



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARCO ANTONIO D'ELAQUA

**ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DA
AUTONOMIA MORAL**

LONDRINA - PR
2013

MARCO ANTONIO D'ELAQUA

**ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DA
AUTONOMIA MORAL**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Física na Educação Básica, ofertado pelo Departamento de Estudos do Movimento Humano da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação Física na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. José Augusto Victória Palma

LONDRINA - PR
2013

MARCO ANTONIO D'ELAQUA

ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação Física na Educação Básica, ofertado pelo Departamento de Estudos do Movimento Humano da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Educação Física na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. José Augusto Victória Palma

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. José Augusto Victória Palma
Universidade Estadual de Londrina

Prof^a. Dr^a Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Orlando Mendes Fogaça Junior
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, ____ de _____ de ____.

DEDICATÓRIA

A minha formação como profissional e como pessoa não poderia ter sido concretizada sem a ajuda de meus amáveis e eternos pais Luiz Antonio D'Elaqua e Marinalva de Sales D'Elaqua, que, no decorrer da minha vida, proporcionaram-me, além de extenso carinho e amor, os conhecimentos da integridade, da perseverança e de procurar sempre em Deus à força maior para o meu desenvolvimento como ser humano. Por essa razão, gostaria de dedicar e reconhecer a vocês, minha imensa gratidão e sempre amor.

Aos meus queridos irmãos Célia e Luiz Henrique, que permaneceram sempre ao meu lado, nos bons e maus momentos, sempre me dando atenção, carinho e preciosos conselhos. A toda a minha família e a todos aqueles que direta ou indiretamente, contribuíram para esta imensa felicidade que sinto nesse momento.

A todos vocês, meu muito obrigado!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os professores e funcionários do Curso de Pós-Graduação em Educação Física na Educação Básica, ofertado pelo Departamento de Estudos do Movimento Humano da Universidade Estadual de Londrina, pelo carinho, amizade e aprendizado ao longo desses anos.

Agradeço imensamente ao Prof. Dr. José Augusto Victória Palma, primeiro por aceitar a orientação desse trabalho e, segundo, pela inesgotável paciência ao longo desse ano, que inúmeras vezes me ajudou; clareou as minhas dúvidas; lapidou minhas idéias; me acalmou nos anseios; me aconselhou; enfim, pelas orientações que me conduziram ao término da Conclusão dessa Monografia.

Agradeço aos meus familiares e amigos que durante esses anos compartilharam comigo minhas angústias, meus receios, meus medos, minhas tristezas, minhas alegrias e, principalmente, pela paciência e compreensão quando precisei!

Agradeço ao professor Colaborador dessa pesquisa, que aceitou a participação corajosamente, sempre se prontificando a ajudar no que fosse possível.

Reconheço que sem a ajuda de cada um de todos vocês, eu nada teria feito, realizado, conquistado. A todos vocês familiares, amigos, professores, e principalmente a Deus...

Muito Obrigado!

EPÍGRAFE

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.”

(Arthur Schopenhauer)

D'ELAQUA, Marco Antonio. **Ensino de Educação Física e a construção da Autonomia Moral**. 2013. 81f. Monografia (Pós-Graduação em Educação Física na Educação Básica) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

RESUMO

A Educação Física, assim como as demais disciplinas que compõem o currículo da escola, tem como objetivo maior contribuir para a formação da autonomia de seus alunos. Uma alternativa para a formação da autonomia dos alunos, baseada nos estudos de Jean Piaget, é a educação moral, voltada para a formação da autonomia moral no sujeito. Esse processo se desenvolve por meio das interações sociais e na qualidade dessas interações, que contribuem para a construção da moralidade do sujeito. Vale destacar que a construção da moralidade não é inata, não é dada e nem herdada, é construída no dia-a-dia mediante as relações práticas e verbais que existem entre as pessoas. Assim, quando refletimos com os alunos eventuais situações, determinadas noções, hábitos e valores, dizemos que estamos diante de uma atividade de educação moral. O ensino por meio dos conflitos interpessoais também é outra maneira que auxilia na formação da autonomia, desde que a sua intervenção seja pensada, refletida com os alunos envolvidos, o que exigirá do professor, além dos conhecimentos específicos de sua disciplina, um conhecimento aprofundado sobre os conceitos e procedimentos de ensino mais adequados frente a uma situação de conflito. O objetivo dessa pesquisa foi conhecer a compreensão do professor de Educação Física sobre o ensino para a autonomia moral. Para tanto, foi entrevistado e observado as aulas de um professor de Educação Física do Ensino Fundamental II da Rede Estadual de São Paulo, caracterizando-se assim, como um estudo de caso. Os resultados indicaram que o professor colaborador se sente despreparado diante das situações conflituosas e que não possui um conhecimento aprofundado; entendendo os conflitos interpessoais como negativos, atrapalhando o andamento da aula, e por isso evita-o ao máximo, criando inúmeros mecanismos de repressão e contensão; o tipo de sanção escolhida são sempre as expiatórias. Portanto, o professor colaborador dessa pesquisa está contribuindo para a manutenção da heteronomia de seus alunos, sendo necessária, uma mudança de postura e de compreensão dos conflitos interpessoais como naturais e necessários às relações educativas.

Palavras-chave: Educação Física. Conflitos interpessoais. Formação da Autonomia. Formação de professor. Desenvolvimento moral.

D ELAQUA, Marco Antonio. **Physical education teaching and the construction of Moral Autonomy**. 2013. 81f. Monograph (postgraduate course in physical education in basic education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

ABSTRACT

The Physical education, as well as the other disciplines that compose the school curriculum, aims to further contribute to the formation of autonomy of their students. An alternative for training students ' autonomous, based on Jean Piaget's studies, moral education, is geared towards the formation of moral autonomy in the subject. This process develops through social interactions and in the quality of these interactions, which contribute to the construction of morality of the subject. It is worth noting that she is not innate, is not given and not inherited, is built on a day-to-day basis through practices and relationships that exist between verbal people. So when we reflect with students possible situations, certain notions, habits and values, we say that we are facing a moral education activity. Teaching by means of interpersonal conflict is also another way that assists in the formation autonomous, since his intervention is thought, reflected with the students involved, which will require the teacher, in addition to the specific knowledge of their discipline, an in-depth knowledge about the concepts and procedures of teaching more suitable facing a conflict situation. Objective, expected to meet the understanding of Physical education teacher on teaching for moral autonomy. To do so, was interviewed and observed classes of a Physical education teacher from elementary school II of State of São Paulo Network, characterized as a case study. The results indicated that the lecturer feels unprepared in the face of conflicting situations and which does not have a thorough understanding; understanding the interpersonal conflict as negative, interrupting the progress of the class, and so avoids the most, creating numerous mechanisms of suppression and containment; the type of sanction chosen are always the expiatory. Therefore, the associate professor of this research is contributing to the maintenance of heteronomy of its students, necessitating a change of attitude and understanding of interpersonal conflict as natural and necessary relations education.

Keywords: Physical Education. Interpersonal conflicts. Formation of Autonomy. Teacher training. Moral development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – TEMA: Concepção sobre Autonomia. Categoria Educação em Valores	32
Quadro 2 – TEMA: Concepção sobre Autonomia. Categoria Educação em Valores	34
Quadro 3 – TEMA: Concepção sobre Autonomia. Categoria Educação em Valores	35
Quadro 4 – TEMA: Concepção sobre Conflitos Interpessoais. Categoria Discussões e Disputas	37
Quadro 5 – TEMA: Concepção sobre Conflitos Interpessoais. Categoria: Regulação de Conflitos	39
Quadro 6 – TEMA: Concepção sobre Conflitos Interpessoais. Categoria: Regulação de Conflitos	40
Quadro 7 – TEMA: Concepção sobre Conflitos Interpessoais. Categoria: Regulação de Conflitos	42
Quadro 8 – TEMA: Autonomia Moral. Categoria: Autonomia Moral	43
Quadro 9 – TEMA: Autonomia Moral. Categoria: Regulação de Conflitos	44
Quadro 10 – TEMA: Autonomia Moral. Categoria: Regulação de Conflitos	45

SUMÁRIO

1 – INTRODUÇÃO	11
1.1 – MOTIVAÇÃO PESSOAL.....	14
2 – CAPÍTULO I A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	16
2.1 A organização do Ensino Fundamental para o Desenvolvimento Pleno..	18
3 – CAPÍTULO II A CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE E O DESENVOLVIMENTO MORAL	22
4 - METODOLOGIA	28
4.1. Caracterização da Pesquisa	28
4.2. Procedimento Metodológico.....	29
4.2.1 - Descrição dos Participantes	29
4.2.2 - Descrição dos Procedimentos.....	29
4.2.3 - Descrição dos Instrumentos de Pesquisa	30
4.2.4 - Descrição da Análise dos Dados.....	31
5 – RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	32
5.1 – Concepção sobre Autonomia	32
5.2 – Concepção sobre Conflitos Interpessoais	37
5.3 – Autonomia Moral.....	43
5.4 - Correlações entre a narrativa docente e as aulas observadas.....	47
5.4.1 – Bloco de aulas da Turma A.....	48
5.4.2 – Bloco de aulas da turma B.....	54
6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS	61
7 - REFERÊNCIAS.....	68

ANEXO	70
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	71
APÊNDICE.....	72
APÊNDICE 1
Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada.....	73
APÊNDICE 2
Câmera Digital Samsung ES17	74
APÊNDICE 3
Roteiro de Observação.....	75
APÊNDICE 4
Entrevista	76

1 – INTRODUÇÃO

A escola é uma instituição social que se constitui em um contexto multidimensional de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, um espaço físico, psicológico, social e cultural que reúne uma diversidade de conhecimentos socialmente produzidos e atividades sistemáticas em seu currículo.

O currículo escolar pode-se dizer que é a identidade da escola, nele está descrito sua função; os conteúdos escolares; seus objetivos; o papel de todas as disciplinas escolares, dentre elas e em especial a Educação Física.

A Educação Física, assim como as demais disciplinas que compõem o currículo da escola, tem como objetivo maior contribuir para a formação da autonomia de seus alunos. Assim, a grande questão que se pode fazer é: Que compreensão os professores apresentam sobre a formação da autonomia?

Uma alternativa para a formação da autonomia dos alunos, baseada nos estudos de Jean Piaget, é a educação moral, voltada para a formação da autonomia moral no sujeito. Esse processo se desenvolve por meio das interações sociais e na qualidade dessas interações, que contribuem para a construção da moralidade do sujeito. Vale destacar que a construção da moralidade não é inata, não é dada e nem herdada, é construída no dia-a-dia mediante as relações práticas e verbais que existem entre as pessoas. Assim, quando refletimos com os alunos eventuais situações, determinadas noções, hábitos e valores, dizemos que estamos diante de uma atividade de educação moral.

O ensino por meio dos conflitos interpessoais também é outra maneira que auxilia na formação da autonomia, desde que a sua intervenção seja pensada, refletida com os alunos envolvidos, o que exigirá do professor, além dos conhecimentos específicos de sua disciplina, um conhecimento aprofundado sobre os conceitos e procedimentos de ensino mais adequados frente a uma situação de conflito (VINHA, 2009; SILVA, 2009). Em especial, nas aulas de Educação Física, que se tornam ambientes repletos de muitos conflitos interpessoais, uma vez que ao serem realizadas na quadra ou em qualquer outro espaço aberto, permite maior número de contatos físicos e atritos entre os alunos (SILVA, 2009).

Os conflitos interpessoais podem ser entendidos como situações de interação social de confronto, desacordo, frustração, entre outros (LEME, 2004), mas, sobretudo, como uma situação de superação de um problema; de

desenvolvimento da reciprocidade e da generosidade; de melhora nas relações sociais e nas resoluções de problemas interpessoais. Licciardi (2010, p. 65), nos auxilia nessa definição, conceituando os conflitos interpessoais como “interações em desequilíbrio. Esse desequilíbrio é percebido por comportamentos externos de oposição, ou por manifestações sutis da afetividade, tais como, expressões, tom de voz, gestos, quando eles não são tão evidentes.”

Neste sentido, as resoluções dos conflitos interpessoais, também fornecem informações importantes para o desenvolvimento do sujeito, seja na infância e adolescência seja na vida adulta, pois convivemos em diversos ambientes em que há relações sociais, e assim, estamos susceptíveis a um grande número de conflitos e, saber agir diante desses conflitos, requer certos conhecimentos que podem ser adquiridos através dos próprios conflitos, desde que estes sejam pensados e refletidos, como apontado anteriormente.

Desta forma, a escola e as aulas de Educação Física se constituem em um ambiente sócio-moral, cheio de inter-relações e divergências de pensamentos e de atitudes, gerando assim, vários conflitos interpessoais entre aluno-aluno, professor-aluno e escola-aluno. Saber agir frente essa situação não é fácil, o que certamente exigirá do professor um conhecimento minucioso sobre os conceitos e procedimentos adequados, de modo a auxiliar na formação moral dos alunos. Assim, exige-se do professor que, para além de se aprender os conteúdos específicos de sua disciplina, se faz necessário o conhecimento sobre moral e conflitos, para que em suas aulas saiba aproveitar os momentos conflitantes como oportunidades para ir ao encontro do principal objetivo dos Projetos Políticos Pedagógicos, que é contribuir para a autonomia de seus alunos, podendo usá-los como conteúdos, como temas transversais.

Diante desses apontamentos esse estudo investigou qual a compreensão de autonomia moral de um professor efetivo do Ensino Fundamental II da rede pública do Estado de São Paulo: o que ele pensa ser e quais as estratégias utilizadas em suas aulas para a formação da autonomia moral de seus alunos.

Como objetivo geral, buscou-se conhecer a compreensão do professor de Educação Física sobre o ensino para a autonomia moral. E como objetivos específicos: A) Analisar a concepção de autonomia moral do professor de Educação Física do Ensino Fundamental II; B) Analisar a ação docente do professor,

estabelecendo uma relação entre a concepção com a ação pedagógica apresentada.

Vale destacar que o ensino da moralidade está subjacente a ação docente, não é o alvo principal de sua ação, porém, faz parte do ato de ensinar, pois ao intervir nas aulas o professor contribui de forma direta ou indireta para a formação da mesma em seus alunos. É justamente por essa razão que tal estudo se justifica como um meio, um recurso que pode auxiliar professores a entenderem como se dá o processo de formação da autonomia, já que normalmente esse não é tão claro nos currículos escolares.

Este estudo visa também, auxiliar os professores a entender o que são os conflitos interpessoais e o quanto são importantes no processo pedagógico, entendendo que os conflitos são normais, e que ao contrário do que muitos pensam ser, é uma grande oportunidade da qual podemos utilizar para auxiliar no processo de construção da autonomia dos alunos. Pois a compreensão de como ocorre à construção da autonomia possibilita ao docente uma ação mais efetiva nas ações de conflito interpessoal e também nas ações relacionadas à moralidade.

No primeiro capítulo, “A Educação no contexto Escolar”, discute-se a educação como direito de todos, assegurado por lei, garantido o seu acesso e permanência. Também, é abordado o projeto curricular escolar, que deve estar claro e coerente com os princípios educacionais garantidos à educação, assegurando tanto a base nacional comum como a parte diversificada, configurando-se assim, como um conjunto de valores e práticas sociais que devem contribuir para o desenvolvimento pleno dos estudantes, desde a Educação Infantil até ao Ensino Médio. O segundo capítulo, “A Construção da Moralidade e o Desenvolvimento Moral”, trará a discussão da construção da moralidade por meio das relações e inter-relações entre as pessoas, que aos poucos, constituem a personalidade dessas pessoas. Em relação ao desenvolvimento moral, nossa pesquisa, terá como referência os pressupostos teóricos de Piaget (1977, apud DE LA TAILLE, 1992), perpassando pelos três estágios de desenvolvimento moral por ele elaborado: Anomia, Heteronomia e Autonomia. Vale destacar que esses estágios que Piaget elaborou, foram pautados inicialmente na consciência que as crianças tinham das regras do jogo, e que esses mesmos estágios, também são encontrados quando se investiga o juízo moral das crianças, a exceção do estágio de anomia, como será melhor esclarecido mais adiante.

1.1 – MOTIVAÇÃO PESSOAL

No ano de 2010, durante a realização do estágio obrigatório da graduação, certas dúvidas, seguida de uma angústia, começaram a se fazer presente em todas as aulas. Essa angústia se caracterizava, e ainda se caracteriza, frente às várias situações diárias nas escolas e durante as aulas, em que os alunos parecem estar cada vez mais indisciplinados, faltando com respeito com os demais alunos e, principalmente, com os professores. Sendo esse tipo de situação, possível de se observar tanto entre as crianças menores, quanto nos alunos mais velhos, como os do Ensino Médio, em que os casos, às vezes, chegam ser mais alarmantes.

Desta forma, em meio a toda essa situação, me enxergava cada vez mais despreparado, não sabia como agir e reagir, e ficava pensando em uma maneira em que a minha intervenção contribuísse de alguma forma para resolver esses problemas (essas dúvidas) e, acalmasse a minha angústia. E foi pensando assim, que compartilhava esses pensamentos com os demais colegas de turma, que também se viam diante do mesmo cenário. Percebi então, que não era somente eu que estava “perdido”, “desorientado”, e que esses problemas também eram comuns aos demais.

Alguns amigos da minha turma do curso estavam inseridos em um Grupo de Estudos sobre o Processo de Ensino e Aprendizagem no Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina coordenado pelos professores doutores: Ana Cláudia Saladini e Orlando Mendes Fogaça Junior, e comentaram que estavam discutindo naquele momento sobre o processo de desenvolvimento do juízo moral e da construção da moralidade, e para tal, discutiam-se sobre questões do dia-a-dia no contexto escolar, entre elas, a indisciplina e conflitos interpessoais. Logo, comecei a frequentar o grupo. E no final do ano de 2010, em uma palestra da professora Telma Vinha¹, sobre essa temática de conflitos interpessoais, resolvi então, estudar mais sobre esse tema, pois em muito me identificava, o que resultou no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) no final de 2011.

¹ Professora de Psicologia Educacional da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

No ano de 2012, ingressei no Curso de Pós-Graduação Lato-Sensu: Educação Física na Educação Básica do Centro de Educação Física e Esporte da Universidade Estadual de Londrina, e vi uma ótima oportunidade para darmos continuidade à pesquisa iniciada na graduação, por entender que se trata de um assunto de suma importância para o conhecimento dos professores, excepcionalmente, para aqueles que assim como eu, se vêem e se sentem despreparados frente a uma situação conflituosa, e principalmente, preocupados com uma ação docente que venha a contribuir com a formação dos alunos, contribuindo assim, para a formação da autonomia.

E não sendo muito presunçoso, espero que essa pesquisa venha contribuir com o conhecimento de muitos professores e demais profissionais da área. E que se alguma dúvida surgir e persistir, poderá entrar em contato conosco, pois será para nós, satisfatório poder ajudá-los!

2 – CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

A Educação é um dos direitos sociais assegurados a todos sem distinção de qualquer natureza, conforme previsto nos art. 5º e 6º da Constituição Federal (CF). Sendo de responsabilidade do Estado, da família e da sociedade a garantia do acesso, inclusão e permanência nas escolas, tendo como objetivo geral o seu desenvolvimento pleno, como previsto no art. 205 da nossa Constituição, em que se lê:

A Educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (CF, 1988).

O Estado, como disposto no art. 208 (CF, 1988), possui o dever de ofertar educação em instituições públicas, cabendo inclusive a responsabilização da autoridade competente caso não se ofereça o ensino obrigatório e gratuito. A Emenda Constitucional nº 59/2009 que dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, faz-se prever a garantia e a “obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, assegurada inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, como também, a ampliação da abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2009).

As etapas da Educação Básica, composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, é atribuída pela Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo necessária e competente a cada um deles a organização e a articulação de seus sistemas de ensino entre si, respeitando as Diretrizes Curriculares Nacionais.

As Diretrizes Curriculares ao serem propostas pelo Ministério da Educação (MEC) são avaliadas na Câmara de Educação Básica (CEB) por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), que, nos termos da LDBEN e da Lei nº 9.131/95 que o instituiu, é o responsável pela formulação das Diretrizes Curriculares

Nacionais, que deverão “nortear os diversos sistemas de ensino na organização, na articulação, no desenvolvimento e na avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 2010a)², assegurando assim, a formação básica comum.

A formação básica comum é assegurada por meio de uma base nacional comum (as disciplinas que devem compor o Projeto Político Pedagógico das Escolas - PPP), a ser complementada e enriquecida, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, de acordo com as suas características regionais e locais. Sobre esse assunto, convém destacar o que aponta o § 3º do art. 14 da Res. 04/2010³:

A base nacional comum e a parte diversificada não podem se constituir em dois blocos distintos, com disciplinas específicas para cada uma dessas partes, mas devem ser organicamente planejadas e geridas de tal modo que as tecnologias de informação e comunicação perpassem transversalmente a proposta curricular, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, imprimindo direção aos projetos político-pedagógicos.

Desta forma, caberão as escolas uma organização integrada entre a base nacional comum e a parte diversificada. Podendo essa última “ser organizada em temas gerais, na forma de eixos temáticos, selecionados colegiadamente pelos sistemas educativos ou pela unidade escolar” (BRASIL, 2010b)⁴, perpassando todo o currículo, propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento, por meio da transversalidade.

Entende-se transversalidade como uma forma de organizar o trabalho didático-pedagógico “em que temas e eixos temáticos são integrados às disciplinas e às áreas ditas convencionais, de forma a estarem presentes em todas elas”⁵, limitando assim, como descrito no inciso VI do mesmo art., “a dispersão do conhecimento, fornecendo o cenário no qual se constroem objetos de estudo, propiciando a concretização da proposta pedagógica centrada na visão

² Esse documento se refere ao PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010, aprovado em: 7/4/2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

³ Refere-se ao documento elaborado pelo MEC/CNE/CEB: RESOLUÇÃO Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

⁴ Refere-se ao § 1º do Art. 15 da RESOLUÇÃO Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

⁵ Refere-se ao § 4º do Art. 13 da RESOLUÇÃO Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

interdisciplinar”, buscando superar a compartimentalização das disciplinas e de seus conteúdos que por muito tempo foram rígidos (BRASIL, 2010b).

Diante do exposto, a proposta curricular escolar deve estar clara e coerente com os princípios educacionais garantidos à educação, assegurando tanto a base nacional comum como a parte diversificada, configurando-se assim, como um conjunto de valores e práticas sociais que devem contribuir para o desenvolvimento pleno dos estudantes, desde a Educação Infantil até ao Ensino Médio.

2.1 A organização do Ensino Fundamental para o Desenvolvimento Pleno

Uma das etapas que compõe a Educação Básica é o Ensino Fundamental com duração de 9 (nove) anos, que é organizado em duas fases: Anos Iniciais com duração de 5 (cinco) anos, para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade e, Anos Finais com duração de 4 (quatro) anos, para estudantes dos 11 (onze) aos 14 (quatorze) anos de idade. Sendo a fase dos anos iniciais assumida pelos municípios e a fase dos anos finais pelos Estados.

Vale ressaltar que essas fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, não devem ser rígidas, levando-se em conta que haverá estudantes com características que fogem a essa norma, como por exemplo, de atraso na matrícula; de retenção, repetência ou de retorno de quem havia abandonado os estudos anteriormente.

Os objetivos previstos para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, devem complementar os previstos para a Educação Infantil, visando “o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade⁶ (BRASIL, 2010b). E como disposto no art. 24 da Res. 04/2010, esses objetivos devem ser ampliados e intensificados gradativamente, mediante:

I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

⁶ Refere-se ao Art. 22 da RESOLUÇÃO Nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

- II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;
- III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social.

Para atender tais objetivos, é necessário que haja uma ótima articulação da Educação Infantil com o Ensino Fundamental e, esse com suas fases, e posteriormente, deste com o Ensino Médio.

Desta forma, o currículo do Ensino Fundamental tendo por base os fundamentos; os princípios e os elementos que devem compor o currículo do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos descritos na Resolução 07/2010⁷, em especial nos parágrafos 2º e 3º do art. 9, entende-se que as experiências escolares, permeadas pelas relações sociais, articuladas com os conhecimentos historicamente construídos, contribuirão para a construção da identidade e do desenvolvimento dos alunos.

§ 2º As experiências escolares abrangem todos os aspectos do ambiente escolar: aqueles que compõem a parte explícita do currículo, bem como os que também contribuem, de forma implícita, para a aquisição de conhecimentos socialmente relevantes. Valores, atitudes, sensibilidade e orientações de conduta são veiculados não só pelos conhecimentos, mas por meio de rotinas, rituais, normas de convívio social, festividades, pela distribuição do tempo e organização do espaço educativo, pelos materiais utilizados na aprendizagem e pelo recreio, enfim, pelas vivências proporcionadas pela escola.

§ 3º Os conhecimentos escolares são aqueles que as diferentes instâncias que produzem orientações sobre o currículo, as escolas e os professores selecionam e transformam a fim de que possam ser ensinados e aprendidos, ao mesmo tempo em que servem de elementos para a formação ética, estética e política do aluno.

A Educação Física, componente obrigatório do currículo do Ensino Fundamental como descrito no § 5º do art. 15 da Resolução 07/2010, em consonância com o § 3º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, modificado pelas Leis 10.328 de 2001 e 10.793 de 2003, integra o projeto político-pedagógico da escola,

⁷ Refere-se ao documento elaborado pelo MEC/CNE/CEB: RESOLUÇÃO Nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.

ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da Educação Física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – que tenha prole

E como parte integrada do projeto pedagógico da escola, a Educação Física, por meio de seus conteúdos específicos e objetivos, deverá auxiliar no desenvolvimento pleno dos alunos. Por desenvolvimento pleno, pode-se entender a formação voltada para a autonomia do estudante, incluindo a formação ética e estética; do pensamento crítico e do desenvolvimento da autonomia intelectual e autonomia moral.

A formação para a autonomia moral, foco principal dessa pesquisa, é construída por meio das relações sociais diárias, principalmente, pela qualidade dessas relações estabelecidas. Isso significa dizer, que esse assunto merece uma atenção especial por parte dos professores e demais funcionários da escola, exigindo-lhes um conhecimento aprofundado sobre o mesmo, de modo que as intervenções sejam fundadas em conhecimento para que venham a auxiliar na formação da autonomia dos alunos.

Nos documentos oficiais, notam-se algumas indicações de como proceder, como por exemplo, quando se fala dos temas transversais (justiça; solidariedade; ética; violência, etc.), presentes em todas as disciplinas do currículo escolar, podendo estes, serem organizados e discutidos em projetos interdisciplinares ou mesmo, durante as aulas quando eventuais casos (roubo de materiais, brigas, desrespeito com o colega, etc.) surgirem, necessitando de uma intervenção que busque a reflexão e a tomada de consciência de certos valores, como a confiança entre os colegas, o respeito mútuo, dentre outros.

Desta forma, os temas transversais não são novas disciplinas ou novas matérias, mas sim assuntos que atravessam as diferentes áreas do currículo escolar. Podendo afirmar também, que todo professor frente a seus alunos, mesmo sem ele perceber, ele se constitui em um educador moral, ensinando, além dos conteúdos específicos de sua disciplina, o ensino dos valores da sociedade.

Portanto, para que a educação em valores se realize, o professor tem que considerá-la como objetivo geral de sua disciplina, se organizando, didaticamente, para ensiná-los tanto dentro como fora da sala de aula. E quando se refere à educação em valores, entende-se que esta é regida por uma determinada sociedade, que por intermédio da escola, que explicita ou implicitamente por meio dos conteúdos das disciplinas, dos procedimentos e atitudes dos professores, leva os estudantes à assimilação de seus valores, tendo em vista a formação dos indivíduos enquanto cidadãos. Ou seja, uma formação que vá ao encontro do que a sociedade deseja.

3 – CAPÍTULO II

A CONSTRUÇÃO DA MORALIDADE E O DESENVOLVIMENTO MORAL

A moralidade humana é o palco por excelência onde afetividade e Razão se encontram, via de regra, sob a forma de confronto. (DE LA TAILLE, 1992, p. 47).

A moralidade é construída nas várias relações que o sujeito estabelece com as pessoas que estão em sua volta, ou seja, nas relações e inter-relações as pessoas aprendem umas com as outras, certos valores que ao longo de suas vidas, irão constituir a personalidade dessas pessoas (GIANCATERINO, 2008; PIAGET, 1977 apud SILVA, 2009).

Piaget foi sem dúvida um dos grandes pesquisadores que se destacaram ao estudar sobre o desenvolvimento do juízo moral. Segundo Piaget, “Toda moral consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras.” (PIAGET, 1977, p.2 apud DE LA TAILLE, 1992, p. 49). Assim, em pesquisa moral, temos que saber o porquê do sujeito agir ou não de determinada forma, compreender por meio de suas justificativas a moralidade desse sujeito, pois se ele segue as regras piamente, pode ser indícios de que se encontra no estágio de heteronomia, ou se ele as compreende e se vê como legislador dessas regras estará no estágio de Autonomia. Vale destacar que são três os estágios que Piaget elaborou pautados inicialmente na consciência das regras do jogo, a saber: Anomia, Heteronomia e Autonomia.

O estágio de Anomia: é o estágio presente em crianças com idades aproximadamente de cinco a seis anos que não seguem regras coletivas, participam de atividades coletivas, porém, preocupam-se consigo mesmo e não com o coletivo, portanto, não compreendem que toda relação social se estrutura em regras, sendo totalmente dependentes de um adulto. Segundo Silva (2009, p. 27), anomia é:

[...] estágio do desenvolvimento durante o qual a criança não adentrou no universo moral, as regras são apenas de hábitos de conduta, coisas que são necessárias realizar, como, por exemplo, hora de comer, de escovar os dentes, guardar brinquedos, dormir, brincar, de não brincar em determinado lugar [...]

O estágio de Heteronomia vai, aproximadamente, até os dez anos em média, a qual já se percebe o interesse em participar e em seguir regras de atividades coletivas, lembrando que no estágio anterior esse interesse também ocorre, porém, não pratica a regra coletivamente, mas quer participar da atividade coletiva. Segundo De La Taille (1992), tem-se que atentar-se em duas características: a primeira é a interpretação que a criança tem das regras e da possibilidade de modificá-las, pois uma modificação da regra é um desrespeito, uma violação, já que normalmente a criança tende a justificar a origem da regra a algo ou alguém exterior a ela, dizendo que foram seus pais, professores ou até mesmo Deus quem a criou. Da mesma forma, escreve Silva (2009, p. 39), que “a fonte e a legitimação das regras estão no outro e dependem dele”, caracterizando também o que Vinha (2009), aponta, que a criança não se concebe como uma possível legisladora e criadora de regras.

A segunda característica é que a criança durante um jogo aplica regras para seu próprio benefício, sem consultar os demais, não achando estranho afirmar no final do jogo que todo mundo ganhou. “[...] as crianças desta fase jogam mais umas ao lado das outras do que realmente umas contra ou com as outras.” (DE LA TAILLE, 1992, p. 50, grifo do autor). E segundo De La Taille (1992), as crianças normalmente nessa fase ainda não concebem as regras como necessárias para regular e harmonizar as ações de um grupo de jogadores e por isso não as segue à risca, é por isso que atribuem a existência da regra uma origem estranha a atividade e a imutabilidade das regras, assemelhando-as como leis físicas.

Por último o estágio de Autonomia, que corresponde à concepção adulta de jogo, demonstrando uma superação da fase anterior. Percebe-se nesse estágio, que as pessoas seguem e respeitam as regras por compreensão e por mútuos acordos entre si, concebendo-se como legisladoras e criadoras de novas regras que serão discutidas e ou não aprovadas por todos. Vale destacar que Piaget e demais estudiosos (SILVA, 2009; VINHA, 2009; GIANCATERINO, 2008; DE LA TAILLE, 1992), esclarecem que esse estágio não é adquirido pela idade, mas sim, é resultado de interações e das qualidades dessas interações com o meio, com outras pessoas, que irão aos poucos auxiliando na construção da autonomia, que não atinge sempre sua completude, permanecendo sempre inacabada, pois sempre

haverá pessoas que são autônomas em alguns aspectos e em outros não, já que não há autonomia plena.

Araujo (1999, p. 32 apud GIANCATERINO, 2008, p. 5), reforça dizendo que:

O desenvolvimento da moralidade caminha na direção da construção de estágios de autonomia, quando o sujeito compreende que a fonte das regras está em si próprio, em sua capacidade como legislador das regras.

Esses estágios também são encontrados quando se procura entender o desenvolvimento do juízo moral, por meio do dever moral. Piaget investigou as concepções que as crianças apresentavam em diferentes condições, sendo elas juízes de determinados dilemas morais. Um exemplo desse estudo é citado por De La Taille (1992, p. 51), em que Piaget conta duas histórias a criança e pede para julgar, achando se há culpado, quem é o mais culpado e por quê. Na primeira, ele conta a história em que um menino quebra dez copos sem querer; na segunda, outro quebra um só durante uma ação ilícita. Assim utilizando esse tipo de método, tem-se acesso ao juízo moral da criança.

Os resultados encontrados por Piaget (1977 apud DE LA TAILLE, 1992), confirmam a existência de uma primeira fase de heteronomia do desenvolvimento do juízo moral, já que na anomia a criança é muito pequena para se fazer esse tipo de pesquisa. Tal heteronomia se traduz em um realismo moral, apresentando três características: 1- obediência as regras ou aos adultos que as impuseram; 2- as regras são seguidas ao pé da letra e 3- julga-se pelas consequências dos atos e não pela intenção de quem agiu.

A próxima fase é chamada de autonomia, que é a superação da fase anterior, quando a criança passa a julgar pela intencionalidade e não pelas consequências.

Por exemplo, uma criança que esta no estágio de heteronomia irá dizer que o menino da primeira história é o mais culpado, pois quebrou dez copos enquanto o menino da segunda história quebrou apenas um. Ficando evidente que ela está se pautando somente pelos danos materiais, não considerando a intencionalidade da ação. Já a criança que apresenta característica da autonomia irá julgar pela intencionalidade, independentemente da criança no primeiro caso ter

quebrado considerável quantia de copos. Assim como nas regras do jogo, a criança do estágio de heteronomia irá superar essa fase ou realismo moral à medida que ela compreender as regras; parar de julgar pelas consequências e sim pelas causas, levando em consideração a intencionalidade da ação, o que requer através das relações, acordos mútuos, e não unilateral, que é muito presente quando a criança é pequena.

Ainda no desenvolvimento do juízo moral, Piaget, encontrou que o ambiente é também um dos principais responsáveis pela construção da personalidade da criança, ou seja, quanto mais coercitivo for o ambiente, mais heterônoma será a criança, em contra partida, quanto mais cooperativo for o ambiente, mais autônoma será a criança, estabelecendo relações de reciprocidade. Esses resultados também podem ser encontrados em outras pesquisas, reforçando a tese de Piaget. (SILVA, 2009; VINHA, 2009; VINHA, TOGNETTA, 2009; GIANCATERINO, 2008; DE LA TAILLE, 1992).

Piaget, (1977, apud DE LA TAILLE, 1992, p. 18), diz que há dois tipos de relação social: a coação social, que seria desempenhada entre dois ou mais indivíduos, em que pesa a figura da autoridade ou o elemento de prestígio, ou seja, o que a autoridade mandar, determinar será tomado como verdade absoluta, sem constatações ou mesmo reflexões sobre as ordens; a segunda forma de relação é a de cooperação, “como o próprio nome indica, a cooperação pressupõe a coordenação das operações de dois ou mais sujeitos. Agora, não há mais assimetria, imposição, repetição, crença, etc.” (idem, ibidem, 19). Agora, há espaços para discussão, troca de pontos de vista, respeito mútuo, sendo esse tipo de relação, o mais alto nível de socialização. E segundo Piaget, é o tipo de relação interindividual que promove o desenvolvimento.

Aliada a esse dois tipos de relação social, encontramos em Piaget também dois tipos de sanções que estão diretamente ligadas ao desenvolvimento da personalidade das crianças, são elas: sanções expiatórias e sanções por reciprocidade. Segundo Silva (2009, p. 62), “a ênfase de cada uma é diferente, sendo que a primeira tem o intuito de resolver o problema e a segunda enfatiza o processo e a raiz do problema”. No primeiro caso, pode-se associar também ao estágio de heteronomia, pois as punições restringem-se as consequências imediatas dos fatos e não as suas causas, permanecendo a consciência da regra exterior ao

sujeito, o que faz a criança querer punir a qualquer custo, qualquer que seja a sua inflação.

As sanções expiatórias estão em conexão com a coação e com as regras de autoridade. Nos estudos de Piaget, a forma de interpretação da criança é que a sanção expiatória é mais justa quanto mais severa for. Além disso, apresenta caráter de ser arbitrária, isto é, de não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado. Por exemplo, porque mentiu, o aluno terá que copiar um trecho muitas vezes ou porque sujou algo, ficará sem assistir televisão ou passear. O que importa é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto pela sanção e a gravidade da falta – faltas leves, punições leves; faltas graves, punições mais severas. (SILVA, 2009, p. 62).

De La Taille (1992, p. 53 - 54), reforça esse assunto ao esclarecer a noção de Justiça escrita por Piaget: que “todo “crime” será inevitavelmente castigado, mesmo que seja por forças da natureza: eis a idéia de justiça imanente”. Pode-se dizer que esse castigo será a sanção retributiva, que nada mais é que uma sanção expiatória, em que a qualidade do castigo é estranha aquela do delito.

Já o outro tipo de sanção proposto por Piaget, é a sanção por reciprocidade, a qual possibilitará ao sujeito compreender a consequência da ação por ele cometida. Desta forma, esse tipo de sanção é um meio para que o sujeito entenda o porquê de um ato, aprendendo a julgar a intencionalidade da ação, e não pela consequência em si. Esse tipo de sanção se aproxima muito da fase de autonomia, pois a criança ou o jovem já é capaz de descentralizar-se e se ver no outro, não atribuindo a culpa ou a razão da punição a outros, assume-se enquanto responsável e aceita a punição. Por exemplo, em caso de mentira, a criança sabe que mentir é ruim para a relação com os demais, e acaba por se sentir mal, e quando é desmascarada, sua punição resulta na perda da confiança dos demais. Assim, a punição não é externa ao ato/delito ou a inflação da regra, mas sim, ligado a ele, como nos afirma Silva (2009, p. 64):

O importante nas sanções por reciprocidade é que aquele que violou sinta os efeitos naturais da ação. Há aqui uma relação de conteúdo entre o que foi feito, o ato em si e a punição. As crianças maiores tendem a optar por esse tipo de justiça (medidas de reciprocidade), o qual indica ao culpado a ruptura do elo de solidariedade e a necessidade de uma reposição ou reparação, o que caracteriza o sentimento de equidade, quando as crianças

não mais aplicam aos outros a mesma sanção, mas consideram as circunstâncias, as intenções e as particularidades de cada caso.

Com base nesses apontamentos, pode-se chegar à conclusão de que quanto mais novas forem as crianças, mais elas tendem a optar pelas sanções expiatórias, pensando ser dessa forma que se resolve certo delito. Conforme as crianças crescem, ficando mais velhas, começam a ter o entendimento que não é punindo por punir que as coisas se resolvem, considerando a intencionalidade da ação, passando assim, de uma relação de coerção para de cooperação, estabelecendo uma relação de respeito mútuo, superando o respeito unilateral, e por consequência, superando a sanção expiatória, optando por sanções por reciprocidade.

A obediência as regras, que inicialmente, se dá pelo respeito à autoridade, que pode ser sempre tanto a figura do adulto ou de alguém mais velho que a criança, começa aos poucos a ser superada na medida em que ela percebe que nem sempre é justo segui-la (a figura de autoridade), pode-se assim dizer que ela já começa a separar a noção de justiça daquela de autoridade. Segundo De La Taille (1992, p. 54), “É o traço essencial da autonomia moral”.

4 - METODOLOGIA

4.1. Caracterização da Pesquisa

A presente pesquisa se caracteriza como qualitativa, que tem como objeto de estudo situações complexas ou estritamente particulares, que permitem compreender os significados e características situacionais apresentadas, como também:

[...] descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades, do comportamento dos indivíduos (RICHARDSON, 1999, p.80).

Essa pesquisa se caracteriza também como pesquisa de campo e exploratória, que conforme afirmam Lakatos e Marconi (1991, p.186), têm como objetivo “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um determinado problema, para o qual se procura uma resposta, [...] ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.”

A nossa pesquisa, porém, se caracteriza como estudo de caso, que segundo GODOY (1995, p.25), "o estudo de caso se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa o exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação particular." VILABOL (apud RODRIGO, 2008, p. 3), complementa essa definição dizendo:

É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Visa conhecer o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade própria. É uma investigação que se assume como particularística, debruçando-se sobre uma situação específica, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico.

Desta forma, esse tipo de pesquisa tem sempre um forte cunho descritivo. “O pesquisador não pretende intervir sobre a situação, mas dá-la a conhecer tal como ela lhe surge” (RODRIGO, 2008, p. 3). E é por essa razão, que o estudo de caso é um dos tipos de pesquisa qualitativa que vem conquistando crescente aceitação na área da educação.

4.2. Procedimento Metodológico

4.2.1 - Descrição dos Participantes

Para a realização dessa pesquisa, contamos com a colaboração e participação de um professor de Educação Física do Ensino Fundamental II da Rede Estadual do Estado de São Paulo, que foi o único que aceitou a participar e colaborar com essa pesquisa. Outros professores que também pertencem à rede estadual de ensino foram consultados e convidados a participar da presente pesquisa, porém, não concordaram ou não aceitaram a participar, outros, até aceitaram, mas, em inúmeras vezes, após agendamento da entrevista, sempre não compareciam, não atendiam os telefonemas. E por essa razão, tendo em vista que não são muitos professores de Educação Física efetivos na rede estadual do município escolhido, finalizamos a pesquisa, somente com uma única participação.

4.2.2 - Descrição dos Procedimentos

Como primeiro passo desses procedimentos, foi realizado um levantamento de Escolas da Rede Estadual no Município que continham o Ensino Fundamental II, listando todas as possíveis Escolas. Logo após, foi realizada uma visita em cada Escola. Feito isso, com a autorização da direção dessas Escolas, para a entrada e realização da pesquisa, foram agendados os dias com os possíveis participantes para uma entrevista semi-estruturada.

Antes de cada entrevista os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) (Anexo 1), autorizando a participação

na pesquisa, garantindo-lhes total sigilo, não os expondo em suas narrativas, chamando-os somente de professor.

A entrevista semi-estruturada foi realizada somente com um participante, deixando claro que haveria também, posteriormente, observações de suas aulas. Para Manzini (1990/1991, p. 154), a característica da entrevista semi-estruturada, é que o entrevistador segue um roteiro de perguntas pré-formuladas, podendo, de acordo com as respostas dos entrevistados formular novas perguntas. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Quanto às observações, essas foram realizadas somente a um professor, tendo em vista que não houve outros entrevistados. As observações foram realizadas pautadas nos pressupostos teóricos abordado nessa pesquisa e, de acordo também, com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a fim de estabelecer uma relação direta entre a sua concepção com a sua ação docente.

A observação nessa pesquisa, segundo Viana (2007, p.21), se caracterizou como, semi-estruturada, uma vez que foi realizada no contexto natural do participante, ou seja, no ambiente escolar. Foi do tipo não participante, em que o “observador não se envolve nas atividades do grupo sob observação e não procura ser membro desse grupo” (VIANA, 2007, p. 18). E para evitar problemas como a mudança de comportamento do professor e dos alunos, o que pode comprometer a pesquisa, é recomendado que o observador frequente o ambiente a ser observado várias vezes, mas sem coletar dados, a fim de que professor e alunos se acostumem com a sua presença e possam agir com maior naturalidade durante todo o processo de realização da observação (VIANA, 2007, p.10).

Desta forma, a observação quando adequadamente conduzida, pode revelar resultados inesperados e surpreendentes que, possivelmente, não seriam examinados em estudos que utilizassem apenas técnicas diretas, como por exemplo, somente a utilização de um questionário ou entrevista.

4.2.3 - Descrição dos Instrumentos de Pesquisa

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: um roteiro para a entrevista semi-estruturada (Apêndice 1); uma Câmera Digital Samsung

ES17, no módulo gravador de áudio (Apêndice 2), isso para que o pesquisador pudesse ter a liberdade e a espontaneidade necessária para uma boa investigação; um roteiro de observação (Apêndice 3). A entrevista foi transcrita na íntegra (Apêndice 4).

Para a melhor realização e confiabilidade da entrevista foi realizado um Estudo Piloto, de modo que o avaliador pôde familiarizar-se com o instrumento de pesquisa, evitando possíveis erros e minimizando possíveis dificuldades.

Assim, as questões da pesquisa buscaram seguir uma linha que ressalte a importância do ambiente na configuração da construção da moralidade dos alunos, buscando sempre analisar se o professor possuía esse conhecimento, tão necessário para uma ação docente voltada para a autonomia moral.

4.2.4 - Descrição da Análise dos Dados

A análise dos dados se deu por etapas. Na primeira, a entrevista foi transcrita. Na segunda, o material foi analisado e classificado em categorias, de acordo com as repostas encontradas, tendo como base o referencial teórico levantado, como também, a técnica de análise de conteúdo, o que permitiu a elaboração de um esquema de interpretação e perspectiva dos fenômenos estudados. Na terceira, foi estabelecida relações entre a concepção apresentada com as aulas observadas.

Para a observação das aulas, foi criado um roteiro de observação com possíveis categorias, tendo referência os indicadores a serem observados, de acordo com o objetivo da pesquisa e referencial teórico.

Tanto o roteiro das perguntas nas entrevistas quanto o roteiro da observação das aulas, foram construídos em temas como: a) concepção de autonomia; b) concepção de autonomia moral e c) resolução de conflitos interpessoais.

5 – RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para verificar a compreensão do professor sobre o ensino para a autonomia moral e como age em suas aulas, considerando a hipótese de que ele poderá auxiliar a construção da autonomia ou a manutenção dos níveis de heteronomia de seus alunos, elaboramos por meio das respostas apresentadas na entrevista, categorias com três grandes temas: a) Concepção sobre a Autonomia; b) Concepção sobre Conflitos Interpessoais e c) Autonomia Moral. E dentro dessas categorias, elaboramos subcategorias para melhor visualização dos resultados.

5.1 – Concepção sobre Autonomia

Para compreendermos a concepção sobre autonomia do professor, foram realizadas as seguintes perguntas: 1) Em suas aulas, para que tipo de formação, você espera contribuir? Que tipo de atitudes você espera ou deseja de seus alunos?; 2) Na sua concepção, o que é autonomia?; 3) Que tipo de intervenção você procura seguir para contribuir para a formação da autonomia dos alunos?

As respostas a cada pergunta estão apresentadas em quadros, com as afirmações feitas pelo professor, classificadas em categorias e subcategorias. Desta forma, como resposta à primeira questão: 1) Em suas aulas, para que tipo de formação, você espera contribuir? Que tipo de atitudes você espera ou deseja de seus alunos? Encontramos nas unidades de resposta, que o professor espera contribuir para uma formação voltada em valores, resgatando aqueles que na sociedade são muito importantes, e que em sua opinião, às vezes, essa formação esta ficando falha em alguns pontos, e, por essa razão, ele tenta resgatar esses valores dentro da sua disciplina.

CATEGORIA EDUCAÇÃO EM VALORES	
Subcategorias	Unidade de resposta
Atitudes Cívicas	Em valores, espero resgatar valores que na sociedade são muito importantes, como o respeito, a ética, a convivência, a socialização.

	[...] direcionar eles para se tornarem cidadãos de respeito, que saibam respeitar as regras, respeitar os outros, o próximo, que tenha responsabilidade de fazer e concluir as coisas.
Atitudes de respeito	Eu espero que pelo menos que na minha disciplina tenha o respeito pelo próximo. Respeitar as regras, respeitar limites e espaços.

Quadro 1 – TEMA: Concepção sobre Autonomia. Categoria Educação em Valores.

Vemos que o professor se preocupa muito com uma educação de valores que são importantes para se viver e conviver em uma sociedade. Isso fica claro em suas respostas. E podemos perceber que, segundo ele, esse tipo de formação esta ficando falha em alguns pontos, principalmente na primeira educação – a familiar, e por essa razão, ele procura resgatar esses valores como o respeito, a ética, princípios de convivência e de socialização, para que assim, ele possa estar “direcionando seus alunos para que se tornem cidadãos de respeito”.

Vale lembrar que a educação em valores esta subjacente a educação, ou seja, não é o alvo principal, porém, deve ser ensinada, pensada e refletida, conforme os princípios⁸ descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (2010). Portanto, devem ser pensados e ensinados pelos professores, visando à formação cidadã e o desenvolvimento pleno de seus alunos.

A esse respeito, do desenvolvimento pleno dos alunos, podemos relacionar com o educar para a autonomia, que também, perpassa pela educação em valores. Educar para a autonomia envolve a discussão dos valores, desde que o professor junto com os seus alunos discutam a necessidade de uma regra, de um valor, para que esses os compreendam, evitando assim, que sejam somente incorporados, sem um real sentido. E ao agir assim, o professor evita principalmente, um ambiente coercitivo, com regras rígidas e sem fundamentos.

Para a segunda questão: 2) Na sua concepção, o que é autonomia? Encontramos nas unidades de resposta, que o professor em sua concepção define autonomia, próximo ao conceito de independência, de liberdade.

⁸ Refere-se aos art. 6 e 7 da referida Diretriz (2010) em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB).

CATEGORIA EDUCAÇÃO EM VALORES	
Subcategorias	Unidade de resposta
Atitudes de Independência	Liberdade para você agir, para a ação. Agora, liberdade para a ação, não significa bagunça. A autonomia significa você ter a pré-disposição em fazer, você se levantar do seu lugar e fazer sem que alguém peça para você fazer.
Atitudes altruístas (solidariedade)	Ajudar a você, ao próximo, ao outro, e também, dentro da sociedade, você não fazer só o que te diz respeito, mas, sim, você também, ajudar os outros também a fazer.

Quadro 2 – TEMA: Concepção sobre Autonomia. Categoria Educação em Valores.

Nas unidades de respostas, podemos notar que o professor em sua concepção define autonomia, como independência, que seria a ausência de certa dependência do outro ou da vontade do outro; seria a condição de uma pessoa ou de uma coletividade que não se submete a certa autoridade e que se governa por ou segundo as suas próprias vontades. Isso fica claro quando o professor no decorrer de sua narrativa justifica a sua resposta ao mencionar a vontade dos alunos, dizendo que para ele, não há autonomia no momento em que os alunos são obrigados a realizarem determinadas tarefas/atividades presentes nas aulas e nas escolas. Para ele, ser autônomo é realizar ou fazer determinada ação quando se tem realmente à vontade para tal, ou seja, “faço porque realmente quero fazer”.

Professor: Para mim interessa muito mais trabalhar com pessoas que tenham vontade de fazer do que pessoas que são impostas a fazer. É o caso que acontece muito dentro da sala de aula, o aluno faz por que é obrigado a fazer, porque se não fosse, ele não faria. Eu prefiro que o aluno faça porque ele está disposto a fazer, não porque é obrigado. Então a autonomia para mim, é você se pré-dispor e você ajudar a todos.

O professor não cita nada referente à consciência ou sobre a intencionalidade da ação, no sentido, por exemplo, do aluno saber o porquê ele faz ou deve fazer determinada ação, ou ainda, quais as contribuições que determinada ação trará tanto em sentido individual (próprio) quanto coletivo (para outros). O aluno, se depender somente das próprias vontades, ele não iria à escola. Se o professor não explicar, não justificar, não tiver claro e definido os objetivos para as

suas aulas, e principalmente, não estabelecer diálogo (uma relação horizontal e de reciprocidade com os alunos), a contribuição para a formação da autonomia será quase que nula.

Quando se discute o processo de formação para a autonomia, vê-se que a obediência as regras, que inicialmente, se dá pelo respeito a autoridade (muitas vezes, autoritária), começa aos poucos a ser superada na medida em que se percebe que nem sempre é justo segui-la, começando de certa forma a confrontá-la e a questioná-la (DE LA TAILLE, 1992). É nesse período que as crianças ou os adolescentes começam a se perceber como criadores e legisladores de novas regras que poderão ser discutidas e ou não aprovadas por todos (SILVA, 2009; VINHA, 2009). Nota-se então, que as pessoas seguem e respeitam as regras por compreensão e por mútuos acordos entre si, e não segundo as próprias vontades.

Para a terceira questão: 3) Que tipo de intervenção você procura seguir para contribuir para a formação da autonomia dos alunos? Encontramos nas unidades de resposta, que a intervenção do professor tem como objetivo regular as ações e comportamentos dos alunos, sendo, de certa forma, impositiva.

CATEGORIA EDUCAÇÃO EM VALORES	
Subcategorias	Unidade de resposta
Atitudes Reguladas	Deixar muito a critérios deles a decisão. Por exemplo, nós estamos em uma atividade, em que vai envolver espaço, deslocamento, contato. Você deixa ir até certo ponto, se eles não responderem da maneira que você esperava, ai você deve orientar eles da maneira que deveria.
	Então assim, a minha intervenção vai da observação, primeiro eu tenho que observar o comportamento para depois eu intervir, pois se eu intervir antes da ação deles, eu estarei impondo também.

Quadro 3 – TEMA: Concepção sobre Autonomia. Categoria Educação em Valores.

O que podemos destacar na resposta a essa questão, é que os alunos não são livres para recriar a atividade ou até mesmo modificá-la (regras), pois se os alunos não demonstram o comportamento esperado, da maneira esperada o professor irá intervir e estará impondo. E como destacado anteriormente, esse

processo reforçará a heteronomia e não a autonomia, os alunos continuarão a seguir as regras piamente sem modificá-las ou questioná-las, pois ainda que vedadamente, já esta determinada à forma e o comportamento desejado, ou seja, os alunos não são livres, eles são vigiados a todo o tempo a distância, o que faz lembrar a “anatomia política”, termo utilizado por Foucault (1996) para descrever uma manipulação calculada do corpo e de seus elementos, de seus gestos e de seus comportamentos. Segundo este autor, as disciplinas fabricavam corpos submissos e exercitados, enfim, corpos dóceis.

Ao estabelecer essa relação de corpo dócil – corpo útil estabeleceu-se na época, a idéia política de que corpos mais obedientes eram corpos mais uteis politicamente, já que permaneciam alienados e submissos. Assim tanto o sistema fabril quanto o espaço escolar, acabaram se tornando uma máquina de ensinar, como também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar e de punir os que descumprissem suas responsabilidades.

Diante do exposto, uma relação com a disciplina de Educação Física que se pode fazer, é que por muitos anos, desde o seu surgimento nas escolas, ela esteve atrelada a políticas coercitivas, sendo concebida como um conjunto de atividades físicas, tendo como objetivo a preparação dos corpos saudáveis, em seu primeiro momento voltado para a saúde e da higiene; no segundo a massificação e difusão dos esportes; no terceiro são lhe atribuída características recreacionistas; e depois, por fim, reconhecida como área de conhecimento, superando uma visão/concepção de que a Educação Física era somente o fazer por fazer. Vale ressaltar, que embora seja considerada com área de conhecimento, ela ainda esta em processo de construção, na busca pela sua identidade e na definição de seu objeto de estudo.

Atualmente, a partir das Diretrizes Gerais para a Educação, os objetivos para a Educação, é ajudar os alunos a conviverem em grupo e de modo cooperativo, sendo preciso, proporcionar situações em que o aprender a dialogar; a ouvir o outro e a ajudá-lo; a pedir ajuda; a trocar ideias e experiências; a aproveitar as críticas e sugestões, sejam atitudes possíveis de serem exercidas. Atitudes essas que auxiliará na formação da autonomia dos alunos. Resumidamente, logo caberá a Educação Física fazer parte desse processo, a saber: estar; ser; saber fazer e refazer; saber viver e conviver.

Desta forma, encerramos a análise as questões referentes ao tema autonomia, porém, vale ressaltar, que esse tema não se separa dos demais: Conflitos Interpessoais e Autonomia Moral, portanto, voltaremos a discutir os processos da formação para a autonomia.

5.2 – Concepção sobre Conflitos Interpessoais

Para compreendermos a concepção sobre Conflitos Interpessoais do professor, foram realizadas as seguintes perguntas: 1) Qual sua concepção sobre os Conflitos Interpessoais?; 2) Em suas aulas ocorrem Conflitos Interpessoais? Se sim, com que frequência?; 3) Quando ocorre o que você faz? (para a aula e discute sobre o fato; ignora-os ou pune os autores); 4) Você os considera sua intervenção nos conflitos adequada? Por quê?

As respostas a cada pergunta estão apresentadas em quadros, com as afirmações feitas pelo professor, classificadas em categorias e subcategorias.

Desta forma, como resposta à primeira questão: 1) Qual sua concepção sobre os Conflitos Interpessoais? Encontramos como unidades de resposta, que o professor define os conflitos interpessoais como divergências de opiniões, de comportamentos e de vontade, revalidando, ao mesmo tempo, a importância de certos valores como também um equilíbrio entre os direitos e deveres.

CATEGORIA DISCUSSÕES E DISPUTAS	
Subcategorias	Unidade de resposta
Divergência de opinião e posicionamento	<p>Aquela coisa, quando você tem várias pessoas, e unem essas várias pessoas em um espaço só, cada um tem a sua autonomia, cada um tem a sua decisão, o seu comportamento. E quando isso entra em conflito, por exemplo, quando isso não me agradou e eu sei respeitar tudo bem, mas, se não me agradou e eu quero que agrade, então eu vou impor até que o outro ceda para o meu lado.</p> <p>É ai que entra as vontades. A sua vontade de fazer do seu modo e a minha vontade de fazer do meu modo. Dentro</p>

	de uma sociedade temos que saber que todo mundo tem um limite, um dever e um direito.
Desequilíbrio nas relações	Se eu quiser só dever não dá certo, se eu quiser só direito, também, não dá certo. Então tem que ter um pouco de cada um, um pouco do seu lado e um pouco do meu lado. Às vezes você esta com mais razão do que eu e, eu tenho que abrir mão do meu lado. E quando não se tem essa consciência acaba acontecendo os conflitos

Quadro 4 – TEMA: Concepção sobre Conflitos Interpessoais. Categoria: Discussões e Disputas.

Antes de discutir essa questão, vale destacar as contribuições de Leme (2004) e Licciardi (2010) sobre a definição dos conflitos interpessoais. Os conflitos interpessoais podem ser entendidos como situações de interação social de confronto, desacordo, frustração, entre outros (LEME, 2004), mas, sobretudo, como uma situação de superação de um problema; de desenvolvimento da reciprocidade e da generosidade; de melhora nas relações sociais e nas resoluções de problemas interpessoais. Licciardi (2010, p. 65), também nos auxilia nessa definição, ao conceituar os conflitos interpessoais como “interações em desequilíbrio. Esse desequilíbrio é percebido por comportamentos externos de oposição, ou por manifestações sutis da afetividade, tais como, expressões, tom de voz, gestos, quando eles não são tão evidentes.”

As divergências e contradições, quando essas ocorrem, há certo atrito que dependendo dos sujeitos envolvidos, a situação pode se agravar ou chegar a um consenso. Se os sujeitos da ação ao tentarem resolver o impasse segundo as próprias vontades, sem considerar o ponto de vista do outro, o conflito inicial pode se agravar ainda mais e a solução se dará via imposição de um lado sobre o outro, ou seja, por coerção. Do mesmo modo, quando o professor diz em seu exemplo: “[...] se eu sei respeitar, tudo bem [...]”, têm-se que tomar certo cuidado, pois esse respeito demonstrado pode ser sinônimo de medo, ou seja, de não querer enfrentar a situação. Pode ser medo de defender o seu ponto de vista, ocorrendo então: a fuga do conflito ou o abandono do conflito. Esse tipo de comportamento é característico da fase de heteronomia.

Analisando a mesma situação, porém, com características diferentes na sua resolução, ou seja, na busca de um consenso, é esperado que se discuta a situação, que ambos os lados exponham os seus pontos de vistas e que saibam ouvir e falar, respeitando sempre o outro, e deste modo, a resolução acabará sendo benéfica para ambos os lados. Esse tipo de resolução de conflito é característico de pessoas com um bom desenvolvimento de sua autonomia.

Desta forma, o professor no decorrer de sua narrativa, acaba se aproximando das definições apontadas por Leme (2004) e Licciardi (2010), pois até certo ponto nota-se a questão do confronto presente em uma situação de interação social, o desacordo e a frustração ao ter o limite dos direitos e deveres rompidos ou questionados, instaurando certo desequilíbrio/desconforto na relação social.

É de fundamental importância saber como o professor conceitua os conflitos interpessoais, pois, a maneira que ele define refletirá diretamente no reconhecimento de uma situação conflituosa durante a aula, e principalmente, a maneira como ele age ou intervém, influenciará na formação de seus alunos, podendo reforçar a heteronomia ou contribuir para a formação da autonomia.

Para a segunda questão: 2) Em suas aulas ocorrem Conflitos Interpessoais? Se sim, com que frequência? Percebe-se que o professor reconhece os conflitos em suas aulas e que a sua intervenção acaba tendo como efeito a regulação dos conflitos.

CATEGORIA REGULAÇÃO DE CONFLITOS	
Subcategorias	Unidade de resposta
Ação regulatória para os conflitos	<p>Sim, Bastante. Praticamente em todas as aulas. No começo do ano, você vai observando e vai limitando esses conflitos e, no final do ano, geralmente você percebe muito menos conflitos, porque você consegue ir passando esses valores que eu falei para você dos direitos e deveres.</p> <p>[...] Você tem hora para fazer e hora para escutar, hora para se sentar e levantar.</p>

Quadro 5 - TEMA: Concepção sobre Conflitos Interpessoais. Categoria: Regulação de Conflitos.

Pelas narrativas do professor, percebe-se que ele reconhece a presença e a frequência dos conflitos em suas aulas. Isso é um fator positivo, pois

há professores que não os reconhecem, tanto por desconhecimento do assunto (o que são conflitos interpessoais) como também, por o entenderem como algo negativo e prejudicial à aula (DELAQUA, 2011). E ao entenderem assim, limitam ou até mesmo antecipam a ocorrência dos conflitos criando inúmeras regras, cerceando dos alunos à oportunidade de aprenderem por meio dos conflitos.

Podemos notar nas narrativas do professor que há uma regulação dos conflitos. Fato esse observado quando é mencionado que no início do ano há muitos conflitos, e no final um número menor, devido à imposição e limitação, que normalmente se dá via a criação de inúmeras regras. Outro trecho que deixa claro essa questão da regulação é quando o professor diz que há hora/momento para cada coisa, o que nos dá indício de um ambiente coercitivo (imposto), autoritário e de revalidação de valores, o que é confirmado na resposta à próxima questão.

Para a terceira questão: 3) Quando ocorre o que você faz? (para a aula e discute sobre o fato; ignora-os ou pune os autores?). Nessa questão veremos que o professor confirma a ação regulatória dos conflitos, e, mesmo ele dizendo que não pune ou pelo menos tenta não punir, ele acaba punindo os seus alunos.

CATEGORIA REGULAÇÃO DE CONFLITOS	
Subcategorias	Unidade de resposta
Ação regulatória para os conflitos	Geralmente é sentar todo mundo e conversar. É passar para eles o que foi feito e o que não foi feito. É mostrar onde que estava – entre aspas - o problema, [...].
	Não. Eu tento não punir. Eu tento passar o que aconteceu de errado, porque a punição eu penso que não tem que ser do meu lado.

Quadro 6 - TEMA: Concepção sobre Conflitos Interpessoais. Categoria: Regulação de Conflitos.

Segundo o professor ele para a aula e conversa com os seus alunos sobre o que aconteceu ou tem acontecido, sem expor ninguém, porém, o que se pode perceber é que o tom da conversa é ele quem diz, sendo, portanto, uma conversa unilateral, ou seja, é o professor quem vai conduzindo e direcionando a conversa, cabendo aos alunos concordar ou fazerem o que esta sendo proposto da maneira esperada pelo professor.

Essa postura esperada dos alunos reforça a tese de medo, de submissão ao professor, ou seja, não é um respeito consentido e sim imposto. Podemos destacar dois pontos: 1º) querendo ou não o professor acaba expondo o aluno, pois os alunos irão perceber do que ou de quem se esta falando; 2º) no decorrer da narrativa, o professor diz que os conflitos são causados por uma ou duas situações e que os alunos percebendo isso, ele consegue contornar os conflitos. Essa fala nos revela e reforça o que já foi dito anteriormente, ao parar a aula e conversar sobre a situação o professor expõe o aluno ao grupo, revalida valores (os seus valores) e por consequência os alunos deixam ou evitam certos comportamentos, tanto para não serem expostos, como também, para não contrariar o professor, que é a autoridade.

Esse tipo de intervenção reforça a heteronomia, tendo em vista que os alunos continuam submissos. O que agrava a situação exposta, é que mesmo professor dizendo que ele não pune seus alunos, ele faz justamente o contrário, ele pune sim. A punição acontece no mesmo instante em que o professor demonstra o problema aos alunos, ou seja, o problema causado por determinados alunos (qual é o problema e quem é o autor deste), o que indiretamente, o faz apontar o culpado, que ficará a mercê de uma punição do grupo. Desta forma, há punição e certa contradição por parte do professor.

Professor: Não. Eu tento não punir. Eu tento passar o que aconteceu de errado, porque a punição eu penso que não tem que ser do meu lado. Então, às vezes, as atividades são cooperativas, exemplo, essa pessoa do grupo, ela causou um prejuízo ao grupo todo. Então o que vai acontecer, o grupo inteiro vai ser punido, daí, nas conversas, esse aluno começa a perceber que o ato tem que ser coletivo e não individual, não só o que eu quero ou só o que eu penso. Tem que pensar também no coletivo.

Para a quarta questão: 4) Você considera sua intervenção nos conflitos adequada? Por quê? Nota-se que a exemplo da resposta dada a terceira pergunta, ele confirma ainda que sem querer a ação regulatória dos conflitos, e, nesse momento ele admite meio que timidamente certa punição aos alunos.

CATEGORIA REGULAÇÃO DE CONFLITOS	
Subcategorias	Unidade de resposta
Ação regulatória para os conflitos	Sim! Até certo ponto sim, poderia até poder estar fazendo mais, mas, pela falta de tempo, no caso, o pouco contato com eles, por serem só duas aulas por semana. Mas, dentro do possível, sim. Tipo, se eu chego em uma sala, e esta uma bagunça, eu nem falo nada, fico ali, até eles pararem e perceberem que estão perdendo aula. Ai o grupo inteiro é punido. Quando um deles percebe e fala do comportamento dos que estão conturbando o ambiente, eles e a sala toda começam a melhorar, pois o interesse deles é sair e fazer atividades. É ai que entra a lei do dar e receber. Como o interesse deles é sair, eles entendem que têm que colaborar para sair. E nisso você percebe que a sua ação foi boa!

Quadro 7 - TEMA: Concepção sobre Conflitos Interpessoais. Categoria: Regulação de Conflitos.

Nessa questão novamente podemos notar a contradição apontada na questão anterior, no que diz respeito à punição dos alunos. Pode-se dizer que todos os alunos são punidos de forma generalizada e individualmente. São punidos de forma geral ao perderem a aula, ou seja, deixando de realizar as atividades programadas fora da sala de aula; são punidos individualmente quando o aluno denominado “bagunceiro” sofre certa repreensão dos demais colegas da turma, tendo em vista que este está atrapalhando e fazendo todos perderem a aula, podendo então, sofrer além da exposição aos demais, castigos físicos e verbais.

O professor finaliza a questão demonstrando a triste realidade que se observa na grande maioria das escolas, que é a “barganha” de aulas. Muitos professores utilizam essa estratégia como um fator limitador e regulador de comportamentos, é como ele mesmo disse: “dar para receber”. As aulas de Educação Física são as aulas que os alunos mais gostam pelo fato de que essas lhes proporcionam maior liberdade que as demais, sendo, portanto, mais prazerosas, e esse mesmo fator é utilizado como uma punição quando os alunos não se comportam como o professor espera, o que significa que se eles não fizerem como esperado, eles ficaram literalmente presos na sala de aula. Esse tipo de estratégia, não proporciona contribuição para a formação da autonomia dos alunos e sim, reforça e acentua as características da fase de heteronomia.

5.3 – Autonomia Moral

Vale destacar que todos esses temas estão interligados, não se separam, e sim, se completam. Separamos apenas para melhor visualização dos resultados. E para compreendermos melhor esse tema foram realizadas as seguintes perguntas: 1) O que você pensa sobre as razões pelas quais acontecem conflitos?; 2) Você considera importante discutir sobre esses conflitos interpessoais? Por quê?; 3) Se pudesse evitar o conflito, você evitaria?

As respostas a cada pergunta estão apresentadas em quadros, com as afirmações feitas pelo professor classificadas em categorias e subcategorias.

Desta forma, como resposta à primeira questão: 1) O que você pensa sobre as razões pelas quais acontecem conflitos? Encontramos nas unidades de resposta, que as razões dos conflitos estão relacionadas ao tipo de educação que as crianças têm em suas casas, sendo essa, grande influenciadora em suas personalidades.

CATEGORIA AUTONOMIA MORAL	
Subcategorias	Unidade de resposta
Relação com a personalidade da pessoa	É o que eu venho falando para você, é um pouco do ego, um pouco da personalidade, um pouco da formação e um pouco até da educação que vem de casa.
Educação em Valores e limites	Eu acho que valores que faltam dentro da família, na escola eles apenas se refletem. A formação e a educação que é passada pelos pais, pela família, ela tinha que priorizar primeiro esse ponto, de saber o direito e dever. [...] você tem que saber até onde vai o seu limite e até onde vai o limite do outro.

Quadro 8 - TEMA: Autonomia Moral. Categoria: Autonomia Moral.

Podemos ver que as razões pelas as quais acontecem os conflitos, segundo o professor, perpassam tanto pela formação que os alunos têm em suas casas, no convívio familiar, quanto pela formação escolar. O contexto a qual esses alunos estão expostos influencia em muito na formação de personalidade, exemplo,

se um pai em sua casa age de maneira agressiva/autoritária, o seu filho será submisso a ele, porém, o seu filho irá agir da mesma forma em outro contexto, tal como o escolar, pois os filhos tendem a copiar e expressar o comportamento vivido em suas casas. Nesse sentido o professor tem razão, pois o contexto familiar é onde as crianças recebem a primeira educação, é o primeiro laço de relação social. Depois, elas passarão a frequentar diferentes contextos como, por exemplo: Igrejas e escolas, ampliando suas relações sociais. E como dito em outro momento dessa pesquisa, a maneira como os sujeitos envolvidos em um conflito agem dirá muito a respeito das relações em que eles convivem, dando indícios da formação que eles estão, ou seja, se estão mais próximos da heteronomia ou da autonomia, ou ainda, em fase de transição da primeira para a segunda, respectivamente.

Para a segunda questão: Você considera importante discutir sobre esses conflitos interpessoais? Por quê? Encontramos como unidade de respostas que o professor considera importante discutir sobre os conflitos interpessoais, porém, a maneira como ele discute, merece um pouco mais de atenção e discussão.

CATEGORIA REGULAÇÃO DE CONFLITOS	
Subcategorias	Unidade de resposta
Atitudes Regulatórias	Sim. É o que eu falo para você, é sentar todo mundo junto e conversar, para que todos percebam qual foi o erro, sem citar a pessoa, sem citar o nome para não causar constrangimento, mas, é você mostrar para todos que ali aconteceu um problema. Qual foi esse problema? Por que desse problema? O que acarretou esse problema?
Regulação de comportamentos	É muito importante discutir, pois se eu deixar em "off", apagado, esse comportamento pode vir a piorar ou a contagiar mais pessoas da minha turma.

Quadro 9 - TEMA: Autonomia Moral. Categoria: Regulação de Conflitos.

Como vimos, o professor considera importante discutir sobre os conflitos interpessoais, o que é bom e positivo, porém, como notamos nas respostas anteriores, a intervenção dele frente aos conflitos tem reforçado a formação da heteronomia.

Anteriormente, vimos em suas narrativas que quando ocorre o conflito ele deixa ir até certo ponto, e ao ver que as atividades não estão dando certo, ele para a aula e conversa com os alunos sobre o que esta acontecendo. Até esse momento, esse tipo de intervenção auxiliaria na formação da autonomia dos alunos, porém, o que dificulta e inverte o rumo para a formação da heteronomia é a maneira como ele “conversa”, que querendo ou não ele acaba expondo alguns alunos; revalida certas regras e valores; age de maneira autoritária; resolvendo, portanto, o conflito pelos alunos.

Seria ideal e recomendável que o professor fosse um mediador entre as partes, reconhecendo que o conflito pertence ao aluno e, por isso, ele deve serenar os ânimos, fazer questionamentos de reflexão sobre os princípios de boa convivência, estimular a reciprocidade e, desta forma, acreditar e confiar na capacidade dos alunos de resolverem seus conflitos.

Portanto, é muito importante discutir os conflitos interpessoais com os alunos, pois esses se caracterizam como excelentes oportunidades de aprendizagem e de construção de recursos mais evoluídos, tais como: a reciprocidade e a cooperação, dentre outros, favorecendo a formação de personalidades éticas. Lembrando, é claro, que isso só será possível a partir da postura do professor, exigindo uma postura de reflexão sobre o desenvolvimento dos alunos e de si mesmo.

Para a terceira questão: Se pudesse evitar o conflito, você evitaria? Encontramos como unidade de resposta que o professor o evitaria, por entendê-lo como negativo e prejudicial às aulas, o que de certa forma, contraria todas as respostas anteriores.

CATEGORIA REGULAÇÃO DE CONFLITOS	
Subcategorias	Unidade de resposta
Conflito com algo negativo	Com certeza. Pois ele prejudica, e prejudica em muito o andamento das aulas, das atividades, independente de qual seja as atividades.

Quadro 10 - TEMA: Autonomia Moral. Categoria: Regulação de Conflitos.

Essa questão é de fundamental importância para se conhecer de fato a concepção sobre conflitos interpessoais e também, por meio dela, dizer para qual tipo de formação moral o professor está contribuindo. Isso porque a maneira como ele concebe o conflito: se é necessário ou prejudicial; e a maneira como ele intervém resolvendo o conflito pelos alunos ou como um mediador vai influenciar e contribuir com a formação da autonomia ou da manutenção da heteronomia.

Vale ressaltar que os professores ainda que inconscientemente, como nos afirma Vinha (2003), se constituem como educadores morais. De Vries e Zan (1998, p.35), também reforçam dizendo que:

Os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos e enquanto administram sanções para o comportamento das crianças. Portanto, a escola não é livre de valores ou neutra quanto a esses. Por bem ou por mal, os professores estão engajados na educação social e moral.

Deste modo, segundo Leonardi (2008), a forma utilizada pelos professores para resolver as situações conflituosas e as relações que estabelecem com seus alunos, influenciam expressivamente o desenvolvimento moral e cognitivo das crianças.

Vinha (2009), diz que normalmente os professores nas escolas tendem partir para duas formas de resolução dos conflitos: uma seria partir para uma “visão tradicional de educação” e a outra para uma “perspectiva construtivista”. Na primeira situação, visão tradicional de educação, normalmente os professores tomam as seguintes posições: 1) Evitam: elaborando inúmeras regras na tentativa de evitar os conflitos; 2) Ignoram: ignoram-se os conflitos até que se torne insustentável ou envolva uma autoridade da escola, seja ela professor, diretor, dentre outros; 3) Contem ou Punem os autores: assumindo mecanismos de controle que apenas resolvem as situações conflituosas temporariamente, o que certamente agrava as situações futuramente e reforça a construção de uma moralidade heterônoma.

Na segunda situação apontada por Vinha (2009), a *perspectiva construtivista*:

[...] os conflitos são compreendidos como naturais em qualquer relação e, necessários ao desenvolvimento da criança e do jovem. São vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados, oferecendo “pistas” sobre o que precisam aprender. Por conseguinte, suas intervenções não enfatizam a resolução do conflito em si, o produto (“Como resolver?”), mas sim o processo, ou seja, a forma como os problemas serão enfrentados (“O que eles poderão aprender com o ocorrido?”). (VINHA, 2009, p.21).

Essa segunda visão apontada pela autora seria a que auxiliaria na formação da autonomia dos alunos, pois nela se considera as razões dos conflitos, que são vistos como oportunidades de aprendizagem de valores, de compreensão das regras, dos sentimentos alheios e próprios, há desta forma, o reconhecimento recíproco, o bem comum sem prejuízo ao outro, e vice-versa.

Sendo assim, podemos dizer que diante das narrativas do professor entrevistado, ele basicamente se encaixa na visão tradicional, uma vez que ao evitar o conflito, punir seus alunos, considerando que os conflitos atrapalham o bom andamento da aula, ele acaba seguindo passo a passo as posições apontadas por Vinha (2009): Evitar; Ignorar e Conter ou Punir seus alunos pelos conflitos, o que vai reforçando a manutenção da heteronomia.

Desta forma, diante do exposto, temos que reconhecer que os conflitos são naturais, ou seja, pertencem as relações sociais, e que por meio deles, aprendemos a construir a nossa personalidade ética. Portanto, negá-los, como fez o professor, é negar a grande oportunidade de auxiliar no desenvolvimento pleno dos alunos; é ir contra as Propostas Curriculares, cujo principal objetivo é formar para a cidadania e para a autonomia. Sendo assim, cabe ao professor repensar esses conceitos e também a sua atuação pedagógica.

5.4 - Correlações entre a narrativa docente e as aulas observadas

Nesse tópico apresentaremos as aulas observadas estabelecendo uma correlação com as narrativas do professor apresentadas e analisadas anteriormente. Vale destacar, que o roteiro de observação foi estruturado tendo

como referência estudos⁹ que se dedicaram a investigação dos conflitos interpessoais nas aulas de Educação Física, que analisaram as narrativas dos professores colaboradores destacando as intervenções que eles alegaram realizar, como também outras que eles poderiam fazer. Desta forma estruturamos o nosso roteiro de observação.

Serão apresentados dois blocos de aulas, pois foram observadas duas turmas diferentes, ambas do mesmo ano escolar, sendo observadas cinco aulas em cada turma. Para melhor entendimento, nomearemos cada turma como: Turma A e Turma B.

5.4.1 – Bloco de aulas da Turma A

Durante as aulas observadas notou-se que o professor questionava os alunos sobre o conteúdo estudado só no início das aulas, ou seja, durante a sua apresentação e das atividades planejadas. Notou-se que é nesse momento que ocorria a maior participação dos alunos no que se refere a discussão e reflexão sobre o conteúdo ao questionarem como seriam as atividades e o que era permitido (regras). Pode-se dizer também que não houve sugestões ou novas propostas sobre o conteúdo por parte dos alunos e que o professor não realizou feedbacks ao término das aulas, como ele havia afirmado na entrevista, e não retomava o conteúdo antes do início das aulas subsequentes.

Com relação aos conflitos interpessoais, nas três primeiras aulas ocorreram poucas situações conflituosas, surgindo às vezes por meio e durante a disputa pelo material. Na maioria das vezes o professor percebeu o conflito, observou e deixou que os próprios alunos resolvessem, ele só interveio quando alguns alunos ofendiam um ao outro ou trocavam empurrões ou também, quando muitos alunos, especialmente as meninas saíam reclamar da pouca participação no jogo devido à falta de cooperação dos meninos que não realizavam trocas de passes com elas, ou seja, os meninos jogavam entre eles e uma vez ou outra alguma menina participava da jogada.

⁹ Refere-se aos estudos apresentados durante a discussão do referencial teórico.

Diante dessas situações, o professor era enfático ao relembrar dos objetivos do conteúdo apresentados em sala, que durante três aulas observadas teve como tema central os jogos cooperativos. Assim, ele cobrava firmemente dos meninos que cooperassem no jogo, que deixassem as meninas participarem mais, pois esse era o objetivo: cooperar. E para as meninas, o professor exigia delas para que se movimentassem mais, que não ficassem paradas em seus lugares, pois do contrário, não teria como os meninos passar a bola para elas.

É interessante destacar que o professor parecia ignorar o fato dos meninos jogarem mais entre eles do que junto com as meninas, pois no início as meninas se movimentavam, pediam pela bola, corriam insistentemente, até que cansadas e desanimadas algumas pararam de correr, outras deixavam a quadra e saíam se sentar para descansar e assistir a aula, já que não participavam, e algumas gritavam reclamando para o professor da situação para que ele interviesse. E quando houve a intervenção, ele resolveu a situação pelos alunos, criando uma nova regra, impondo que os meninos passassem mais a bola para as meninas, pois do contrário, ele daria pontos para a equipe adversária. E novamente, quando as meninas voltavam a reclamar da pouca participação, pois a situação voltou a se repetir durante as aulas, o professor se exaltava e recordava dos objetivos das aulas gritando: “Qual o objetivo da aula mesmo?” e os alunos timidamente respondiam: “Cooperar professor!”. Depois disso, o professor voltava a exigir dos meninos para cooperassem e para as meninas que voltassem para a quadra, pois sentadas ou paradas no lugar, os meninos não iriam mesmo passar a bola para elas.

Essas mesmas situações aconteceram e se repetiram durante as três primeiras aulas, que envolviam jogos cooperativos com bola. Como essa situação constantemente se repetia, caberia ao professor parar a aula e conversar com os alunos sobre o que estava acontecendo, de fazê-los refletir sobre a participação de todos, e que a discussão partisse do próprio objetivo da aula que era cooperar. Seria interessante que o professor, nesse momento, tivesse instigado os alunos a buscar uma nova estratégia ou até mesmo uma modificação no jogo, de modo que buscassem a participação de todos, e que eles pudessem testar essa solução inicial, e que, se não resolvesse, parassem a aula de novo e reavaliassem as estratégias anteriores, reelaborando-as ou criando novas estratégias, e assim sucessivamente. Esse processo faria que os alunos pensassem mais, que avaliassem suas próprias atitudes e cooperassem dentro do jogo, e principalmente,

auxiliaria na formação da autonomia. Porém, o que se observou, foi que o professor buscou resolver a situação, impondo o respeito às regras, as condições estabelecidas para se jogar, como se as regras fossem inflexíveis a ponto de não sofrer alguma modificação. Nesse momento, notamos uma contradição ao correlacionar com a entrevista, pois o professor alegou que sempre que há um problema, ele procura parar a aula e conversar com os alunos sobre o assunto, porém, como relatado, não foi observado tal postura do professor.

Na entrevista, em um trecho o professor diz que “[...] mesmo sendo uma regra, os alunos vão vivenciando isso sempre e vai chegar um momento em que a regra vai meio que ser natural, vai estar implantado dentro deles o respeito à regra [...]” e assim ele espera que os alunos tenham o “[...] respeito pelo próximo, pelas regras, espaços e limites [...]”. Nota-se que o respeito principal está nos três últimos, dado que o professor de certa forma ignorou o fato das meninas não estarem participando dos jogos, só intervindo quando solicitado, e em vez de propor uma discussão a respeito da situação e talvez uma modificação das regras, ele elaborou mais uma regra, sendo essa de cunho re-compensatório, ou seja, os meninos começaram a passar mais a bola para as meninas devido ao medo de perderem pontos e não pelo respeito que elas mereciam, que seria o respeito pelo direito de participação. Assim, pode-se dizer que os meninos não entenderem o real sentido de cooperar.

Outro ponto que podemos destacar também, diz respeito ao trecho que o professor diz, segundo ele, que há uma diferença entre o pensamento dele com o da escola, e que essa diferença seria a imposição, sendo que a escola impõe, obriga, e ele não, porém, não encontramos essa diferença, e sim uma igualdade de pensamento, pois observamos em ambas as turmas, muitas imposições que determinavam as ações dos alunos, ou seja, o professor mantém certo regulamento do comportamento dos alunos, e ainda que vedadamente, ele determina como os alunos devem se comportar e agir, seguindo o que ele planejou e da maneira que ele planejou. E por essa razão, destacamos que o ambiente por ele proporcionado em ambas às turmas é repleto de regras, e, portanto, é coercitivo, o que favorece a manutenção da heteronomia, contrariando assim os objetivos fundamentais das Diretrizes Gerais para a educação e os objetivos da Proposta Curricular Escolar, que respectivamente, é educar para o desenvolvimento pleno e para a autonomia.

Na quarta e quinta aula, o tema central das aulas foi circuito de habilidades motoras. Nessas aulas aconteceram mais conflitos interpessoais que nas aulas anteriores, tanto pela disputa de diferentes materiais como também pelas diferenças de habilidades motoras entre os alunos, fatos esses que acabaram desencadeando inúmeros conflitos, principalmente pelas zombarias dos mais habilidosos para com os alunos que apresentavam maiores dificuldades durante as atividades.

O professor no início da quarta aula ignorou pequenos conflitos interpessoais que ao término dessa aula acabaram se agravando, que como dito, foi o caso das zombarias. Essas começaram quando as atividades eram individuais em pequenos grupos, e quando um aluno apresentava certa dificuldade começava a ser caçoado por alguns alunos perante o grupo, e a situação se agravava conforme os alunos trocavam de estações de habilidades. Durante essa atividade, o professor corrigia os movimentos, passava orientações e cobrava respeito para com as dificuldades de alguns. Porém, enquanto o professor passava as orientações a um dos grupos, nos outros, ainda que disfarçadamente as zombarias continuavam a acontecer, até que houve ao término da aula alguns empurrões e troca de ofensas entre alguns alunos.

O professor diante dessa situação repreendeu esses alunos, foi enfático ao exigir o restabelecimento da ordem (calmaria), resolvendo a situação conflituosa sozinho, cobrando valores como respeito, cooperação e solidariedade de todos os alunos, pois esse era o objetivo de sua aula e atividades, e terminou ameaçando o aluno que desde o início da quarta aula estava causando a desordem, desrespeitando os demais alunos por meio de zombarias, como também, principalmente, desrespeitando o próprio professor, já que o aluno não seguia o que estava sendo proposto e combinado ainda em sala, antes de saírem para a quadra.

Professor: [...] Se um aluno tem dificuldades, não devemos caçoar dele, tirar sarro dele. O que a gente vem trabalhando aqui mesmo? Cooperação. Ajudar o outro. Em vez de ficar caçoando ajude ele a fazer certo, a conseguir fazer. Então respeito com os colegas. Que isso pare por aqui. Não quero que isso se repita mais nas próximas aulas. Estamos entendidos? Que isso sirva para todos, não somente para esses dois aqui. Ta vendo senhor (nome do menino), é melhor que pare por aqui, pois o senhor já está passando dos limites já. Na próxima vez você já sabe o que vai te acontecer né? Já sabe né? Então é melhor você pensar nisso antes da próxima aula.

Esse discurso ao término da aula foi direto e autocrático, os alunos que estavam eufóricos durante toda a aula saíram da quadra em silêncio, no mais, alguns saíram conversando bem baixinho. O professor depois justificou sua atitude dizendo que se não impor limites naquele momento, na próxima aula poderia acontecer o pior, por isso teve que gritar com os alunos. Disse também, que é preciso esse tipo de atitude quando as coisas não começam a caminhar da maneira como deveria seguir, e que isso me servisse de conselho. Quando perguntado sobre o que aconteceria com o aluno que estava provocando e caçoando dos demais, caso ele voltasse a demonstrar os mesmos comportamentos, obtivemos como resposta que o mesmo seria encaminhado para a direção, e provavelmente receberia alguma sanção expiatória: advertência ou suspensão por três dias.

Na quinta e última aula, o professor explicou o que seria feito na aula, que era continuidade das aulas anteriores, que seria uma combinação das habilidades motoras exigidas no circuito com uma competição em equipes, a qual, um teria que ajudar o outro para juntos terminarem o circuito, e o menor tempo venceria a competição. O professor não retomou o caso da aula passada, não discutiu com os alunos as razões que levaram a tal situação, ele, somente exigiu mais participação e colaboração de todos, ou seja, ele deixou passar uma oportunidade de ensinar seus alunos por meio dos conflitos interpessoais, de discutir, de refletir sobre esse acontecido, sobre as razões, sobre como poder melhorar as relações, do porque respeitar um ao outro, que seria entre as formas de resolução de conflitos a perspectiva construtivista, apontada por Vinha (2009). Enfim, deixou de auxiliar na formação da autonomia moral de seus alunos.

A aula aconteceu normalmente, não houve nenhum problema com os alunos, e não foram observados conflitos durante a aula, todos colaboraram e se respeitaram durante as atividades, até mesmo quando ao término da competição, os membros da equipe que ganhou não provocaram ninguém, houve alguns gritos de “ganhamos”, mas, não houve provocações.

A ausência de conflitos na quinta aula nos revela e permite elencar alguns tópicos, tais como: o tipo de relação social estabelecido é de coação social, em que pesa a figura da autoridade ou o elemento de prestígio (PIAGET, 1977 apud DE LA TAILLE, 1992, p. 18), ou seja, o que a autoridade mandar ou determinar será tomado como verdade absoluta, sem constatações ou mesmo reflexões sobre as

ordens; As aulas são permeadas com imposições, por meio de uma relação unilateral. O professor não discute com os alunos as razões dos conflitos, ele os toma para si resolvendo-os sempre de maneira impositiva e autoritária, seja com sanções expiatórias, seja com ameaças – caso da quarta aula; as regras são inflexíveis, e para tanto, devem ser respeitadas; a intervenção tem sempre como objetivo regular as ações e comportamentos.

Na análise da entrevista, também podemos encontrar esses mesmos tópicos confirmando uma série de contradições e constatações: A) o professor frente a uma situação de conflito alegou que procura parar a aula e discutir com os alunos o “problema”, porém, não foram observadas essas discussões, somente na quarta aula houve um momento assim, mas, esse foi permeado por um discurso unilateral e coercitivo. B) o professor afirma discutir sem expor e sem citar nomes, para não constranger o aluno ou os alunos, no entanto, houve uma contradição dupla, tanto no sentido de não haver discussões a respeito das situações conflituosas como também, ele acabou expondo e constrangendo um aluno na única discussão que teve, inclusive ameaçando-o; C) Houve, em ambas as turmas, diferentes punições, principalmente, o cerceamento do direito a aula de Educação Física – enquanto não houvesse silêncio ou um comportamento adequado a aula não (re) começava; D) houve diferentes ameaças, como voltar para a sala de aula, caso permanecesse o comportamento importuno dos alunos como também, a ameaça feita ao aluno na quarta aula.

Desta forma, pode-se dizer que diante de uma situação conflituosa o professor segue os passos que Vinha (2009), apontou em sua pesquisa, que são: Evitar, Ignorar e Conter ou Punir, ou seja, ele evitou à medida que pode ao criar regras para inibir os comportamentos inadequados dos alunos; ignorou até que foi solicitado a resolver a situação conflituosa e puniu os alunos tirando-lhes por alguns minutos o direito a aula de Educação Física. Esse tipo de postura do professor influencia na manutenção da heteronomia dos alunos, pois acaba mantendo e reforçando determinadas atitudes, principalmente as egocêntricas, que são características dessa fase.

Esses resultados encontrados corroboram com os de Piaget (1977 apud DE LA TAILLE, 1992), pois confirmam a existência da primeira fase de heteronomia do desenvolvimento do juízo moral. Tal heteronomia se traduz em um realismo moral, apresentando três características: 1- obediência as regras ou aos

adultos que as impuseram; 2- as regras são seguidas ao pé da letra (sem modificações) e 3- julga-se pelas consequências dos atos e não pela intenção de quem agiu.

Com relação a esse terceiro tópico, Piaget (1977 apud DE LA TAILLE, 1992) especificamente investigou as concepções que as crianças apresentavam em diferentes condições, sendo elas juízes de determinados dilemas morais, e concluiu que as crianças nessa fase eram mais severas em suas sentenças quanto maior fosse o prejuízo causado. Porém, na nossa pesquisa, podemos relacionar esse tópico ao fato do professor resolver a situação da não colaboração dos meninos com a criação de uma regra, que quanto mais os meninos a infringissem a nova regra imposta, mais eles perderiam pontos, ou seja, também está pautado nas consequências imediatas da ação dos meninos e não nas intenções, no como resolver a situação sem ser por punição.

Ainda no desenvolvimento do juízo moral, Piaget, encontrou que o ambiente é também um dos principais responsáveis pela construção da personalidade da criança, ou seja, quanto mais coercitivo for o ambiente, mais heterônoma ela será, em contra partida, quanto mais cooperativo for o ambiente, mais autônoma virá a ser a criança, estabelecendo relações de reciprocidade¹⁰. Em nossa pesquisa, correlacionando a entrevista com as aulas observadas, percebe-se que em ambas as turmas, o professor estabelece um ambiente coercitivo, cercado de regras e pelo respeito a essas regras, e como consequência direta dessa postura, os alunos acabam seguindo-as piamente sem constatações ou questionamentos, permanecendo e ou reforçando a manutenção da heteronomia.

5.4.2 – Bloco de aulas da turma B

Como as turmas eram do mesmo ano escolar, o professor realizou os mesmos planos de aulas nas duas turmas, ou seja, os mesmos conteúdos e atividades. E conseqüentemente, houve as mesmas situações conflituosas, embora, mais presentes e mais intensivas na Turma B. Desde a primeira aula até a quinta

¹⁰ Esses resultados também podem ser encontrados em outras pesquisas, reforçando a tese de Piaget. (SILVA, 2009; VINHA, 2009; VINHA, TOGNETTA, 2009; GIANCATERINO, 2008; DE LA TAILLE, 1992).

aula houve muitos conflitos, principalmente porque a turma é extremamente competitiva, até mesmo onde não havia competição os alunos criaram uma para ver quem era o melhor, o melhor em tudo. E certamente, esse foi o principal motivo ou razões dos conflitos interpessoais observados.

O que difere as situações apresentadas pela Turma A na Turma B, é justamente a intervenção do professor frente aos alunos. Na Turma A, o professor observava o conflito e deixava que os próprios alunos resolvessem, ele só interferia quando solicitado ou quando a situação ultrapassava certo limite. Já na Turma B ele também observava os conflitos e deixava para eles resolvessem, porém, o professor deixava pouco tempo, a sua intervenção era quase que imediata, temendo que a situação viesse a se agravar, já que a turma era bem mais explosiva e extremamente competitiva quando comparada com a Turma A. E na maioria dos casos o professor teve que intervir sem ser solicitado, resolvendo os conflitos pelos alunos.

Nesse momento, começamos a notar certa diferença na postura do professor frente aos alunos, ou melhor, frente aos conflitos interpessoais que ocorriam durante as aulas. Outra mudança de postura observada foi no que se refere a sansão, ou seja, na Turma B houve muitas sansões em todas as aulas. Exemplo, antes mesmo de a aula começar, o professor ainda na porta, sem entrar na sala, ficava só observando o comportamento dos alunos, e ele só entrava quando havia um silêncio total e ninguém andando pela sala. Feito isso, ele entrava e iniciava a chamada, e ao começarem as conversas em um tom ainda que normal, ele parava e ficava novamente observando a turma, e quando alguns alunos o questionavam do por que ele havia parado e estava quieto, ele era incisivo ao dizer que enquanto não houvesse silêncio ou colaboração referente ao comportamento da turma ele não iniciava ou retomava a aula, e como consequência direta disso, se houvesse alguns alunos conversando, andando, bagunçando ou atrapalhando a aula, os próprios alunos repreendia-os, logo, essa atitude iniciava novos conflitos, pois quem era repreendido não aceitava e muito menos de quem vinha à repreensão, ou seja, se era alguém com menos afinidade ou que já havia certa rivalidade ou antipatia, a situação se agravava com ofensas verbais. Quando isso acontecia, o professor chamava a atenção desses alunos e resolvia o conflito de forma autoritária. Durante todo esse processo, os alunos já tinham sido punidos com a privação do direito a aula com um tempo aproximadamente de dez a quinze

minutos. Esse tipo de comportamento do professor foi observado em mais três aulas dessa turma.

Em uma aula, durante uma atividade, houve um determinado momento de grande agitação e disputa entre os alunos que o professor teve que parar a aula, revalidar valores como respeito e colaboração, para que diminuíssem o caráter extremista de competição, já que o objetivo da aula era aprender a cooperar, a jogar junto, a operar junto e não contra o colega, principalmente os da própria equipe, e que se a situação não se restabelecesse, no sentido de voltar a ter ordem e disciplina, eles voltariam para a sala de aula.

Sobre esse assunto, de jogos cooperativos, temos que fazer uma breve discussão, sem muito nos aprofundarmos, pois não é o foco dessa pesquisa, mas, temos que nos indagarmos se realmente, os ditos “jogos cooperativos” promovem a cooperação? Porque como vimos, o professor acrescentou novas regras para minimizar o caráter extremista de competição para estimular a participação de todos, porém, a forma como ele agiu, sem discutir ou promover a reflexão do porque dessa nova regra, ele acabou a impondo unilateralmente, tornando-se autoritário. Pois não houve o consentimento dos sujeitos envolvidos na ação – alunos, o que tornou a regra coercitiva.

Seria ideal que houvesse a discussão e uma possível avaliação dessas novas regras, pois possibilitaria aos alunos a compreensão das mesmas, e ao serem reavaliadas os alunos começariam a ter a consciência de que não é preciso novas regras o tempo todo para aprender a cooperar, e assim, essas novas regras poderiam ser revistas e até mesmo descartadas. Desta forma, os jogos cooperativos conseguiriam transmitir e dinamizar outra visão do jogo: a de enxergar o outro como parte integrante do jogo, como companheiro e não como adversário, favorecendo a inclusão de todos. Contribuindo também, para que os participantes aprendam a cooperar e possam transferir essa concepção para seu cotidiano ou outros contextos. Lembrando que esse tipo de intervenção deve ser voltado para um processo de médio para longo prazo.

Portanto, voltando as aulas observadas - tanto na Turma A como na B - houve conflitos interpessoais e o professor até certo momento observava e deixava que os próprios alunos os resolvessem, só intervindo quando era solicitado ou quando a situação ultrapassava os limites por ele estabelecido. Porém, na Turma B, houve uma mudança de postura do professor, ele tentou evitar mais os conflitos,

e quando ainda assim acontecia ele resolvia pelos alunos, sempre de uma maneira autoritária; ele puniu e ameaçou com sanções de voltar à sala de aula.

Vale destacar que não houve por parte do professor transferência do conflito para outros, como para a direção ou para a professora mediadora da escola. Todos os conflitos eram resolvidos durante as aulas, alguns pelos próprios alunos, porém, a grande maioria pelo professor. Não houve em ambas as turmas uma discussão sobre os conflitos interpessoais e suas razões, e sim, como relatado anteriormente, uma cobrança enfática de valores e de comportamento desejáveis por parte do professor.

Na turma B, temos que ressaltar e comentar a mudança de postura do professor quando comparado a sua intervenção com a turma A. Ele em muitas vezes tentou evitar os conflitos interpessoais, tentando até mesmo se antecipar, acrescentando regras inibidoras de comportamentos durante as atividades. Ou seja, enquanto a Turma A era “livre” para realizar as atividades propostas em seu formato original, a Turma B teve um ambiente mais controlado e regulado, devido à turma ser mais explosiva e extremamente competitiva. Esse tipo de postura do professor contraria novamente o próprio discurso – entrevista –, pois ele ao conceituar autonomia, ele, em sua concepção, diz que autonomia se refere à liberdade para a ação; a pré-disposição. Ou seja, o professor se contradiz a partir do momento que ele define autonomia como liberdade e sustenta um regime semi-aberto de vigilância e regulamento de conflitos. E ao manter esse status quo - situação, ele propicia a manutenção da fase de heteronomia.

Professor: É você ter liberdade para fazer. Liberdade para você agir, para a ação. Agora, liberdade para a ação, não significa bagunça. A autonomia significa você ter a pré-disposição em fazer, você se levantar do seu lugar e fazer sem que alguém peça para você fazer. [...].

Antes de seguir em frente, cabe dizer o que vem a ser um ambiente sócio moral. Segundo De Vries & Zan (1998), pode-se começar primeiro definindo o termo sócio-moral: Sócio diz respeito às convenções sociais, regras de boa educação que regem o comportamento dos indivíduos de uma sociedade. Moral é o respeito às ideias e desejos do outro. Assim o termo ambiente sócio-moral sugere que todas as interações realizadas entre os seres humanos, e principalmente nas

escolas, entre as crianças e entre elas e seus educadores/responsáveis têm uma importância significativa sobre a experiência e desenvolvimento social e moral das crianças. Por exemplo, “[...] a criança sócio moral não é aquela que obedece cegamente os adultos, a criança moral é aquela que segue as regras conscientemente em respeito aos que convive.” (DE VRIES E ZAN, 1998, p. 35).

Nesse sentido, De Vries & Zan (1998), definem o ambiente sócio-moral como uma rede de relações interpessoais em uma sala de aula. As autoras definem que uma educação construtivista tem como meta o desenvolvimento da criança, sendo o melhor ambiente escolar aquele que gera o desenvolvimento social, moral, afetivo e intelectual, e não o ambiente em muito parecido com um campo de concentração, com regras fixas, rígidas e sagradas, e que pouco contribui para a formação da autonomia dos alunos.

Um fato marcante e contraditório é que nas escolas deve-se educar para a autonomia, como está escrito nos PCNs (1997), nos currículos das escolas, porém, nota-se que cada vez mais os professores tem adotado atitudes que fortalecem a heteronomia, criando várias regras, aplicando várias sanções expiatórias; evitando os conflitos, se aproximando da visão tradicional de conflitos, em que são enxergados como negativos e prejudiciais ao bom andamento das aulas (DELAQUA, 2011). O que é muito comum e presente nos primeiros anos de escolarização.

Nos primeiros anos de escolarização, a criança aceita as punições, mas conforme ela cresce, começa a questionar tudo e a todos, o que gera e aumenta a incidência de conflitos entre o aluno-aluno e entre aluno-professor, o que caracteriza ou rotula tal série/ano entre os professores, como sala difícil. Assim, como os alunos do Ensino Médio, os alunos do Ensino Fundamental II, à medida que crescem, já não aceitam tais imposições, querem saber o porquê, é um direito deles, o que é um bom começo para ensinar-lhes responsabilidades para favorecer a construção da autonomia, mas o que comumente vemos, são professores elaborando inúmeras regras cada vez mais sem fundamentos umas que as outras na tentativa de conter ou evitar o conflito interpessoal em suas aulas, como foi o caso relatado nas duas turmas observadas, especialmente na Turma B.

Enquanto a criança é pequena, heterônoma, procedimentos característicos de relações de respeito unilateral fazem com que seu comportamento seja

controlável, mesmo que as imposições sejam arbitrárias. Entretanto, conforme vão crescendo e desenvolvendo-se moralmente, esses mecanismos dificilmente funcionam. Observa-se, então, o aumento do controle e da coerção, visando conseguir o “bom comportamento”. Apesar de nobres intenções e belos discursos, muitos adultos preferem, de fato, a moral heterônoma e o respeito unilateral à moral autônoma e às relações de respeito mútuo, visto que estas são geradoras de conflitos e inquietações, exigem coerência e reciprocidade. (VINHA, 2009, p. 25)

Desta forma, podemos notar que os professores preferem se fixar em uma zona de conforto, criando inúmeras regras para se estabelecerem nessa zona, pois, aceitar o desafio de querer ensinar para a autonomia demanda trabalho, estudos e principalmente tempo, haja vista que é um processo de médio a longo prazo. Daí a necessidade de superarmos a visão tradicional de conflitos – negativos a aula – superando o ciclo vicioso de atitudes tomadas pelos professores com relação aos conflitos que Vinha (2009), nos aponta, a saber: Evitar, Ignorar; Conter e Punir. Que nada mais são que mecanismos de controle que funcionam temporariamente, que além de reforçar a heteronomia, ajudam a agravar a situação.

Estudos indicam que essas formas de lidar com os conflitos, em longo prazo, contribuem para formar jovens que possuem baixo índice de habilidade social, apresentando dificuldades para emitir opiniões, argumentar e ouvir perspectivas diferentes, sem que se sintam ameaçados; com dificuldades de tomar decisões, expor e discutir seus sentimentos e coordenar perspectivas em ações efetivas. Na resolução de seus próprios conflitos, empregam mecanismos ainda primitivos, entre eles as reações impulsivas, submissas ou agressivas, a não interação, as soluções unilaterais, a mentira... Como são privados de entender as justificativas para os valores e normas nas relações, esses jovens tendem a orientar suas ações para receber gratificações, evitar castigos ou por mero conformismo, demonstrando que os valores morais foram pobremente interiorizados. (VINHA, 2009, p. 26).

Essa citação nos faz lembrar a regra imposta pelo professor no caso dos meninos que não passavam a bola para as meninas, em que o professor resolveu a questão criando uma regra impondo a troca de passes alternada entre meninos e meninas, e que quando a equipe que desrespeitava essa regra era penalizada com a perda do ponto em disputa, passando para a equipe adversária. Pois, como diz a autora, uma vez que são privados de entenderem e refletirem sobre as suas ações, justificativas e as razões dos conflitos, esses jovens tendem a orientar suas ações para receber gratificações (pontos), evitar castigos (perda dos pontos) ou por mero conformismo (aceitação sem questionamentos), demonstrando

que os valores morais foram pobremente interiorizados, ou seja, não entenderam o real sentido de cooperação.

Isso sugere a visão construtivista (VINHA, 2009), em que os conflitos são vistos como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança e do jovem. Nessa visão o professor auxilia para o autoconhecimento, quando ajuda as crianças e jovens a refletirem sobre seus sentimentos e tendências de reação. Vale ressaltar que ele deve evitar tomar partido, de falar pelos conflitantes ou muito menos de propor a resolução por eles, estimulando-os a descreverem por si próprios seus pontos de vista e sentimentos, favorecendo a compreensão e a coordenação dos mesmos. É que em vez de gastarmos nossas energias a ponto de evitá-los, evitando “perder” tempo com os conflitos, possamos cada vez mais investir nos conflitos interpessoais, pois, há muito que aprender com eles, e eles são fundamentais para que possamos alcançar o objetivo de educar para o desenvolvimento pleno e para a autonomia. Eis o grande desafio da educação, conviver, aprender e ensinar por meio dos conflitos interpessoais.

Usamos nossa energia para fazer com que eles não tenham conflito, mas deveríamos agir de forma contrária: usar nossa energia para que eles aprendam por meio do conflito; aproveitá-los como oportunidades para auxiliar os alunos a reconhecer as próprias perspectivas e as dos outros e a aprender, aos poucos, como buscar soluções aceitáveis e respeitadas para todas as partes envolvidas. Ao agir assim, o educador demonstra reconhecer a importância de desenvolver nas crianças habilidades que as auxiliem na resolução de conflitos interpessoais e, conseqüentemente, favorecer a formação de pessoas autônomas. Por exemplo: situações de mentira constituem-se em oportunidades para refletir sobre a necessidade da veracidade para manter o elo de confiança; circunstâncias em que há agressões físicas ou verbais entre os alunos podem ser aproveitadas para trabalhar o reconhecimento dos sentimentos e a resolução das desavenças de forma não violenta e mais eficaz, por meio do diálogo, e assim por diante. (VINHA, 2009, p. 26).

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos reconhecer que vivenciar situações conflituosas não é fácil, requer conhecimento aprofundado para fazer dessas uma situação de aprendizagem. Sendo muitas vezes necessário os professores reverem seus ideais, para que assim possam refletir melhor as estratégias utilizadas durante as aulas, substituindo aos poucos as estratégias que fortalecem certa heteronomia por uma que auxilie na formação da autonomia dos alunos. É um trabalho árduo que exige um aprofundamento e compromisso de todos os envolvidos no trabalho escolar. Devemos reconhecer ainda, que não é somente o professor o responsável pela educação moral dos alunos, mas toda a comunidade escolar, bem como familiares, amigos, entre outros.

O professor, foco dessa pesquisa como participação direta na educação moral, apresentou pontos em comum e contraditório quando correlacionamos sua entrevista e sua prática, ou seja, encontramos divergências do que ele afirma fazer com a sua postura pedagógica, como por exemplo, citamos a falta de diálogo; encontramos convergências quando ele afirma impor certa disciplina e respeito, que conseqüentemente, segundo ele, diminui a incidência de conflitos interpessoais ao longo e término do ano.

Desta forma, podemos fazer algumas conclusões:

- O professor espera contribuir para a formação voltada em valores que na sociedade, segundo ele, esta ficando falha – principalmente o respeito, o respeito às regras, aos limites e aos outros.

A educação em valores, em conformidade com os princípios descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, envolve a discussão dos valores, ou seja, que haja uma discussão em conjunto entre os professores e seus alunos, que todos sejam partícipes nesse processo, discutindo então a necessidade de uma regra, de um valor padrão, como por exemplo: a justiça, evitando assim, que estes sejam incorporados sem um real sentido, e principalmente, evitando-se que o ambiente seja coercitivo, com regras rígidas e sem fundamentos.

O professor está certo em querer discutir sobre valores em suas aulas, porém, a contradição encontrada entre discurso e ação é justamente a falta de diálogo e discussão, pois nas aulas observadas não encontramos esse momento de diálogo e discussão tão necessário para a educação em valores. O que encontramos foi um ambiente totalmente coercitivo, com revalidação de regras e valores impostos, ou seja, não há uma discussão no sentido da necessidade dos mesmos, e muito menos uma reflexão aprofundada sobre esse assunto. Portanto, a educação em valores não está acontecendo, e sim, uma imposição de valores.

- O professor define autonomia como sinônimo de independência, que seria a ausência de certa dependência do outro, de não se submeter a uma autoridade, se autogovernando segundo suas próprias vontades.

Há certo equívoco, pois ser autônomo significa ter consciência sobre a intencionalidade de uma ação, sabendo o porquê agir de tal forma e quais as contribuições e consequências que determinada ação trará tanto no sentido individual (próprio) quanto coletivo (para todos). Favorecer a autonomia é fazer conhecer e compreender as regras e valores, e principalmente, discuti-los em conjunto com os demais (nesse caso, especificamente: professor – alunos) demonstrando a necessidade ou não de determinada regra; é conscientizar os alunos para que esses se vejam como criadores e legisladores de novas regras, desde que discutidas e aprovadas com o consentimento de todos, por meio de acordos mútuos entre si, e não por imposição. Desta forma, o tipo de relação entre professor e aluno deve ser horizontal, ou seja, abrir espaço para diálogos e questionamentos, favorecendo a compreensão e não uma relação unilateral em que já são ou estão determinadas as regras e os valores a serem seguidos, que normalmente são os que a autoridade (muitas vezes autoritária) estabelece.

Diante do exposto, podem-se destacar algumas contradições encontradas na entrevista e na observação das aulas: o professor em sua intervenção tem como objetivo regular as ações e comportamentos dos alunos, sendo de certa forma, impositivo, estabelecendo um tipo de relação unilateral (eu mando, e vocês obedecem), criando até mesmo, várias regras durante suas atividades para evitar conflitos ou a discussão sobre a situação e motivos que levaram aos conflitos interpessoais que surgiram.

Assim, diante dessa realidade o professor sempre buscou a solução de maneira impositiva, determinando “o que” e “como” devia ser feito, tanto com regras quanto com ameaças, ou seja, sempre se portou feito um autoritário. Ideal seria que ele se apresentasse como um professor mediador, que discute a relação; sabe ouvir, sabe o que e como dizer; sabe sugerir aos alunos que reflitam sobre o que esta acontecendo, buscando suas razões, propondo-lhes que apresentem ou construam hipóteses de solução e em conjunto, todos as testem e as avaliem ou as reavaliem. Ou seja, favorecer a tomada de consciência: o aluno sabe o que, o porquê, o como e para que ele constrói esse saber, essa consciência, ele sabe de suas responsabilidades e das consequências de suas atitudes e pouco a pouco caminha na direção da formação da autonomia.

- O professor em sua narrativa define os conflitos interpessoais como divergências de opiniões, de comportamento e de vontade, reconhecendo também que deve haver um equilíbrio entre os direitos e deveres e entre as relações sociais que desenvolvemos diariamente.

Nota-se aqui a questão do confronto presente em uma situação de interação social, o desacordo e a frustração ao ter os limites dos direitos e deveres rompidos ou questionados, instaurando certo desequilíbrio (desconforto social). Porém, ao observarmos as aulas, a sua intervenção diante dos conflitos, resumidamente, foi sempre de evitá-los ou até mesmo de ignorá-los, e quando esses ocorriam, o professor é quem resolvia as situações conflituosas, sempre de maneira impositiva, determinando as atitudes dos alunos, o que é certo e o errado, ou seja, o que ele esperava dos alunos e da postura deles durante as atividades. Ao agir assim, o professor vai limitando o número de conflitos em suas aulas, tanto é que, em uma de suas narrativas ele admite essa postura, confirmando que ao término do ano haverá menos conflitos que no início, o que nos permite afirmar que o ambiente é coercitivo (cheio de regras); limitador; que há mecanismos de punição, principalmente do tipo expiatória. Desta forma, o professor cerceia dos alunos à oportunidade de aprenderem por meio dos próprios conflitos, e acaba por reforçar a formação para a heteronomia.

Outra contradição encontrada, diz respeito à intervenção do professor, que em sua narrativa, afirma que normalmente procura conversar com os

alunos e discutir o problema (conflito) e que tenta não punir seus alunos. Porém, durante a observação das aulas, esse tipo de postura não foi observado, e sim, uma postura rígida, rigorosa, impositiva que normalmente vinha acompanhada de uma punição ou ameaça, seja ela de modo geral (perda do direito a aula de Educação Física), seja ela individual (exposição; perda do direito a aula).

- O professor, se pudesse, evitaria o conflito, por entendê-lo como negativo e prejudicial às aulas.

Esse tópico é muito importante discutir, pois ao entender o conflito como algo prejudicial à aula, as chances de se ensinar para a autonomia se tornam quase que remotas. É necessário compreender que os conflitos interpessoais fazem parte das relações humanas, e que nas escolas, durante as aulas, eles não podem ser negados ou encarados como antinaturais ou atípicos. Não faz sentido os professores de modo geral se dedicarem tanto tempo criando mecanismos para tentar evitá-los. É importante também, termos o conhecimento de que a presença de harmonia não significa ausência de conflitos, às vezes os alunos não agem ou não respondem por medo, o que significa que eles ainda não compreenderam as razões das regras, dos conflitos, sendo necessário uma discussão, uma reflexão sobre esses assuntos com eles.

Portanto, o professor ao negar o conflito, encarando-o como antinatural e prejudicial à aula, reforça de certa forma, a tese que vem se estruturando ao analisar a entrevista e correlacionar com as aulas observadas, que ele está contribuindo para a manutenção da heteronomia de seus alunos, contrariando o que dele se espera, que é contribuir para a formação plena e para a autonomia.

Os professores de maneira geral, querendo ou não, consciente ou não, em vários momentos de suas aulas, independentemente das turmas em que atuam, poderão se defrontar com situações conflituosas, e provavelmente, investirão tempo agindo em decorrência desses conflitos, seja apartando brigas; dando sermões; conversando em particular ou com todos; ameaçando ou até mesmo, encaminhando para a professora mediadora ou para a diretoria¹¹.

¹¹ Para maiores detalhes consultar os estudos de Silva (2009) e D'Elaqua (2011).

Ao realizarmos as correlações entre as narrativas e as intervenções, podemos destacar também, que o nosso informante, sobre o assunto de conflitos interpessoais, apresenta certo sentimento negativo e que diante das situações conflituosas, tem atitudes de contenção, assumindo a responsabilidade da resolução dos conflitos para si, não reconhecendo que estes pertencem ao grupo, às crianças e que elas podem aprender com o ocorrido. Desta forma, a concepção de conflito e a forma que o professor age estão correlacionadas, pois ao conceber o conflito como algo negativo, focalizando somente o produto, ou seja, a resolução em si, ele toma atitudes como privar o(s) aluno(s) da aula e faz constantes ameaças, o que culmina na manutenção da heteronomia. Ideal seria se o professor enxergasse o conflito como possível e necessário, e fizesse do mesmo uma situação de aprendizado, concebendo-o como um processo a ser discutido e refletido ao longo do ano, para então educar para a autonomia.

Sendo assim, diante das narrativas e das correlações com as aulas observadas, podemos dizer que o professor corrobora com a pesquisa de Vinha (2009), que resumidamente, diz que um conflito poderá se tornar um momento de construção da moralidade heterônoma ou autônoma por parte dos alunos na medida em que vários incidentes acontecem com a turma escolar, o que indica ao professor que uma atitude deverá ser tomada, podendo essa “partir para uma visão tradicional de educação ou para uma perspectiva construtivista”.

A primeira, segundo a autora, a “perspectiva da visão tradicional de educação”, um professor que se sente despreparado e sem um conhecimento aprofundado sobre conflitos interpessoais, frente a uma situação conflituosa, tende a seguir algumas etapas bem características, a saber: 1) Evitar: elaborando inúmeras regras na tentativa de evitar conflitos; 2) Ignorar: ignoram-se os conflitos até que esse os envolva, ou seja, contra uma autoridade da escola, seja ela professor, diretor, dentre outros; 3) Conter ou Punir: assumindo mecanismos de controle que apenas resolvem as situações conflituosas temporariamente, o que certamente agrava as situações futuramente e reforça a construção de uma moralidade heterônoma.

Já a segunda, a “perspectiva construtivista”:

[...] os conflitos são compreendidos como naturais em qualquer relação e, necessários ao desenvolvimento da criança e do jovem. São vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados,

oferecendo “pistas” sobre o que precisam aprender. Por conseguinte, suas intervenções não enfatizam a resolução do conflito em si, o produto (“Como resolver?”), mas sim o processo, ou seja, a forma como os problemas serão enfrentados (“O que eles poderão aprender com o ocorrido?”).

Vemos claramente a diferença na maneira de se conceber e enfrentar os conflitos interpessoais entre as duas situações apontadas por Vinha (2009). Na primeira situação os professores tentam evitá-los ao máximo, criando inúmeras regras, e quando esses mesmo assim surgem, os professores tendem a ignorá-los ou até mesmo punir os alunos com sanções expiatórias. Assim, a intervenção dessa forma é mais preocupada em “como resolver?” considerando os conflitos como produtos, e a consequência decorrente disso, é o reforço de uma moralidade heterônoma. Já na segunda situação, percebe-se uma posição contrária, que todo o trajeto de como os problemas serão enfrentados é um processo contínuo e demorado, percebendo que os conflitos são necessários ao desenvolvimento da criança e do jovem, sendo excelentes oportunidades para aprender e estabelecer uma relação de reciprocidade, de cooperação, auxiliando assim, na construção da moralidade autônoma.

Diante do exposto, podemos dizer que o professor se aproxima da “perspectiva da visão tradicional de educação”, uma vez que ao evitar o conflito, punir seus alunos, considerando que os conflitos atrapalham o bom andamento da aula, ele acaba seguindo passo a passo as posições apontadas pela autora, a saber: Evitar; Ignorar e Conter ou Punir seus alunos pelos conflitos, o que vai reforçando a formação heterônoma.

Desta forma, diante do exposto, temos que reconhecer que os conflitos são necessários, ou seja, pertencem as relações sociais, e que por meio deles, aprendemos a construir a nossa personalidade ética. Porém, não é só conceber o conflito como necessário e “esperar” que se resolva por si só, é preciso situá-lo como mais um momento na aula que favorece a reflexão e aprendizagem dos alunos, e que por meio deles pode-se oportunizar o crescimento pessoal; diminuir o sentimento de egocentrismo, passando a considerar o outro em suas perspectivas. Portanto, negá-los, como fez o professor, é negar a grande oportunidade de auxiliar no desenvolvimento pleno dos alunos; é ir contra as Propostas Curriculares, cujo principal objetivo é formar para a cidadania e para a autonomia. Sendo assim, cabe aos professores que pensam e agem da mesma

forma que o professor colaborador, repensar esses conceitos e também a sua atuação pedagógica.

Silva (2009) e D'Elacqua (2011), encontraram em suas pesquisas que alguns professores, ao se sentirem despreparados frente a uma situação conflituosa e por não terem um conhecimento aprofundado sobre essas questões, acabaram se preocupando e atuando sempre nas consequências de um conflito, quando na verdade o processo deveria ser o contrário, agir sobre as reais causas do mesmo. Desta forma, seria interessante que os professores, ao se sentirem despreparados, buscassem um aprofundamento sobre esses temas de conflitos interpessoais e sobre a formação para a autonomia moral, seja por meio de leitura de artigos ou participação em congressos ou outros eventos, para que aos poucos, à medida que começam a conhecer sobre esse novo objeto de pesquisa, consigam se sentir seguros a ponto de substituir suas posturas rígidas e autoritárias, por uma que leve em conta tudo o que já foi discutido, pois colocar a autonomia como objetivo da Educação, em especial da Educação Física durante toda a Educação Básica, implica necessariamente em repensar a própria atuação pedagógica, tendo em vista que é preciso conhecer como seu aluno se desenvolve e aprende, para que realmente o auxilie durante esse processo de formação para a autonomia, adequando o ambiente escolar de forma a respeitar suas características, e não fazer exigências desnecessárias ou até mesmo absurdas.

Portanto, cabe ao professor: compreender os conflitos como possíveis e necessários, quando acontecerem, às relações educativas; controlar suas reações, para não agir de forma impulsiva, e sim planejando as intervenções visando a aprendizagem; não tirar os envolvidos do processo de resolução dos conflitos, incentivando a busca de alternativas justas, respeitadas e cooperativas; e que esse processo deve ter início desde o Ensino Infantil até o Ensino Médio para que enfim, possamos favorecer de forma mais efetiva o desenvolvimento da autonomia nos alunos.

Como sugestões a novos trabalhos, seria interessante e necessário aprofundar os temas aqui levantados, buscando investigar não somente com os professores, mas também com os alunos – que são partícipes desse processo, sobre os conflitos interpessoais, aprendizagem moral e sobre as perspectivas de atuação dos professores de Educação Física.

7 - REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001.

_____. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução e Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. PARECER nº 7, aprovado em 07 de abril de 2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010a

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010b

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 7 de 14 de dezembro de 2010 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. 2010c

D'ELAQUA, Marco Antonio. Conflitos Interpessoais nas aulas de Educação Física no Ensino Médio: O que Fazer?. 2011. 72 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina - PR, 2011.

DE VRIES, R; ZAN, B. A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola/ Rheta DeVries e Betty Zan; trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DE LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: DE LA TAILLE, Y. et al. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

FOUCAULT, M.; Os corpos dóceis. IN:_____. *Vigiar e Punir*: nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. ed. 14. Petrópolis: Vozes, 1987. Cap. I, p. 125 – 153.

GIANCATERINO, R. O Desenvolvimento e o Julgamento Moral Humano. Disponível em <www.webartigos.com/artigos/o-desenvolvimento-e-o-julgamento-moral-humano/6759> – postado em 07/06/2008. Acesso em 07/04/2012.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: Tipos Fundamentais. RAE: Revista de Administração de Empresas. Maio/Jun. 1995.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A; Fundamentos de metodologia Científica. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MANZINI, E. J. A entrevista na pesquisa social. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Educação Física –SEED. DEB. 2008. 92 p.

RICHARDSON, R.J; Pesquisa Social: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGO, Jonas. Estudo de caso: fundamentação teórica. TRT 18ª Região – Tribunal Regional do Trabalho /Analista Judiciário – Área Administrativa. Brasília, DF: Vestcon editora Ltda, 2008. Disponível em: <<http://www.vestcon.com.br/ft/3116.pdf>> Acesso em: 23/07/2013.

SILVA, L. C. F. da. Intervenções em situações de conflitos interpessoais nas aulas de Educação Física. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina – PR.

VIANA, H. M; Pesquisa em Educação: a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na escola: Problemas a serem resolvidos ou oportunidades de desenvolvimento? IN.: Revista Pedagógica 2009/2010 - N°7.: “Vencendo os desafios do Cotidiano Escolar” Texto: páginas 21-27.

ANEXO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) Senhor(a)

Gostaríamos de convidá-lo a participar de nosso estudo, intitulado: “Ensino de Educação Física e a construção da autonomia moral: a concepção dos professores”, que tem como objetivo: “Conhecer a compreensão dos professores de Educação Física sobre o ensino para a autonomia moral”.

Realizaremos uma pesquisa estabelecida na abordagem qualitativa, com a realização de entrevistas e, com a possibilidade de observação de algumas aulas, junto aos participantes do estudo.

Trata-se de uma monografia de pós-graduação (Especialização em Educação Física na Educação Básica), desenvolvida por Marco Antônio D’Elaqua e orientada pelo Prof. Dr. José Augusto Victória Palma.

A qualquer momento da realização desse estudo quaisquer dos participantes/pesquisados e/ou estabelecimentos envolvidos poderão receber esclarecimentos adicionais que julgarem necessários. Poderá qualquer participante selecionado (a) se recusar a participar ou se retirar da pesquisa em qualquer fase da mesma, sem nenhum tipo de penalidade, constrangimento ou prejuízo aos mesmos. O sigilo das informações será preservado através de adequada codificação dos instrumentos de coleta de dados. Nenhum nome, identificação de pessoas ou locais especificamente interessa a esse estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação científica serão usados para fins acadêmico-científicos (artigo científico).

Em caso de concordância com as considerações expostas, solicitamos que seja assinado o “Termo de Consentimento de Realização da Pesquisa Científica” abaixo. Desde já agradeço sua colaboração.

Marco Antônio D’Elaqua
PÓS-GRADUANDO - UEL



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, assino o termo de consentimento, após esclarecimento e concordância com os objetivos e condições da realização da pesquisa “Ensino de Educação Física e a construção da autonomia moral: a concepção dos professores”, permitindo, também, que os resultados gerais deste estudo sejam divulgados sem a menção dos nomes dos pesquisados.

São Miguel Arcanjo/SP, _____ de _____ de 2013.

Assinatura do Pesquisado

Qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos, entrar em contato com os responsáveis pelo estudo:

e-mail: marcodelaqua@hotmail.com / angpalma@sercomtel.com.br/ **Telefone:** (15) 8106-8630 / 3279-3578

APÊNDICE

APÊNDICE 1**Centro de Educação Física e Desportos
Departamento de Estudos do Movimento Humano****Roteiro para Entrevista Semi-Estruturada**

1. Quantos anos você tem:

- A) 20 a 25 (); B) 26 a 30 (); C) 31 a 35 (); D) 36 a 40 ();
E) 41 a 45 (); F) 46 a 50 (); G) 51 a 55 (); H) 56 a 60 ()

2. Concluiu a sua graduação há quanto tempo?

3. Possui especialização em alguma área? Qual?

Tema Autonomia/concepção de ensino

4. Em suas aulas, para que tipo de formação, você espera contribuir? Que tipo de atitudes você espera ou deseja de seus alunos?

5. Na sua concepção, o que é autonomia?

6. Que tipo de intervenção você procura seguir para contribuir para a formação da autonomia dos alunos?

Tema conflitos Interpessoais/concepção de ensino

7. Qual sua concepção sobre os Conflitos Interpessoais?

8. Em suas aulas ocorrem Conflitos Interpessoais? Se sim, com que frequência?

9. Quando ocorre o que você faz?
(para a aula e discute sobre o fato; ignora-os ou pune os autores)

10. Você os considera sua intervenção nos conflitos adequada? Por quê?

Tema Autonomia Moral

11. O que você pensa sobre as razões pelas quais acontecem conflitos?

12. Você considera importante discutir sobre esses conflitos interpessoais? Por quê?

13. Se pudesse evitar o conflito, você evitaria?

Obrigado!

APÊNDICE 2

Câmera Digital Samsung ES17



APÊNDICE 3

Centro de Educação Física e Desportos Departamento de Estudos do Movimento Humano

Roteiro de Observação

Data da Observação: ___/___/___

Aula: _____

Turma observada: _____

Concepção de Autonomia

Subsídio para a observação docente	Observado	Às Vezes	Não observado
1 – Questiona os alunos sobre o conteúdo estudado			
2 – Os alunos apresentam novas propostas de atividades			
3 – O professor aceita as sugestões dos alunos			
4 – O professor propicia momentos de discussão e reflexão durante a aula			
5 – O professor realiza feedback da aula com seus alunos			

Concepção de Conflito / Autonomia Moral

Subsídio para a observação docente	Observado	Às Vezes	Não observado
1 – Ocorre conflitos na aula			
2 – O professor questiona os alunos sobre a razão do conflito			
3 – O professor observa o conflito e ignora-o			
4 – O professor observa o conflito, mas, deixa os alunos resolverem			
5 – O professor resolve o conflito de maneira autoritária, dando ordens ou ameaçando			
6 – O professor procura mediar o conflito junto com os alunos			
7 - O professor procura mediar o conflito só quando solicitado			
8 - O professor resolve o conflito pelos alunos			
9 - O professor aplica algum tipo sanção			
10 - O professor transfere a situação para a direção, ou para a professora mediadora			
11 - O professor para a aula e ameaça voltar para a sala de aula			
12 - O professor realiza uma discussão com a turma sobre os conflitos ocorridos			

Obrigado!

APÊNDICE 4
Entrevista

**Centro de Educação Física e Desportos
Departamento de Estudos do Movimento Humano**

Professor B

1. Quantos anos você tem:

R: 37 anos.

2. Concluiu a sua graduação há quanto tempo?

R: 14 anos.

3. Quantos anos você tem de atuação?

R: 12 anos.

4. Possui especialização em alguma área? Qual?

R: Não. Só cursos em arbitragem e natação.

Tema Autonomia/concepção de ensino

5. Em suas aulas, para que tipo de formação, você espera contribuir?

R: Em valores, espero resgatar valores que na sociedade são muito importantes, como o respeito, a ética, a convivência, a socialização. Que são elementos formados pela família, e como a família às vezes, fica falha em alguns pontos, eu tento resgatar isso dentro da disciplina. Não é só para a formação de atletas, porque não tem condições para isso, mas, sim, de direcionar eles para se tornarem cidadãos de respeito, que saibam respeitar as regras, respeitar os outros, o próximo, que tenha responsabilidade de fazer e concluir as coisas. E para isso, eu acho que a minha disciplina é das mais importantes, que consegue passar esses valores para as crianças sem exigir e sem impor nada. Naturalmente eles irão adquirir isso com o decorrer do tempo.

A) Por que o senhor acredita que a disciplina de Educação Física consegue passar valores para os alunos sem exigir ou impor nada?

R: Porque as atividades propostas na Educação Física são prazerosas, a maioria. Então eles aprendem brincando, que seria o lúdico. E aprender brincando é melhor do que aprender imposto. Ter que decorar é pior do que ter que fazer. Vamos dizer assim, ter que decorar um texto ou uma lei é muito mais complicado do que participar de uma brincadeira em que a regra é essa e eu vou me deparar com essa regra na rua ou dentro da minha própria casa. Então pela recreatividade, pelo prazer da atividade que eles conseguem através da disciplina ter um bom rendimento.

B) O que o senhor quis dizer com “naturalmente eles irão adquirir isso com o decorrer do tempo?”

R: Através disso que eu falei: aprendendo através da brincadeira, a parte lúdica da Educação Física. Mesmo sendo uma regra, os alunos vão vivenciando isso sempre e vai chegar um momento em que a regra vai meio que ser natural, vai estar implantado dentro deles o respeito à regra. Por exemplo, tenho uma sala que eu estou com eles há três meses, e eles já pegaram umas coisas, que é fazer silêncio, respeitar as regras para vir à quadra. Isso aí eles já vão pegando, e isso acontece na maioria das salas.

6. Que tipo de atitudes você espera ou deseja de seus alunos?

R: Eu espero que pelo menos que na minha disciplina tenha o respeito pelo próximo. Respeitar as regras, respeitar limites e espaços. Que daí você aprende que dentro de um ambiente maior, que todo mundo convive, que tem um espaço que é seu e que não é seu, e aí eu consigo dentro das minhas atividades e do meu relacionamento criar esse valor de respeito, que geralmente vem de casa, mas a gente percebe que muitos vêm sem esse valor de casa.

7. Na sua concepção, o que é autonomia?

R: É você ter liberdade para fazer. Liberdade para você agir, para a ação. Agora, liberdade para a ação, não significa bagunça. A autonomia significa você ter a pré-disposição em fazer, você se levantar do seu lugar e fazer sem que alguém peça para você fazer. A escola quer impor que você faça. Já eu não, eu quero saber se você tem vontade e se você quer fazer. É a diferença do meu pensamento com o da escola. Para mim interessa muito mais trabalhar com pessoas que tenham vontade de fazer do que pessoas que são impostas a fazer. É o caso que acontece muito dentro da sala de aula, o aluno faz por que é obrigado a fazer, porque se não fosse, ele não faria. Eu prefiro que o aluno faça porque ele está disposto a fazer, não porque é obrigado. Então a autonomia para mim, é você se pré-dispor e você ajudar a todos. Ajudar a você, ao próximo, ao outro, e também, dentro da sociedade, você não fazer só o que te diz respeito, mas, sim, você também, ajudar os outros também a fazer.

8. Que tipo de intervenção você procura seguir para contribuir para a formação da autonomia dos alunos?

R: Deixar muito a critérios deles a decisão. Por exemplo, nós estamos em uma atividade, em que vai envolver espaço, deslocamento, contato. Você deixa ir até certo ponto, se eles não responderem da maneira que você esperava, aí você deve orientar eles da maneira que deveria. Então assim, a minha intervenção vai da observação, primeiro eu tenho que observar o comportamento para depois eu intervir, pois se eu intervir antes da ação deles, eu estarei impondo também.

Tema conflitos Interpessoais/concepção de ensino

9. Qual sua concepção sobre os Conflitos Interpessoais?

R: Eu acho que é onde entra o ego. Aquela coisa, quando você tem várias pessoas, e une essas várias pessoas em um espaço só, cada um tem a sua autonomia, cada um tem a sua decisão, o seu comportamento. E quando isso entra em conflito, por exemplo, quando isso não me agradou e eu sei respeitar tudo bem, mas, se não me agradou e eu quero que agrade, então eu vou impor até que o outro ceda para o meu lado. E o outro vai tentar fazer com que você ceda para o outro lado. É aí que entra as vontades. A sua vontade de fazer do seu modo e a minha vontade de fazer

do meu modo. Dentro de uma sociedade temos que saber que todo mundo tem um limite, um dever e um direito. Se eu quiser só dever não dá certo, se eu quiser só direito, também, não dá certo. Então tem que ter um pouco de cada um, um pouco do seu lado e um pouco do meu lado. Às vezes você esta com mais razão do que eu e, eu tenho que abrir mão do meu lado. E quando não se tem essa consciência acaba acontecendo os conflitos, acaba um batendo de frente com o outro, que é o que mais a gente vê acontecer nas aulas.

10. Em suas aulas ocorrem Conflitos Interpessoais? Se sim, com que frequência?

R: Sim, Bastante. Praticamente em todas as aulas. No começo do ano, você vai observando e vai limitando esses conflitos e, no final do ano, geralmente você percebe muito menos conflitos, porque você consegue ir passando esses valores que eu falei para você dos direitos e deveres. Você tem hora para fazer e hora para escutar, hora para se sentar e levantar. Nós que somos da área da Educação Física temos essa vantagem, essa vantagem – entre aspas - de poder orientar as atividades e fazer com que essas atividades levem valores a essas pessoas, se elas forem receptivas, elas vão ter esses valores assumidos, caso não, eles vão entrar em conflitos, e dessa vez com você no caso, ai eles vão querer mudar a atividade e impor a atividade que eles querem, mas, nós conseguimos muito mais controlar eles.

A) O senhor poderia nos dar um exemplo de como a Educação Física tem essa vantagem de orientar as atividades, de modo, a levar valores aos alunos? Que tipo de atividades o senhor se refere?

R: Isso é em relação às regras das próprias atividades. No caso, regras colocadas e regras impostas, ou sejam, as regras já existentes dos jogos e brincadeiras e as regras que a gente tem que impor para controlar esses conflitos. Por exemplo, com uma turma, você consegue dar a aula sem impor regras, já com a outra, você tem que mudar as regras para a atividade poder fluir, pois já começa ter mais contato, a falta de respeito com os colegas e querer tomar a bola da sua mão. Então tem que ir colocando. Então é assim, tem as regras da atividade e as regras impostas para controle dos comportamentos deles em aula. Seriam mais as atividades que envolve o controle pelas regras, no caso, você coloca as regras e vai adequando até que não tenha mais conflitos na aula.

11. Quando ocorre o que você faz?

R: Geralmente é sentar todo mundo e conversar. É passar para eles o que foi feito e o que não foi feito. É mostrar onde que estava – entre aspas- o problema, para eles perceberem. Isso, geralmente, sem citar nomes, para não constranger o aluno ou os alunos, como as atividades é direcionada a todos, a conversa vai direcionada a todos, não somente aos que erraram, pois, se não os outros irão achar que eles estão certos. Muitas vezes o conflito interpessoal ali, vai acontecer por uma ou duas situações e não no geral. Então é uma ou duas situações que causam o conflito, e eles percebendo, a gente vai conseguindo contornar esses conflitos.

12. Normalmente, você pune os alunos que iniciaram os conflitos?

R: Não. Eu tento não punir. Eu tento passar o que aconteceu de errado, porque a punição eu penso que não tem que ser do meu lado. Então, às vezes, as atividades são cooperativas, exemplo, essa pessoa do grupo, ela causou um prejuízo ao grupo

todo. Então o que vai acontecer, o grupo inteiro vai ser punido, daí, nas conversas, esse aluno começa a perceber que o ato tem que ser coletivo e não individual, não só o que eu quero ou só o que eu penso. Tem que pensar também no coletivo.

A) Essas conversas que o senhor tem com os alunos, como que ela ocorre? Você pode relatar um exemplo?

R: Durante a própria atividade. A gente faz a atividade e tenta corrigir esses comportamentos assim durante a atividade. Porém, eles quase não guardam o que a gente passa durante a atividade até pelo êxtase deles estarem na quadra em movimento. Depois da atividade, a gente discute na próxima aula, antes de iniciar a próxima aula, a gente discute essa atividade: Por que tal time ganhou? Por que tal time conseguiu fazer a pontuação e o outro time só tentou e não conseguiu? Daí eles vão entender qual é o espírito coletivo. Eles vão entender que uma equipe que joga mais coletivamente, ela consegue se desenvolver mais que a outra equipe que joga mais individualmente

13. Você considera importante discutir sobre esses conflitos interpessoais? Por quê?

R: Sim, muito! Pois é aí que eles irão perceber os erros, os erros de comportamentos que poderão prejudicar eles em muito em outras atividades. Não só nas atividades físicas e recreativas, mas também, na vida inteira.

14. Você os considera sua intervenção nos conflitos adequada? Por quê?

R: Sim! Até certo ponto sim, poderia até poder estar fazendo mais, mas, pela falta de tempo, no caso, o pouco contato com eles, por serem só duas aulas por semana. Mas, dentro do possível, sim. Tipo, se eu chego em uma sala, e esta uma bagunça, eu nem falo nada, fico ali, até eles pararem e perceberem que estão perdendo aula. Aí o grupo inteiro é punido. Quando um deles percebe e fala do comportamento dos que estão conturbando o ambiente, eles e a sala toda começam a melhorar, pois o interesse deles é sair e fazer atividades. É aí que entra a lei do dar e receber. Como o interesse deles é sair, eles entendem que têm que colaborar para sair. E nisso você percebe que a sua ação foi boa!

Tema Autonomia Moral

15. O que você pensa sobre as razões pelas quais acontecem esses conflitos?

R: É o que eu venho falando para você, é um pouco do ego, um pouco da personalidade, um pouco da formação e um pouco até da educação que vem de casa. Exemplo, se eu educo o meu filho assim: “ah, ele bateu em você, vai lá e bata nele!” – o meu filho nunca vai saber o que é conversa. Eu acho que valores que faltam dentro da família, na escola eles apenas se refletem. A formação e a educação que é passada pelos pais, pela família, ela tinha que priorizar primeiro esse ponto, de saber o direito e dever. Exemplo, às vezes, você brigou na escola porque você atravessou o direito do outro e não cumpriu com o seu dever, aí então você passa do limite. Aí você tem que saber até onde vai o seu limite e até onde vai o limite do outro. Você tem que saber onde um direito se torna um dever e um dever um direito. Então, eu penso que os conflitos acontecem muitas vezes

por causa disso, por causa da personalidade, do ego, da formação e da educação. São essas quatro coisas que eu acho que interferem em muito no conflito.

16. Você considera importante discutir sobre esses conflitos interpessoais?

Por quê?

R: Sim. É o que eu falo para você, é sentar todo mundo junto e conversar, para que todos percebam qual foi o erro, sem citar a pessoa, sem citar o nome para não causar constrangimento, mas, é você mostrar para todos que ali aconteceu um problema. Qual foi esse problema? Por que desse problema? O que acarretou esse problema? O que acarretou a vitória da equipe ou a derrota da outra equipe? E com isso, você consegue fazer com que as pessoas pensem mais no coletivo. É muito importante discutir, pois se eu deixar em "off", apagado, esse comportamento pode vir a piorar ou a contagiar mais pessoas da minha turma.

17. Se pudesse evitar o conflito, você evitaria?

R: Com certeza. Pois ele prejudica, e prejudica em muito o andamento das aulas, das atividades, independente de qual seja as atividades.

Obrigado!