



**KLS**

# Relações Interpessoais e Administração de Conflitos



# Relações Interpessoais e Administração de Conflitos

---

Márcia Cristina Gonçalves  
Ana Paula Basqueira

© 2019 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

#### **Presidente**

Rodrigo Galindo

#### **Vice-Presidente Acadêmico de Graduação e de Educação Básica**

Mário Ghio Júnior

#### **Conselho Acadêmico**

Ana Lucia Jankovic Barduchi

Danielly Nunes Andrade Noé

Grasiele Aparecida Lourenço

Isabel Cristina Chagas Barbin

Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

#### **Revisão Técnica**

Ana Paula Basqueira

Raquel Muniz de Oliveira

Rosângela de Oliveira Pinto

#### **Editorial**

Elmir Carvalho da Silva (Coordenador)

Renata Jéssica Galdino (Coordenadora)

#### **Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Gonçalves, Márcia Cristina

G635r Relações interpessoais e administração de conflitos /  
Márcia Cristina Gonçalves, Ana Paula Basqueira. – Londrina :  
Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2019.  
168 p.

ISBN 978-85-522-1441-0

1. Relações interpessoais. 2. Conflitos. 3. Administração.  
I. Gonçalves, Márcia Cristina. II. Basqueira, Ana Paula.  
III. Título.

CDD 303

Thamiris Mantovani CRB-8/9491

2019

**Editora e Distribuidora Educacional S.A.**

Avenida Paris, 675 – Parque Residencial João Piza

CEP: 86041-100 — Londrina — PR

e-mail: editora.educacional@kroton.com.br

Homepage: <http://www.kroton.com.br/>

# Sumário

---

<b>Unidade 1</b>	
Relações interpessoais e conflitos escolares .....	<b>7</b>
<b>Seção 1.1</b>	
Considerações sobre desenvolvimento moral .....	<b>9</b>
<b>Seção 1.2</b>	
A linguagem do educador .....	<b>20</b>
<b>Seção 1.3</b>	
Comunicação construtiva.....	<b>32</b>
<b>Unidade 2</b>	
Educação para a convivência .....	<b>47</b>
<b>Seção 2.1</b>	
Habilidades sociais .....	<b>49</b>
<b>Seção 2.2</b>	
Alternativas de procedimentos cooperativos .....	<b>61</b>
<b>Seção 2.3</b>	
Diferenças entre grupos e equipes no contexto educacional.....	<b>72</b>
<b>Unidade 3</b>	
Relações de poder e a tomada de decisão.....	<b>85</b>
<b>Seção 3.1</b>	
O papel do poder na instituição de ensino em relação à tomada de decisão .....	<b>87</b>
<b>Seção 3.2</b>	
As várias formas de poder nas instituições de ensino .....	<b>99</b>
<b>Seção 3.3</b>	
As decisões do pedagogo enquanto docente, coordenador e gestor escolar .....	<b>110</b>
<b>Unidade 4</b>	
Gestão de conflitos .....	<b>125</b>
<b>Seção 4.1</b>	
A gestão de conflitos no contexto profissional do pedagogo enquanto gestor escolar .....	<b>127</b>
<b>Seção 4.2</b>	
Competências socioemocionais apresentadas na BNCC.....	<b>139</b>
<b>Seção 4.3</b>	
A gestão de conflitos no contexto profissional do pedagogo enquanto docente .....	<b>152</b>



# Palavras do autor

---

**S** seja bem-vindo à disciplina Relações Interpessoais e Administração de Conflitos.

No nosso cotidiano, é comum termos que lidar com diferentes tipos de conflitos. Quando falamos em relações interpessoais, ou seja, na nossa relação com o outro, pontos de vista divergentes podem dificultar a convivência. No ambiente escolar não é diferente. Assim, é fundamental aprendermos a gerenciar conflitos, buscando sempre reduzir possíveis impactos ou consequências negativas.

Nesta disciplina você estudará as relações interpessoais e os conflitos existentes no contexto escolar, compreendendo-as a partir do olhar do pedagogo enquanto docente, coordenador pedagógico e gestor escolar. Entenderá como ocorre a formação e o desenvolvimento de grupos e equipes nas instituições de ensino, buscando a promoção de uma educação para a convivência. Além disso, a partir de uma perspectiva teórica, será capaz de analisar como as relações de poder se apresentam na escola e quais seus impactos no processo decisório. Finalmente, os conteúdos estudados permitirão que você identifique os aspectos envolvidos na gestão de conflitos escolares e a importância do desenvolvimento das competências socioemocionais no enfrentamento das adversidades.

A Unidade 1 abordará as relações interpessoais e os conflitos escolares, discutindo o desenvolvimento moral, a relevância da linguagem do educador e os aspectos envolvidos em uma comunicação construtiva. A Unidade 2 tratará de conteúdos que possibilitam o desenvolvimento de uma educação para a convivência, como as habilidades sociais, os procedimentos colaborativos e os grupos e equipes. A Unidade 3 discutirá as relações de poder e os processos de tomada de decisão, abarcando conteúdos relativos às formas e ao papel do poder nas decisões do pedagogo como professor, coordenador e gestor escolar. Para fecharmos a proposta da disciplina, a Unidade 4 trará a temática da gestão de conflitos no contexto profissional do pedagogo enquanto docente e enquanto gestor escolar, apresentando também as competências socioemocionais presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Esperamos que ao final da disciplina você se sinta capaz de lidar com os conflitos presentes na escola e tenha aprendido estratégias que permitam, seja enquanto docente, coordenador ou gestor escolar, reduzir os impactos e promover relações interpessoais saudáveis, fortalecendo, assim, a convivência.

Bons estudos!

# Unidade 1

---

## Relações interpessoais e conflitos escolares

### Convite ao estudo

Olá, aluno!

Ao longo da nossa vida, vivenciamos inúmeras situações de conflitos interpessoais. Eles também ocorrem no ambiente escolar e, a depender da conduta adotada pelo professor, podem prejudicar ou promover o desenvolvimento da autonomia. Entretanto, independentemente do segmento de ensino, é comum nos depararmos com o desconhecimento dos professores a respeito da construção da moralidade, o que impacta as ações educativas aplicadas diante de problemas, demonstrando incoerência entre o discurso e a prática. Além disso, é frequente a fala de professores atribuindo apenas à família a responsabilidade pelo desenvolvimento moral da criança.

Nesse sentido, é de fundamental importância que o pedagogo, enquanto docente, coordenador pedagógico ou gestor escolar, seja capaz de compreender e analisar as relações interpessoais e administrar os conflitos presentes no contexto educacional. Para isso, espera-se que ao final do estudo da Unidade 1 você tenha se apropriado dos fundamentos da teoria sobre o desenvolvimento da moralidade infantil e, a partir desses estudos, baseie suas atuações no favorecimento da conquista da autonomia da criança.

Rita é pedagoga e atua como professora há sete anos em uma escola de educação básica da rede pública. A proposta pedagógica adotada baseia-se na teoria piagetiana, estimulando a experimentação, as interações sociais, incentivando os alunos a resolverem conflitos e serem ativos no processo de tomada de decisão. A escola atua para que seja desenvolvida a autonomia das crianças, valorizando o respeito mútuo, a colaboração, a justiça e evitando a aplicação de coerção na resolução dos conflitos. Também preza por um ambiente harmonioso, evitando tensões e a aplicação de medidas punitivas.

Para que a proposta seja realmente aplicada, a coordenação procura levar para as reuniões pedagógicas artigos científicos que discutam pesquisas bem como aspectos teóricos que contribuam para a prática, possibilitando um espaço de discussão, reflexão e apoio, permitindo repensar as ações frente aos conflitos, evitando posturas agressivas e coercitivas e aplicando consequências que tenham relação direta com o dano produzido.

Esse tem sido o grande dilema de Rita: como agir com os alunos em situações conflituosas, sendo coerente com os princípios adotados pela escola, buscando o desenvolvimento da autonomia dos alunos e não sendo autoritária na resolução desses dilemas escolares?

Será que, na prática, isso é possível? Quais tipos de atividades Rita poderia propor para desenvolver a autonomia das crianças? Esperamos que ao estudar os conteúdos da unidade, que abordarão o desenvolvimento moral da criança, a linguagem do educador e a comunicação construtiva, você esteja preparado para responder a esses questionamentos.

Boa leitura!

## Considerações sobre desenvolvimento moral

### Diálogo aberto

Olá, aluno!

Você já deve ter vivenciado ou ouvido falar de inúmeras situações do cotidiano que envolvem dilemas morais, como cometer um delito por uma “causa nobre” ou, ainda, circunstâncias em que uma pessoa não seguiu determinada regra e foi penalizada. No contexto escolar não é diferente. Há ocasiões em que o professor precisa tomar uma decisão que nem sempre pode ser considerada a mais adequada.

Vamos pensar no contexto de trabalho da professora Rita, que atua há sete anos em uma escola de Educação Infantil e está bastante comprometida em realizar um trabalho que atenda à proposta pedagógica da escola.

Uma das alunas da turma da professora Rita é Beatriz, de cinco anos. Beatriz é uma criança saudável, sem histórico de doenças graves e bastante comunicativa. Porém ela vem apresentando uma dificuldade em finalizar as atividades que Rita propõe para a turma. Durante a realização de uma tarefa, ela frequentemente para o que está fazendo e inicia uma outra atividade, como desenhar, apontar o lápis desnecessariamente, pegar algum objeto na mochila, organizar seus adesivos e até mesmo conversar com alguma outra criança. Diante desses comportamentos de Beatriz, quais atitudes Rita poderia estar tomando que, em vez de promoverem a autonomia da aluna, estariam reforçando a heteronomia? Como Rita pode atuar buscando o desenvolvimento da autonomia da criança?

Para auxiliar Rita a resolver essas questões, você deverá aprofundar seus estudos sobre a moralidade, a autonomia e a heteronomia, as sanções expiatórias e por reciprocidade, bem como a questão da autoridade – temas que serão abordados nesta seção.

Bons estudos!

### Não pode faltar

Vamos dar início aos nossos estudos sobre as relações interpessoais e administração de conflitos direcionando nossas discussões no campo educacional. Para começar, vamos abordar a definição de moralidade e como ela se desenvolve, diferenciando principalmente a autonomia da heteronomia. Em

seguida, vamos falar sobre a questão do senso de justiça, as sanções expiatórias e por reciprocidade e, finalmente, fecharemos a temática discutindo a relação entre autonomia e autoridade. Esperamos que ao final desses estudos você tenha clareza do processo de desenvolvimento da moralidade e de como a escola, mais especificamente a atuação do professor, pode contribuir para a educação moral.

## O desenvolvimento da moralidade

Segundo González e Padilla (1995), no processo de socialização infantil um dos principais objetivos é que a criança aprenda e diferencie o que é considerado correto e incorreto no ambiente em que ela vive, isto é, que apreenda os valores morais vigentes na sociedade e se comporte segundo esses mesmos valores. O estudo do desenvolvimento moral é baseado em diversos enfoques teóricos, destacando-se as **teorias da aprendizagem social** – com enfoque na conduta moral – e as **teorias cognitivo-evolutivas**, cujo interesse principal é no juízo moral.

As teorias da aprendizagem social, que têm Albert Bandura como autor de maior destaque, consideram que o desenvolvimento da moralidade estaria relacionado à aprendizagem. Nesse sentido, **moralidade** consiste em um “conjunto de hábitos de conduta e representações mentais diretas dos valores e das regras morais. [...] a moralidade pressupõe uma adaptação às regras morais externas e uma interiorização destas regras”. (GONZÁLEZ; PADILLA, 1995, p. 173).

Ainda segundo os autores, as teorias cognitivo-evolutivas abordam o desenvolvimento das atitudes morais em estágios, ou seja, baseiam-se no pressuposto de que há uma organização sequencial vinculada à idade. Para essas teorias, que têm na figura de Jean Piaget um dos autores de maior relevância, os indivíduos desenvolvem seus sistemas conceituais nas suas interações com o meio.

Segundo Piaget (1977, p. 2, apud La Taille, 1992, p. 49) “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”. Assim, em seus estudos, Piaget fez uso de jogos de regras coletivos (bola de gude para meninos e amarelinha para meninas) e notou que a evolução da prática e da consciência das regras poderia ser dividida em três etapas: a anomia, a heteronomia e a autonomia (LA TAILLE, 1992).

Na etapa da **anomia**, a criança não segue regras coletivas, concentrando seus interesses nos aspectos motores e nas fantasias, não dando tanta atenção

para a participação em uma atividade coletiva. Essa etapa se mantém até aproximadamente os cinco ou seis anos de idade. (LA TAILLE, 1992).

Segundo La Taille (1992) já na etapa da **heteronomia**, que se estende até os nove anos de idade, as crianças passam a se interessar por atividades coletivas e regradas, destacando-se duas características: a primeira diz respeito à interpretação dada pelas crianças de que as regras são sagradas e imutáveis, e a segunda refere-se à liberalidade que a criança demonstra na aplicação das regras, isto é, apesar de respeitar as regras apresentadas quase que religiosamente, na prática, a criança introduz alguma variante que facilite o seu desempenho. De acordo com o autor, a criança ainda não assimilou o sentido de existência da regra, não as concebendo como necessárias para a regularização e harmonização das ações do grupo e, portanto, não as segue à risca.

A etapa da **autonomia** apresenta características opostas à fase anterior e corresponde à concepção adulta. Assim, as crianças seguem as regras, e o respeito às mesmas é entendido como decorrência de acordo entre os envolvidos, isto é, as regras podem ser mudadas por qualquer um dos envolvidos, desde que os demais aceitem as novas propostas (LA TAILLE, 1992).

Araújo (2001) destaca que a autonomia moral parte do pressuposto de que o sujeito apresenta uma capacidade racional para compreender as contradições em seu pensamento, comparar suas ideias e valores às de outras pessoas, elaborando critérios de igualdade e justiça que podem ser contraditórios às tradições sociais.

La Taille (2007) afirma então que o sujeito passaria de uma fase de anomia (pré-moral) para a autonomia, transitando pela heteronomia. De acordo com o autor:

“ A heteronomia moral é, em linhas gerais, [...] respeito incondicional por figuras de autoridade, pelo grupo ou pela sociedade. A autonomia é a superação dessa moral da obediência a algo exterior ao sujeito, superação essa que se traduz tanto pela necessidade de reciprocidade nas relações (respeito mútuo, e não mais unilateral) quanto pela necessidade subjetiva de passar, para legitimá-los, os princípios e normas morais pelo crivo da inteligência. Vemos aqui o papel incontornável da razão na fase autônoma do desenvolvimento moral. (LA TAILLE, 2007, p. 16)



### Assimile

O quadro apresentado a seguir resume os pontos principais abordados até o momento.

Quadro 1.1 | Etapas de desenvolvimento da moralidade

Etapa	Anomia	Heteronomia	Autonomia
Sentido do desenvolvimento			
Idade (aproximadamente)	Até 5-6 anos	Até 9 anos	Adolescência/ idade adulta
Características principais.	Não segue regras coletivas.	Regras sagradas e imutáveis; liberalidade na aplicação das regras.	Regras podem ser alteradas; supera-se a moral da obediência; necessidade de reciprocidade nas relações.

Fonte: adaptado de La Taille (1992).

A partir dos dados obtidos por Piaget nos estudos realizados com jogos, ele formulou a hipótese de que o **desenvolvimento do juízo moral** também seguiria as mesmas etapas. Então, passou a investigar os deveres morais baseado nas concepções morais das crianças em relação ao dever em três cenários: a mentira, o roubo e o dano material. Para a investigação, ele utilizou como método a exposição de diversos dilemas morais e as crianças deveriam se posicionar, desempenhando uma espécie de papel de juiz. Para ficar mais claro, são contadas duas histórias para a criança. Na primeira, a criança quebrou dez copos sem querer; na segunda, a criança quebra apenas um copo, mas intencionalmente. Pergunta-se então à criança se ela acha que os personagens das histórias são culpados, qual é o mais culpado e por quê (LA TAILLE, 1992).

La Taille (1992) afirma que os resultados demonstraram a existência de uma fase de heteronomia no desenvolvimento do juízo moral, traduzida pelo **realismo moral**. No exemplo citado anteriormente, isso corresponde a dizer que a criança julgaria mais culpada a criança que quebrou dez copos. O autor destaca três características presentes nesse realismo:

- 1) Um ato é avaliado como bom se revelar obediência às regras ou às pessoas que as propuseram.
- 2) As regras são interpretadas ao pé da letra.
- 3) Os atos são julgados pelas consequências e não pela sua intencionalidade.

De acordo com o autor, na fase de **heteronomia moral** a criança ainda não é capaz de elaborar as normas morais e, portanto, estas não são entendidas a partir das funções sociais. Por volta dos 9 – 10 anos, a criança vivencia a fase de autonomia moral e o realismo moral é superado.



### Exemplificando

Um outro exemplo para ilustrar a diferença entre a heteronomia e a autonomia moral é apresentado por La Taille (1992): quem seria mais culpado: alguém que se engana ao indicar o caminho a outra pessoa, fazendo com que ela se perca, ou alguém que pretende enganá-la, mas não obtém sucesso uma vez que o indivíduo consegue chegar ao local apesar da informação errada? Para as crianças que se encontram na fase de heteronomia moral, a pessoa que se enganou e deu a informação equivocada seria mais culpada porque o seu engano produziu um prejuízo maior que a mentira intencional da segunda pessoa.

Archangelo (2010) destaca que as três fases do juízo moral são sucessivas e universais, isto é, todos passam hierarquicamente por elas, independentemente da classe social e da cultura. Assim, a autora resume os principais aspectos dessas três fases:

“[...] a anomia que podemos dizer ser a pré-moralidade (de 0 a 2 anos), pois o indivíduo não compreende as regras sociais existentes, ou seja, há ausência de regras; a heteronomia (de 3 a 11 anos), onde o indivíduo reconhece a existência das regras, que elas vêm do seu exterior e a obediência a elas ocorre pela autoridade e não propriamente pela regra; a autonomia moral (a partir dos 12 anos), que tem como característica o autogoverno, a compreensão da necessidade da regra e a cooperação. Essas idades são flexíveis e dependentes das relações estabelecidas no meio ao qual a criança vive. (ARCHANGELO, 2010, p. 60-61)

Então, a partir do que foi exposto, é possível afirmar que o que se verificou quanto ao pensamento das crianças sobre as regras de jogos é congruente com seu pensamento em relação ao dever. Esses estudos sobre dever desencadearam as pesquisas sobre a temática da justiça, as sanções e a questão da autoridade. Vamos agora tratar desses aspectos.

## O senso de justiça, sanções e autoridade

Piaget (1994), em seu livro intitulado *O Juízo Moral na Criança*, dedica um capítulo à ideia de justiça. Para o autor, o conceito de justiça pode ser considerado o mais racional dentre as concepções morais, e para se desenvolver, precisa tanto do respeito mútuo quanto da solidariedade, sendo importante entendermos a concepção da criança do que é justo e injusto. Partindo novamente de dilemas hipotéticos, o autor investigou a concepção de justiça e de sanção por meio dos julgamentos apresentados pelas crianças, identificando três níveis de justiça: imanente, retributiva e distributiva.

A **justiça imanente** envolve o fato de a criança, diante de uma infração à regra, aceitar e considerar justa uma sanção. De acordo com La Taille (1992), a ideia desse tipo de justiça é de que todo crime será castigado, mesmo que esse castigo advenha de forças da natureza. Um exemplo que ilustra esse tipo de justiça seria o seguinte: conta-se uma história fictícia de que uma criança roubou um brinquedo de outra, saiu correndo e caiu na escada. Se ela não tivesse roubado o brinquedo, teria caído da escada? Uma criança menor, até aproximadamente oito anos de idade, dirá que foi “bem feito” e que ter caído foi um castigo que não teria acontecido se ele não tivesse roubado. Segundo Piaget (1994, p. 195-196) “parece inteiramente natural à criança que uma falta qualquer acarrete automaticamente sua sanção. [...] A natureza é um conjunto harmonioso, obedecendo a leis tanto morais como físicas [...]”.

Na **justiça retributiva**, Piaget (1994) identificou dois tipos de sanções: expiatória e por reciprocidade. As **sanções expiatórias** apresentam como característica a arbitrariedade entre a sanção e o conteúdo do delito. Para que você entenda melhor, pensemos na situação de uma criança que mentiu e os pais lhe privaram da televisão ou, no contexto escolar, um professor que deixa a criança sem recreio por não ter obedecido a uma regra.

Pelos próprios exemplos apresentados, você deve ter percebido situações que denotam uma educação autoritária. Isso mesmo: seu uso acaba sendo frequente em condições que se pautam no respeito unilateral e, consequentemente, mantém a heteronomia. Piaget (1994, p. 200) identificou que esse tipo de sanção está mais presente em crianças menores e “a importância da sanção expiatória parece decrescer com a idade, e isto na medida em que a cooperação vence a coação adulta”.

As **sanções por reciprocidade** envolvem uma evolução qualitativa da justiça retributiva. Esse tipo de sanção é fundamental para que a criança supere a heteronomia e alcance a autonomia moral, devendo fazer parte da educação das crianças (ARCHANGELO, 2010).

Segundo Piaget (1994, p. 162), nas sanções por reciprocidade, quando a regra é violada: “[...] não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, de fora, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos [...] basta pôr a funcionar a reciprocidade”. Fazer a criança limpar algo que sujou ou pegar um objeto que derrubou são exemplos desse tipo de sanção. É importante destacar que o autor apresenta seis categorias desse tipo de sanção, a saber: exclusão momentânea ou definitiva do grupo social; consequência direta ou material do ato; privar o culpado de algo de que abusa; ter com a criança a mesma atitude que ela teve; restituição de algo (do objeto quebrado ou roubado) e, por último, a simples repreensão (PIAGET, 1994).

Finalmente, na **justiça distributiva**, a criança já é capaz de compreender a necessidade da norma e os motivos de sua existência, não sendo preciso mais o uso de uma sanção externa. Neste tipo de justiça, se uma determinada regra é avaliada como injusta, discute-se os princípios subjacentes e, caso necessário, altera-se a norma objetivando o bem comum. Aqui também Piaget (1994) descreve níveis evolutivos de justiça – ausência de justiça distributiva, justiça enquanto direito e equidade – sendo que é apenas no último estágio que a criança é capaz de colocar a justiça acima da submissão. Portanto, o indivíduo já é capaz de diferenciar a noção de justiça e de autoridade, demonstrando a autonomia moral.



### Refleta

Considerando o que discutimos até aqui a respeito do desenvolvimento do juízo moral e do senso de justiça, quais tipos de consequência os professores deveriam aplicar aos alunos que não cumprem uma determinada regra? Por quê?

## **Autonomia, autoridade e o papel da escola e dos professores na educação moral**

O desenvolvimento moral é produto de uma constante auto-organização do indivíduo e acontece em contextos de interação social (LA TAILLE, 2007). Então, se pensarmos que a criança passa boa parte de seu dia dentro da escola durante anos, a escola desempenha um papel importante nesse processo.

Segundo Santos e Trevisol (2016) a escola é um espaço de convivência e de trocas entre funcionários, professores e alunos, sendo então favorável para a construção moral. As autoras ressaltam que a educação precisa estar consciente de seu papel e estar disposta a estimular seus atores a contribuírem para essa transformação. Assim, afirmam ser importante que os profissionais

da educação compreendam o processo de construção e de desenvolvimento moral, buscando planejar e organizar métodos que contribuam para esse processo. A educação moral, nesse sentido, deve ser considerada ponto de partida para que se efetivem propostas que auxiliem o desenvolvimento moral, de modo que essa construção não seja considerada momentânea, mas que permaneça como aspecto norteador das ações dos alunos.

“Nesse sentido, define-se como Educação Moral uma parte de todo o processo educacional, formal ou informal, que tem como objetivo a construção, transmissão e adesão de valores considerados importantes pela cultura em que se vive e que orientam como ser e agir consigo mesmo e com os outros. (SANTOS; TREVISOL, 2016, p. 21)

Cabe ressaltar, como afirma Archangelo (2010), que o destaque dado para o ambiente escolar no processo de desenvolvimento da autonomia moral da criança não significa a destituição da responsabilidade familiar no processo de formação moral. Segundo a autora, o que se quer enfatizar é que a sala de aula é um espaço de diversidade, mas também de singularidade, e as histórias de vida dos atores são meios que permitem a elaboração, compreensão e vivência das regras morais que regem as relações interpessoais.

Partindo, então, da análise de que a escola deve contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral, Santos e Trevisol (2016) afirmam que a capacidade para o diálogo parece ser uma das habilidades essenciais para que isso ocorra. Além disso, sinalizam que é fundamental que as questões morais sejam trabalhadas pela escola institucionalmente, isto é, que todos os componentes curriculares abordem a temática, não sendo apenas tarefa do professor isoladamente. Menin et al. (2013, apud SANTOS; TREVISOL, 2016) destacam que cabe ao professor desempenhar várias funções dentro da educação moral, como participar ativamente na construção do projeto pedagógico da escola, ter conhecimento da realidade do aluno, dos colegas e de si mesmo para entender os valores culturais e grupais vigentes e gerenciar conflitos, identificando os valores presentes e possibilitando o desenvolvimento de valores que propiciem a moralidade autônoma.

Nesta seção abordamos o desenvolvimento da moralidade, o senso de justiça, as sanções, a autoridade e a autonomia. Esperamos que você tenha compreendido a importância dessas temáticas para as relações que se estabelecem no ambiente escolar, que os estudos proporcionem a solução da situação-problema proposta e que você se interesse ainda mais pelas leituras das próximas seções.

Agora que você já estudou sobre o desenvolvimento moral e como a escola pode contribuir para a autonomia do aluno, vamos lembrar a situação-problema em que se encontra a professora Rita.

Professora em uma escola de educação básica, Rita está enfrentando dificuldades com os comportamentos apresentados por uma aluna chamada Beatriz, de cinco anos. Ao propor uma atividade a ser desenvolvida, a aluna não consegue finalizá-la, iniciando outra atividade, pegando algum objeto e até mesmo conversando. Dentre as possibilidades de intervenção de Rita, algumas podem reforçar a heteronomia da criança, enquanto outras podem contribuir para o desenvolvimento da autonomia.

Caso a professora atue de forma autoritária, alterando seu tom de voz, pedindo que a aluna permaneça sentada, quieta e retome as atividades, essas atitudes contribuirão para a manutenção da heteronomia, estabelecendo uma relação autoritária em que a criança deve obedecer às regras sem questioná-las, apenas pelo fato de terem sido transmitidas por uma figura de autoridade. Assim, resoluções que envolvam agressividade, autoritarismo e que não permitam o diálogo possivelmente estão contribuindo para reforçar um padrão heterônomo no aluno.

Porém Rita pode intervir com a criança estabelecendo com ela um diálogo, isto é, perguntando o que está acontecendo, se ela está apresentando alguma dificuldade na execução da tarefa. O diálogo possibilita à Rita entender se os outros comportamentos que Beatriz apresenta não funcionam como uma forma de se esquivar de algo que ela, sozinha, está com problemas em realizar. A professora pode, junto com a aluna, propor reflexões de como a questão pode ser resolvida; talvez a divisão da atividade em passos menores e menos complexos ou a ajuda de algum outro colega e, com isso, até mesmo rever a estratégia de realização de trabalhos individuais para uma proposta em dupla ou trios. Esse tipo de intervenção permite que a criança reflita sobre a questão, não apenas desenvolvendo uma tarefa por imposição, mas compreendendo o que está sendo solicitado e quais estratégias ela pode utilizar para realizá-la, certamente, colaborando com o desenvolvimento da autonomia da criança.

Assim, a resolução da situação-problema proposta favorece sua capacidade enquanto aluno (e futuro profissional) de, a partir dos conhecimentos sobre o desenvolvimento da moralidade infantil, atuar de modo a possibilitar que a criança se torne autônoma.

**1.** Leia atentamente o caso apresentado a seguir:

Na sala de aula do professor Ulisses ocorreu uma situação inusitada: Marta contou que teve sua caneta furtada e acusou a colega Carolina pelo furto, expondo-a na frente dos demais alunos. Carolina negou o fato, e Ulisses – enquanto pedia silêncio para os alunos que gritavam “ladra” – solicitou que Marta conferisse todo o material, antes de acusar a aluna. Marta viu que a caneta estava no meio do caderno. Então, Ulisses, para aplicar consequência que funcionasse como uma correção em Marta, manteve a menina em sala de aula durante o intervalo e pediu que ela copiasse um poema.

Considerando a intervenção de Ulisses para solucionar a situação, pode-se afirmar que se trata de um exemplo de:

- a) Sanção expiatória.
- b) Sanção por reciprocidade.
- c) Justiça distributiva.
- d) Anomia.
- e) Justiça imanente.

**2.** A estagiária de pedagogia, Talita, realizou uma atividade para investigar o estágio de desenvolvimento moral das crianças. Para isso, ela contou duas histórias para as crianças: em uma delas, uma menina quebrou dez carrinhos sem querer; na outra, um menino quebrou um carrinho intencionalmente. Após a apresentação das duas histórias, Talita perguntou às crianças se elas achavam que os protagonistas eram culpados, se haveria um mais culpado e por quê. Pedro, de sete anos, respondeu que os dois eram culpados, mas a menina era mais culpada que o menino porque tinha quebrado dez carrinhos e o menino tinha quebrado um só.

A resposta de Pedro caracteriza a concepção moral presente em qual etapa do desenvolvimento moral da criança?

- a) Anomia.
- b) Autonomia.
- c) Heteronomia.
- d) Acomodação.
- e) Adaptação.

**3.** Leia atentamente o texto a seguir:

“[...] devemos observar as estratégias que os alunos empregam para solucionar os conflitos e, com base nelas, planejar mediações que os ajudem a superar dificuldades. Crianças e jovens têm capacidade limitada de resolver problemas, controlar impulsos

e alinhar perspectivas. Quando não conseguem sozinhos, precisam de apoio. Isso não significa assumir um conflito que é deles, tirando-os do processo de resolução. (VINHA, 2011, [s.p.]

Considerando o texto apresentado, os exemplos indicados por Vinha (2011) promovem qual aspecto do desenvolvimento infantil?

- a) Acomodação.
- b) Habituação.
- c) Anomia.
- d) Heteronomia.
- e) Autonomia.

## A linguagem do educador

### Diálogo aberto

Olá, aluno! Vamos dar início à segunda seção de estudos da disciplina Relações Interpessoais e Administração de Conflitos. Você, na sua vida acadêmica, deve ter se deparado com várias situações em que a postura do professor em sala de aula pode ter contribuído negativamente para a sua aprendizagem ou de algum colega. Mas também deve se lembrar de algum professor que, positivamente, fez a diferença na sua história pela forma como transmitia os conhecimentos, além do relacionamento afetivo que estabelecia com os alunos. É esse o tema desta seção.

Você deve se lembrar de Rita, uma pedagoga que atua como professora há 7 anos em uma escola pública de educação básica. Rita está enfrentando dificuldades para solucionar os conflitos escolares, considerando os princípios adotados pela escola, a partir de uma proposta pedagógica baseada na teoria piagetiana, que busca desenvolver a autonomia dos alunos. Na semana passada, Rita desenvolveu uma atividade de pintura com as crianças; no momento em que pediu a todos para compartilharem e apresentarem suas produções, Pedro começou a falar do seu trabalho, dizendo ser o melhor e desprezando os desenhos dos colegas. Pedro não permitia que os demais falassem, sempre tentando tirar a folha da mão da outra criança.

Pensando em uma proposta de desenvolvimento infantil que promova a autonomia dos alunos, como Rita poderia ter conduzido a situação de forma a solucionar o conflito? Quais posturas pessoais e técnicas de linguagem Rita poderia adotar? Em contrapartida, o que deveria ser evitado?

Para resolver essa situação, você deverá explorar os conteúdos abordados nesta seção que envolvem a importância da afetividade na escola, as técnicas de linguagem e a linguagem descritiva, bem como as posturas pessoais do professor e os procedimentos gerais que possibilitam uma educação para a autonomia dos alunos.

Bons estudos!

### Não pode faltar

Quando pensamos em nosso trabalho enquanto educadores, precisamos não só compreender o processo de ensino e aprendizagem, mas inúmeras outras variáveis que estão presentes na formação do nosso aluno enquanto

indivíduo. A maneira como interagimos com ele, o tipo de linguagem adotada, nossa postura, o modo como trabalhamos com os conflitos em sala de aula e a afetividade são todos aspectos que influenciam o processo educativo. Apesar de parecer óbvio, você descobrirá que não é tão fácil assim reconhecer nossas dificuldades e limitações, assim como não é tão simples transpor esses aspectos da teoria para a prática. Mas, não é impossível! Estudar a respeito e compreender o processo possibilita que identifiquemos nossas falhas e que trabalhemos para transpô-las, sempre buscando a autonomia dos alunos.

Para isso, discutiremos nesta seção aspectos relativos à linguagem do educador, à linguagem descritiva e às técnicas de linguagem, às posturas pessoais, às relações interpessoais e, finalmente, à afetividade na escola. Então, vamos começar abordando a linguagem.

### **A linguagem descritiva – técnicas de linguagem**

Wrege et al. (2014) afirmam que a escola é um espaço propício para o desenvolvimento moral das crianças, por proporcionar formas diversificadas de interação. Nesse sentido, a linguagem do professor pode tanto favorecer quanto prejudicar o processo de desenvolvimento moral do aluno.

Um dos tipos de linguagem frequentemente utilizados no ambiente escolar se refere à chamada **linguagem valorativa**, cujo conteúdo diz respeito à capacidade ou à personalidade da criança e não propriamente às suas ações, produzindo várias consequências negativas para o aluno e comprometendo, por exemplo, a autoestima. Isso ocorre porque a fala de um adulto, principalmente de uma figura de referência, é considerada verdade para a criança, dificultando a diferenciação da sua autoimagem em relação aos julgamentos externos (WREGE et al., 2014).

Ainda segundo as autoras, a dependência do aluno aos comentários externos e a necessidade de aprovação do outro são algumas consequências do uso desse tipo de linguagem, que acaba por favorecer a heteronomia. Além disso, mesmo quando se trata de um elogio, as consequências podem ser prejudiciais.



#### **Exemplificando**

Para que você identifique falas que podem ser classificadas como linguagem valorativa, seguem alguns exemplos:

“Você é muito agitado, deixa que eu faço isso!”

“Você vive no mundo da lua, não percebeu que já mudamos de matéria?”

“Você é muito esperta!”

“Você é muito caprichosa!”

Wrege et al. (2014) destacam uma outra forma de linguagem que pode ser adotada pelos professores, a chamada **linguagem descritiva**. É caracterizada pela descrição dos fatos, ações e sentimentos sem atribuir qualquer juízo de valor. Nesse sentido, diferentemente da linguagem valorativa, a descritiva diz respeito às ações e aos fatos e não à personalidade do indivíduo. Segundo as autoras:

“Quando o professor direciona e descreve ao educando o que precisa ser melhorado, o próprio aluno é capaz de refletir sobre suas ações e pensar no que precisa ser feito. Dessa maneira, a autonomia é favorecida uma vez que o educador não dá uma solução pronta, mas ajuda o sujeito a pensar na busca de resoluções para um problema. (WREGE et al., 2014, p. 127)

A linguagem descritiva é constituída por duas técnicas que podem ser aplicadas pelos professores: a **Escuta Ativa** e a **Mensagem Eu** (GORDON, 1985 *apud* VINHA, 2000). A **Escuta Ativa**, como o próprio nome diz, é caracterizada pela escuta do professor seguida pela repetição daquilo que foi dito pela criança, comunicando ao aluno que ele realmente foi ouvido e compreendido. Geralmente, é utilizada quando há um problema sendo vivenciado e o aluno é estimulado a falar sobre a questão, expondo seus sentimentos e buscando uma solução (VINHA, 2000).

Se a Escuta Ativa auxilia a criança a identificar os próprios sentimentos, a **Mensagem Eu** possibilita que a criança seja capaz de perceber o ponto de vista de outras pessoas. A técnica é utilizada quando há um problema ou um conflito entre o adulto e a criança, e ele descreve o que vê, sente e o que espera dela. Assim, segundo Wrege et al. (2014) por meio da **Mensagem Eu** são descritos os sentimentos de modo claro, sem insultos, ameaças e sem culpar a criança.



### Saiba mais

Para seu aprofundamento no assunto, leia o artigo de Flávia Vivaldi, que aborda as consequências da linguagem do professor – seja descritiva ou valorativa – na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno, incluindo exemplos e sugestões de mudanças.

VIVALDI, F. A linguagem construtiva do educador – parte 1. **Gestão Escolar**. 24 mar. 2014.

Você deve estar pensando: “Ah, mas podemos elogiar as crianças! Isso é muito importante para desenvolver a autoestima! O uso de elogios não tem nenhuma contraindicação!” Mas como já destacado, mesmo quando falamos em elogios, estes podem ser prejudiciais ao desenvolvimento da criança.

Assim como a linguagem pode ser valorativa ou descritiva, a mesma classificação pode ser aplicada aos elogios. **Elogios valorativos** consistem em julgamentos ao caráter do aluno e podem provocar sentimentos negativos, como culpa, ansiedade, medo e vergonha. Esse tipo de elogio produz uma relação de dependência e necessidade de aprovação reforçando a heteronomia do indivíduo. Já os **elogios descritivos** dizem respeito às ações, aos esforços, descrevendo as realizações (sem julgamentos), de modo que a criança chegue às próprias conclusões, promovendo a autonomia do sujeito (WREGE et al., 2014).

A discussão sobre linguagem e elogios, bem como sobre as técnicas que podem ser utilizadas para o desenvolvimento de uma linguagem descritiva promotora da autonomia moral da criança parecem ser facilmente aplicáveis no contexto escolar. Entretanto, os professores enfrentam muitas dificuldades em aplicá-las e solucionar os conflitos. Vamos então abordar essas questões.

### **Posturas pessoais e as relações interpessoais**

Falar a respeito de relações interpessoais nos remete, obrigatoriamente, a falar também sobre conflitos. Parece inevitável, não é mesmo? Se enquanto adultos temos divergências de pensamentos, ideias e valores, não seria diferente quando falamos de crianças. Elas também precisam aprender a lidar com as diferenças, com o lugar do outro. Então, assim como em vários outros contextos, a escola também é um lugar de conflitos.

Segundo Vinha e Tognetta (2009), os conflitos interpessoais fazem parte da rede de interações existente na escola, e discuti-los é de extrema importância porque as intervenções aplicadas para solucioná-los impactam significativamente a construção de valores e regras das crianças. Apesar de fazerem parte do cotidiano escolar, muitos professores consideram que os conflitos deveriam ser ocorrências atípicas, e diante de brigas e atritos, demonstram insegurança e não conseguem intervir de modo construtivo, tomando decisões e agindo de forma punitiva, ignorando ou, até mesmo, baseando suas intervenções no senso comum.



## Refleta

Será que existe algum conflito que seja bom para os alunos? Como o professor poderia conduzir a resolução de um conflito sem colocar regras, limites e aplicar sanções aos envolvidos?

Vinha e Tognetta (2009) afirmam que o modo como os professores concebem os conflitos, bem como o tipo de intervenção adotada frente aos desentendimentos entre os alunos influencia tanto as interações como o desenvolvimento socioafetivo das crianças e dos jovens. Então, para entendermos as posturas pessoais que podem ser adotadas, precisamos entender quais as concepções de conflitos existentes entre os docentes.

Para as autoras, há duas concepções de conflitos. Uma das visões considera o **conflito danoso** e negativo. Para esse tipo de concepção, as resoluções envolvem duas posturas: a **evitação** e a **resolução rápida**. A postura de evitação prevê a elaboração de um conjunto de regras para controle do comportamento dos alunos, envolvendo também a vigilância e a impossibilidade de acesso dos alunos a locais, sempre procurando evitar discórdias. No caso da resolução rápida, muitas vezes, os professores adotam uma postura de transferir o problema para algum especialista ou para a própria família, fazem uso de medidas coercitivas e instauram um clima de obediência e medo.

“São mecanismos de controle utilizados cotidianamente na escola, que “funcionam” temporariamente, mas que, além de reforçar a heteronomia, não raro contribuem para agravar o problema. 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 sentir-se ameaçado; tomar decisões, expor e discutir seus sentimentos e coordenar perspectivas em ações efetivas. (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 533)

Mas há escolas que adotam uma perspectiva de ambiente sociomoral cooperativo, em que a interação social e as atividades em grupo são estimuladas e valorizadas. A cooperação do ponto de vista cognitivo e moral é um meio eficaz para a evolução da moral já que o indivíduo passa de um único ponto de vista para a gestão de vários. Essa mudança só é possível se a pessoa for sujeito de seus atos; nesse sentido, “pensar sobre os conflitos e coordenar as variáveis que os compõem só é possível quando esse pensar é realizado pelos sujeitos envolvidos” (TOGNETTA; ASSIS, 2006, p. 55).

Então, na proposta de um ambiente cooperativo, como o aluno desempenha um papel bastante ativo e está em constante interação com os demais

colegas, a possibilidade de conflito é muito maior. Porém nesse ambiente o conflito não é visto como algo negativo e sim como algo **natural** e necessário ao desenvolvimento. Para os professores que atuam na perspectiva construtivista, os **conflitos são necessários e se caracterizam como oportunidades** para se trabalhar regras, valores e as intervenções dão destaque não à resolução propriamente dita, mas ao processo.

“De acordo com essa perspectiva, ao invés de o professor gastar seu tempo e energia tentando preveni-los, deve-se aproveitá-los como oportunidades para auxiliar os alunos a reconhecerem as perspectivas próprias e as dos outros e aprenderem, aos poucos, como buscar soluções aceitáveis e respeitadas para todas as partes envolvidas. Ao agir assim, o educador demonstra reconhecer a importância de desenvolver-se nas crianças e jovens habilidades que os auxiliem na resolução de conflitos interpessoais e, conseqüentemente, favorecer a formação de pessoas autônomas. (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 534)



### Assimile

O professor que atua na perspectiva construtivista não resolve os conflitos pelos alunos, mas apresenta o problema para que as próprias crianças e jovens entendam, reflitam e indiquem soluções. Nesse processo em que os problemas são apresentados e a reflexão é estimulada para que se chegue à resolução, os sentimentos relacionados ao conflito também precisam ser abordados e trabalhados, promovendo o autoconhecimento dos alunos!

É importante ressaltar que a cooperação envolve sentimento de respeito mútuo que só é possível em relações de igualdade entre os envolvidos. Nesse sentido, quando os conflitos são resolvidos entre pares, as crianças buscam sua solução sem a necessidade de qualquer tipo de obediência. Mas considerando a relação adulto-criança, ou melhor, professor-aluno deve-se pressupor a redução da autoridade, o que não significa a ausência da representação da autoridade propriamente dita, e sim uma alteração nas ações do professor, que deixará de usar medidas coercitivas e passará a adotar uma postura que permita às crianças tornarem-se conscientes de suas falhas, estabelecendo uma relação afetiva, permeada por sentimento de respeito. (TOGNETTA; ASSIS, 2006)

De acordo com Vinha e Tognetta (2009), a mudança de concepção a respeito do conflito altera não apenas a forma de buscar a sua resolução como também os sentimentos associados ao conflito. Em vez de sentimentos

negativos e uma pressa para solucionar os problemas e “livrar-se” da situação, entender o conflito como parte das relações interpessoais permite compreendê-lo como necessário para o desenvolvimento do indivíduo e do grupo, além de permitir que o professor lide com a situação tranquilamente, planejando o processo de resolução das partes. Fica evidente, portanto, que a postura do professor será um diferencial para que um conflito seja considerado construtivo e sua resolução eficaz, reduzindo ou eliminando suas causas.

“ Ao professor, educador em especial, cabe a tarefa de considerar a ampla dimensão do psiquismo humano: se a moral depende da razão, as crianças devem encontrar na escola um ambiente que propicie desafios a sua inteligência, que lhes permita tomar decisões, fazer escolhas, resolver seus conflitos, o que requer participação efetiva na assembleia da qual fazem parte. (MANTOVANI DE ASSIS, 1996 apud TOGNETTA e ASSIS, 2006, p. 64)

Assim, Vinha e Tognetta (2009) ressaltam que a aprendizagem e o desenvolvimento sociomoral não são indissociados e que relações equilibradas e satisfatórias são obtidas por meio de um processo de construção e aprendizagem. Nesse processo, por sua vez, há um aspecto que parece ser imprescindível e que faz toda a diferença: a afetividade. Vamos então, falar a respeito dela e da sua importância na educação!

### **Afetividade na escola**

Antes de falarmos especificamente da afetividade no contexto escolar, vamos entender o papel da afetividade para Jean Piaget. Segundo Souza (2012 apud ROSSETTI; ORTEGA, 2012) Piaget não a considera como aspecto central da personalidade nem do desenvolvimento, mas atribui papel fundamental no processo de construção do conhecimento, seja de si mesmo como do mundo. Assim:

“ É indiscutível que o afeto tem um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem o afeto não haveria nem interesses, nem necessidades, nem motivação, em consequência, as interrogações ou problemas não poderiam ser formulados e não haveria inteligência. O afeto é uma condição necessária para a constituição da inteligência. No entanto, em minha opinião, não é uma condição suficiente. (PIAGET, 1962 [1994], p. 129 apud SOUZA, 2012, p. 145)

Souza (2012, apud ROSSETTI; ORTEGA, 2012) afirma que o desenvolvimento da afetividade e da inteligência são correspondentes e contemporâneos, existindo em cada fase do desenvolvimento da inteligência um tipo de afetividade que seria predominante. Assim, há um destaque para a importância e presença da necessidade, dos interesses e da motivação para o funcionamento da inteligência.

Ribeiro (2010), ao analisar documentos científicos e governamentais, identificou que a afetividade é considerada importante para a aprendizagem escolar. Entretanto, a autora constatou que a dimensão afetiva parece ser negligenciada na prática docente e também nos cursos de formação de professores no ensino superior, que destacam apenas os aspectos cognitivos. Dentre os aspectos analisados pela autora e que poderiam justificar ou explicar o problema estão a falta de publicações na área sobre a afetividade e o esgotamento do paradigma que fundamentava a prática pedagógica nas últimas décadas do século XX e na primeira década do século XXI, levando as escolas ao desafio de encontrar uma integração entre a afetividade e a cognição no processo de aprendizagem escolar.

Para Tognetta e Assis (2006) a afetividade talvez seja o aspecto primordial na compreensão das queixas escolares relativas à indisciplina dos alunos. Além disso, as autoras destacam que trabalhar com a afetividade na escola não significa relevar comportamentos considerados inadequados, tampouco acarinhando as crianças. Para as autoras a afetividade está na possibilidade de construção da autoestima e do autocontrole, permitindo que ao falar a respeito de si, possam se tornar pessoas equilibradas e empáticas.

Leite e Tassoni (2002) destacam que há cinco decisões assumidas pelo professor no planejamento e desenvolvimento das atividades que têm implicações afetivas e que influenciam na relação do aluno com o objeto de conhecimento. São elas: a escolha dos objetivos de ensino, a referência do aluno como ponto de partida, a organização dos conteúdos, a seleção dos procedimentos e das atividades de ensino (adequação em função do objetivo) e a decisão referente à avaliação (se será utilizada contra ou a favor do aluno). Segundo os autores:

“O ato de ensinar e o de aprender envolvem certa cumplicidade do professor a partir do planejamento das suas decisões de ensino assumidas; mas tal cumplicidade também se constrói nas interações,

através do que é falado, do que é entendido, do que é transmitido e captado pelo olhar, pelo movimento do corpo que acolhe, escuta, observa e busca a compreensão do ponto de vista do aluno. [...] A atuação pedagógica, necessariamente, precisa ser planejada, organizada e transformada em objeto de reflexão, no sentido de buscar não só o avanço cognitivo dos alunos, mas propiciar as condições afetivas que contribuam para o estabelecimento de vínculos positivos entre os alunos e os conteúdos escolares. (LEITE; TASSONI, 2002, p. 137-138)

A partir da relevância que a afetividade e as relações interpessoais apresentam no processo de ensino e aprendizagem, Ribeiro (2010) enfatiza a necessidade de revisão dos currículos de formação docente no Brasil, possibilitando um equilíbrio entre as dimensões cognitiva e afetiva.

Nesta seção abordamos a linguagem descritiva e as técnicas de linguagem, as posturas pessoais e as relações interpessoais e a afetividade na escola, sempre tendo como foco o desenvolvimento da autonomia do aluno. Esperamos que tenha compreendido a importância dessas temáticas para as relações que se estabelecem no contexto escolar e que, os estudos proporcionem a solução da situação-problema apresentada e se interesse ainda mais pelos conteúdos abordados nas próximas seções!

### Sem medo de errar

Vamos agora pensar na situação em que se encontra Rita, a pedagoga que atua em uma escola de educação infantil. Rita propôs uma atividade de pintura com a sua turma, mas um dos alunos, Pedro, ao contar sobre a sua produção, disse que era a melhor, desprezou o trabalho dos colegas, impediu que as demais crianças se pronunciassem e tirou a folha de papel das mãos dos colegas. Como Rita poderia solucionar esse conflito? O que deveria ser evitado?

Considerando o que foi discutido na seção, Rita poderia fazer uso de uma linguagem descritiva, pontuando para Pedro que ele realizou a atividade como combinado e que seu desenho ficou bastante colorido (por exemplo), mas que naquele momento, era necessário que todas as crianças também mostrassem suas pinturas e pudessem relatar como foi desenvolver a atividade. Além disso, Rita poderia elogiar a atividade de Pedro, mas de modo descritivo, algo como: “Parabéns, você fez a pintura! Usou várias cores de tinta, ficou bastante colorido!”

Outro recurso que poderia ter sido adotado pela pedagoga é o uso da **Mensagem Eu**, que possibilita que a criança perceba o ponto de vista de

outras crianças ou do próprio adulto; a técnica permitiria a Rita descrever a Pedro o que vê, sente e o que espera dele sem culpá-lo ou julgá-lo. Um exemplo do uso dessa técnica seria Rita dizer a Pedro: “É muito bom ver que você explorou bastante os materiais disponíveis, seu desenho ficou bem colorido”, ou ainda, “Fico triste quando proponho uma atividade e, na hora de compartilhar, mostrar os desenhos e contar o que cada um fez, nem todas as crianças conseguem falar”.

Em todas as interações de Rita com Pedro e com os demais alunos é importante que a pedagoga demonstre que está descrevendo as atividades do aluno e não o caráter dele, buscando sempre manter uma relação afetiva. Em contrapartida, Rita deve evitar fazer uso de uma linguagem valorativa, cujo conteúdo diz respeito à capacidade ou à personalidade da criança e não propriamente às suas ações, produzindo várias consequências negativas para o aluno. Também, deve evitar o uso de elogios valorativos, que apresentam julgamentos de caráter da criança.

Nesse sentido, os caminhos aqui indicados possibilitam que o conflito seja utilizado como uma oportunidade para se trabalhar vários aspectos do relacionamento interpessoal na sala de aula, não sendo considerado algo negativo, que deve ser evitado ou solucionado de forma rápida por Rita, como se a presença do conflito fosse prejudicial ao contexto educacional.

## Faça valer a pena

1. Leia atentamente o texto a seguir:

“Alunos que brigam com colegas, professores que desrespeitam funcionários, pais que ofendem os diretores. Casos de violência na escola não faltam. A pesquisa *O Que Pensam os Jovens de Baixa Renda sobre a Escola*, realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap) sob encomenda da Fundação Victor Civita (FVC), ambos de São Paulo, revelou que 11% dos estudantes se envolveram em conflitos com seus pares nos últimos seis meses e pouco mais de 8% com professores, coordenadores e diretores. Poucas escolas refletem sobre essas situações [...]. A maioria aplica punições que, em vez de acabar com o enfrentamento, estimula esse tipo de atitude e tira dos jovens a autonomia para resolver problemas. (PADIAL, 2013, [s.p.] )

O uso de punições pela escola e a impossibilidade de resolução dos conflitos pelos próprios alunos são aspectos que indicam que visão da escola em relação ao conflito?

- a) Conflito como negativo.
- b) Conflito como natural.
- c) Conflito como valorativo.
- d) Conflito como descritivo.
- e) Conflito como positivo.

**2.** Classifique as afirmativas considerando os tipos de elogios:

- |                       |   |
|-----------------------|---|
| (1) Elogio valorativo | ( ) Consiste em exposições referentes às ações (e sentimentos) do aluno na realização de determinada atividade. |
| (2) Elogio descritivo | ( ) Possibilita que a criança desenvolva sentimentos de culpa, vergonha e uma autoimagem negativa.              |
|                       | ( ) Reforça a heteronomia do aluno.   |
|                       | ( ) Possibilita que a criança chegue às próprias conclusões e construa uma autoimagem positiva.                 |
|                       | ( ) Promove a autonomia do aluno.   |
|                       | ( ) Consiste em julgamentos do caráter do aluno.  |

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta da classificação.

- a) 1; 2; 2; 1; 1; 2.
- b) 2; 1; 2; 1; 2; 1.
- c) 2; 1; 1; 2; 2; 1.
- d) 1; 2; 1; 2; 1; 2.
- e) 2; 1; 1; 2; 1; 2.

**3.** A linguagem descritiva permite que o professor indique ao aluno o que precisa ser melhorado, possibilitando a reflexão e o desenvolvimento da autonomia. O uso das técnicas de linguagem pelo professor facilita a comunicação tanto entre professor/aluno como entre as próprias crianças.

Considerando a escola como um ambiente colaborativo, assinale a alternativa correta:

- a) A escuta ativa é uma das técnicas de linguagem que pode ser usada no ambiente colaborativo e permite que a criança perceba o ponto de vista dos outros.
- b) A relação professor-aluno deve ser caracterizada pela submissão do aluno à figura de autoridade, assumindo um papel passivo no processo de ensino-aprendizagem.
- c) A Mensagem Eu é uma técnica de linguagem utilizada em situações de conflito e permite que a criança exponha seus sentimentos e chegue a uma solução para o problema.

- d) A linguagem descritiva adotada na mediação de conflitos impede que o professor seja uma figura de autoridade em sala de aula.
- e) Em ambiente colaborativo o professor adota o uso de linguagem descritiva e evita fazer uso de mensagens que promovam humilhação, desconfiança e a solução do conflito.

# Comunicação construtiva

## Diálogo aberto

Olá, aluno!

Vamos dar início à terceira seção de estudos da disciplina Relações Interpessoais e Administração de Conflitos. No cotidiano, você já deve ter se deparado com situações nas quais percebeu que alguém (seja você mesmo ou outra pessoa) não lidou bem com algum conflito, teve dificuldades em expressar seus sentimentos e, certamente, isso teve algum impacto no desempenho do indivíduo. É essa temática relevante que será discutida aqui. Vamos abordar principalmente o desenvolvimento da afetividade e sua relação com o desenvolvimento moral, pensando sempre na importância da linguagem adotada pelo professor. Além disso, vamos apresentar propostas de trabalho com afetividade, tanto na educação infantil como no ensino fundamental.

Você se lembra da Rita? Rita é pedagoga e atua como professora há 7 anos em uma escola pública de educação básica. Assim como tantos outros professores, Rita está enfrentando dificuldades para trabalhar os conflitos escolares com as crianças.

Rita tem notado que a quantidade de conflitos interpessoais é bastante significativa entre as crianças, que, inclusive, não conseguem lidar com as dificuldades e expressar seus sentimentos de forma não agressiva. Esse apontamento não é apenas dela, mas de outras professoras que, em reunião pedagógica, expuseram questões similares. Frente a isso, a coordenadora pedagógica pediu para que cada uma das docentes desenvolvesse alguma atividade em sala de aula para trabalhar os sentimentos e a afetividade com os alunos. Vamos ajudar Rita a elaborar uma proposta de educação dos sentimentos tendo como referencial teórico a teoria piagetiana?

Certamente, o estudo da linguagem e dos elogios descritivos, assim como a compreensão do desenvolvimento afetivo e da sua relação com o desenvolvimento moral, auxiliarão você a pensar em uma estratégia de atuação com as crianças.

Vamos então iniciar mais uma jornada!

Bons estudos!

## Não pode faltar

---

Na seção anterior abordamos aspectos importantes relacionados à linguagem do professor, aos elogios e à afetividade no contexto escolar. Nesta seção, vamos falar a respeito da comunicação construtiva na escola,

incluindo a importância dos elogios construtivos. Além disso, abordaremos a educação do sentimento e as propostas de trabalho com a afetividade, tanto na escola de educação infantil como de ensino fundamental.

### **A comunicação construtiva na escola**

Como já discutido, a linguagem valorativa é frequentemente utilizada nas escolas, discorrendo sobre a personalidade ou a capacidade do aluno e não sobre suas ações, o que traz consequências negativas para a criança e/ou adolescente, principalmente relacionadas à autoestima. Já a linguagem descritiva, como o próprio nome ressalta, descreve fatos, comportamentos e sentimentos sem fazer uso de juízos de valor (WREGE et al., 2014).

Para exemplificar, vamos pensar em uma situação em que o aluno está realizando uma atividade na aula de artes e, ao abrir um pote, derruba-o, espalhando lantejoulas na mesa. Se o professor fizer uso de uma linguagem valorativa, pode dizer: “Olha a bagunça que você fez!”, ou ainda: “Você é muito desastrado!”. Nesse caso, nota-se o uso de julgamentos (bagunça) e de atribuição de características à personalidade da criança (desastrado). Uma alternativa seria fazer uso da linguagem descritiva, por exemplo: “Vejo que o pote acabou virando quando você foi abrir, você precisa de alguma ajuda?”

De acordo com Dedeschi (2010), o princípio básico da linguagem descritiva é falar sobre a situação e não sobre o caráter do aluno, discorrendo sobre os acontecimentos e tentando identificar os sentimentos envolvidos. Como já apontado, a linguagem descritiva apresenta duas técnicas. No caso da Mensagem Eu, é possível analisar a própria perspectiva, e por meio da escuta ativa, pode-se perceber o ponto de vista do outro. Entretanto, esse tipo de linguagem não se limita ao uso das duas técnicas. A linguagem descritiva possibilita que o professor trabalhe com os alunos a expressão dos próprios sentimentos e seja capaz de ter uma relação empática, colocando-se no lugar do outro. Cabe ressaltar que o professor, ao fazer uso desse tipo de linguagem, ensina o aluno a expressar seus sentimentos, e ao fazê-lo, torna-se modelo para as crianças/adolescentes. Além disso,

“É importante destacar que, o tipo de mensagem transmitida nessa forma de usar as palavras reduz a resistência, diminuindo o gasto de tempo e de energia com justificativas ou defesas. No momento em que estamos envolvidos em alguma situação ruim [...] o ideal é que os envolvidos nos conflitos sejam incentivados a pensarem em soluções para resolvê-los e não terem que se preocupar com acusações. (DEDESCHI, 2010, p. 2)

Fazer uso de linguagem descritiva não é tarefa fácil uma vez que, no cotidiano escolar, é difícil ter o controle das próprias emoções; não é possível ser paciente em 100% do tempo, por exemplo. Isso exige dos educadores um exercício contínuo de expressão dos sentimentos sem prejudicar os educandos. Assim, é importante trabalhar com os envolvidos criando situações para que reflitam e falem a respeito do ocorrido e dos sentimentos, possibilitando que eles cheguem a uma resolução (sem que o professor solucione os problemas pelos alunos).



### Saiba mais

Os desafios da educação moral são abordados pela professora Telma Vinha em matéria publicada na revista Nova Escola, referente à importância da comunicação construtiva entre professor e aluno. Vale a pena a leitura!

VINHA, T. Comunicação construtiva entre professor e aluno. **Nova Escola**. São Paulo, ed. 285, 3 set. 2015.

Outro aspecto que pode ser adotado na linguagem do professor é o uso de elogios. Apesar de já termos discutido o assunto na seção anterior, vamos nos aprofundar ainda mais.

## Elogios construtivos

Segundo Vinha (2000), se os elogios motivam os alunos, podem ser considerados um poderoso remédio. Entretanto, deve-se ter cautela no seu uso. Como já abordado, os elogios podem ser classificados em valorativos e descritivos.

Os **elogios valorativos** envolvem julgamentos ao caráter do aluno, referindo-se à personalidade da pessoa, e podem gerar sentimentos negativos (ansiedade ou medo, por exemplo). São elogios que tornam o indivíduo dependente de feedback social e impossibilitam a avaliação das próprias atitudes. Entre os problemas que esse tipo de elogio pode produzir, temos a falta de autoconfiança, o aumento da ansiedade e a dificuldade do indivíduo de enfrentar novos desafios por medo de não ser bem-sucedido e decepcionar as outras pessoas (DEDESCHI, 2010; WREGGE et al., 2014).

Em contrapartida, os **elogios descritivos** – também chamados de **apreciativos**, **produtivos** ou **construtivos** – descrevem a realização dos alunos e seus esforços na realização da tarefa, promovendo a autonomia do sujeito. Assim,

dentre as vantagens de seu uso, podemos citar o favorecimento da estima do aluno obtida por meio de seu próprio julgamento, já que a criança/adolescente entra em contato com a descrição de sua ação e dos sentimentos produzidos no outro, e a partir desse relato, faz sua própria avaliação (DEDESCHI, 2010; WREGGE et al., 2014).



### Assimile

Um elogio é construtivo quando descreve os esforços e as realizações do aluno bem como os sentimentos relacionados. O enfoque está na atitude e na postura do estudante, que são validadas pela expressão dos sentimentos do professor. Assim, cabe ao aluno a avaliação e o julgamento sobre si.

Nesse sentido, nossa linguagem, enquanto educadores, deve ser descritiva, e ao optarmos por fazer uso de elogios, torna-se fundamental adotarmos **elogios construtivos**. Parece bastante fácil reconhecer a diferença e aplicar a proposta no contexto de sala de aula, mas as dificuldades estarão presentes! Ninguém muda de postura de imediato; é preciso treinar, exercitar e atentar-se às inúmeras situações diferentes que acontecem para, ao adquirirmos consciência, estarmos mais próximos de corrigir nossos erros e contribuir para a formação de indivíduos autônomos.



### Saiba mais

Flávia Vivaldi faz uma análise sobre o uso de elogios no contexto escolar considerando suas limitações e benefícios. A matéria complementa nossa discussão a respeito da efetiva contribuição dos elogios. Vale a pena a leitura!

VIVALDI, F. Elogios trazem ou não contribuições para quem os recebe? *Gestão Escolar*, São Paulo, 21 ago. 2015.

Você pode estar se perguntando se as únicas maneiras de o professor interferir (ou intervir) no desenvolvimento da autonomia do aluno são por meio da linguagem e, conseqüentemente, do uso de elogios. A resposta é não! A escola, mais especificamente representada na figura do professor, também atua na construção dos valores morais dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de virtudes. Para entender como podemos atuar nesse processo, vamos então tratar da educação do sentimento na escola!

## A educação do sentimento: propostas de trabalho com afetividade na escola de educação infantil e de ensino fundamental

Antes de apresentarmos propostas de trabalho com afetividade, seja na educação infantil ou no ensino fundamental, vamos abordar alguns aspectos do desenvolvimento afetivo que são fundamentais para entendermos o que deve ser contemplado nas propostas para que você, enquanto professor, também possa – a partir dos exemplos – elaborar outras atividades.

Segundo Goulart (2012), o desenvolvimento afetivo apresenta uma relação estreita com o desenvolvimento do julgamento moral. Para a autora:

“O esquematismo cognitivo evolui de um estado inicial centrado na própria ação para a construção de um universo objetivo e descentrado; a afetividade, por sua vez, evolui de um estado de não diferenciação entre o eu e o mundo para um processo diferenciado, no qual são comuns as trocas entre o eu e as pessoas (sentimentos interindividuais) e o eu e as coisas (interesses variados). (GOULART, 2012, p. 93)

A autora, ao especificar as alterações cognitivas que acontecem em cada nível de desenvolvimento da criança, trata também do desenvolvimento da afetividade. Assim, vamos abordar principalmente os aspectos de desenvolvimento afetivo que acontecem nos níveis **sensório-motor**, **pré-operatório** e **operatório-concreto**.

No nível **sensório-motor** ocorre a descentração afetiva que está correlacionada à descentração cognitiva: intelectualmente, a criança passa a ser capaz de centrar sua atenção a um objeto externo (diferenciando-se do mundo) e, afetivamente, adquire condições de amar esse objeto. É nesse período que a afetividade da criança passará a se ligar aos objetos permanentes localizáveis e às fontes de causalidade exterior em que as pessoas se transformam (GOULART, 2012).

Já no período **pré-operatório** é importante destacar os sentimentos interindividuais (afeições, simpatias e antipatias) relacionados ao processo de socialização; o surgimento de sentimentos morais decorrentes das relações com outras crianças e adultos e as regularizações de valores e de interesses que acontecem em conjunto com sentimentos de autovalorização, superioridade e inferioridade. Goulart (2012, p. 62) ressalta: “os sucessos e fracassos da criança em suas atividades conduzem a um autojulgamento e se registram numa escala permanente de valores. Os resultados desta avaliação

podem determinar repercussões importantes sobre o seu desenvolvimento”. Portanto, até o período pré-operatório, temos uma criança heterônoma.

Finalmente, no período **operatório-concreto**, o relacionamento interindividual torna-se importante, emergindo o senso de dever e o julgamento moral, que agora apresenta manifestações de autonomia. Referente ao julgamento moral, deve-se destacar dois aspectos característicos do período (e já apontados na Seção 1.1): as crianças se tornam capazes de questionar e aceitar as regras existentes em jogos e suas alterações, desde que haja um consenso do grupo, bem como, a partir da influência dos pais, principalmente, adquirir um sentimento de justiça (GOULART, 2012).

Tendo clareza do desenvolvimento afetivo apresentado pela criança até aqui, é possível falar de educação de sentimentos. Tognetta (2002) afirma que a prática do professor demonstra que pensar sobre um ato não significa que o comportamento será alterado, isto é, uma criança pode compreender uma regra, mas mesmo assim não a cumprir. Nesse sentido, a autora destaca que o pensamento sobre um determinado ato é condição necessária, mas não suficiente para que um dado comportamento ocorra.

Tognetta (2002) ressalta que, para a construção de uma virtude, as crianças precisam ter desenvolvido a reversibilidade de pensamento, sendo capaz de sair do seu ponto de vista e de se colocar no lugar do outro. Isso seria possível se fossem dadas às crianças oportunidades de escolhas, por exemplo, permitindo que elas pensem e solucionem conflitos em vez de darmos – enquanto adultos e educadores – as soluções já prontas para que elas apenas “apliquem”. Entretanto, só a reversibilidade não é suficiente para a moral. Nossa capacidade de sentir e de identificar corretamente os sentimentos são fundamentais para a resolução de conflitos.



### Refleta

“Você poderia ter resolvido de outra forma?” ou “O que você pode fazer para que isso não volte a se repetir?” são perguntas que promovem a reversibilidade de pensamento na criança? Ao fazê-las, você está possibilitando que a criança identifique o que sente nas situações vivenciadas? Que outros questionamentos permitem a expressão e identificação dos sentimentos?

Tognetta (2003) ressalta que a vida escolar, o relacionamento com o outro, possibilitam que o indivíduo tenha oportunidades de construir o lado afetivo por meio da expressão e manifestação de sentimentos, permitindo o desenvolvimento da consciência de si e do autocontrole.

“Quando proporcionamos momentos em que as crianças possam manifestar sentimentos em sala de aula, em propostas de desenho, ou mesmo de escritas que expressem estados de ânimo, seus gostos, do que não gosta, suas maiores aspirações e seus desencantos estamos proporcionando as mesmas oportunidades: “o que eu sinto é tão importante que precisa ser representado. O que eu sinto é tão importante que até minha professora proporciona momentos para que eu possa falar de mim”. Desenhar, falar, escrever sobre o que sente são formas de representação capazes de possibilitar a tomada de consciência, o poder de autodomínio. (TOGNETTA, 2003, p. 119)

A autora enfatiza que, nos casos das crianças pequenas que ainda não conseguem expressar seus sentimentos, é possível apresentar a possibilidade de manifestação do sentimento, mesmo que elas não consigam fazê-lo de modo convencional. Uma forma de promover tal expressão seria perguntar: “Como você pode fazer com que seu amigo saiba que você não gostou? Fale a ele o que você está sentindo”.

A partir dos apontamentos apresentados, é possível propor atividades que trabalhem com a afetividade na escola. Entretanto, deve-se destacar que a expressão de sentimentos não garante autodomínio, isto é, propostas não garantem comportamentos virtuosos.

“Não são mágicas que permitirão ao professor superar todos os seus problemas de comportamentos inadequados, até porque, aplicadas de maneira isolada, essas propostas não se substanciam poderosas a ponto de causarem mudanças [...] Nenhum progresso pode conquistar a aplicação dessas atividades num ambiente cujas crianças experimentem uma relação de autoritarismo com seu professor. [...] sem relações de confiança, não há garantias de que se construam personalidades autocontroladas. (TOGNETTA, 2003, p. 128)

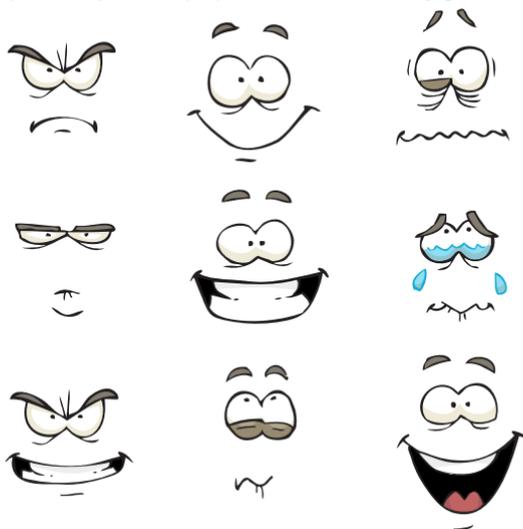
Vamos agora falar diretamente de algumas propostas de atividades que você, enquanto professor, pode implementar em sala de aula. Iremos indicar e descrever dois exemplos que, inclusive, foram amplamente explorados no livro *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola*, de Tognetta (2003). Na obra há muitos outros exemplos disponíveis, mas certamente você pode desenvolver suas próprias estratégias ou adaptar alguma já conhecida para aplicar com seus alunos. O importante é ter clareza do que se quer trabalhar (expressão de sentimentos, desenvolvimento de afetividade,

empatia) e buscar atividades que atinjam os objetivos. Para ilustrar, vamos apresentar dois exemplos, sendo um baseado em jogo de regras e o outro em situação de representação escrita (ou desenho).

### Jogo das expressões<sup>1</sup>

**Materiais:** um dado e um jogo de cartas com expressões distintas, sendo que cada expressão deve ser apresentada em duas cartas (formando pares).

Figura 1.1| Exemplos de expressões que podem ser utilizadas no jogo das expressões



Fonte: iStock.

**Instruções:** a proposta é, a partir das cartas, confeccionar o jogo da memória. As cartas devem ser espalhadas em uma mesa com as expressões voltadas para baixo. Joga-se o dado e começa o jogo a criança que tirar o maior número. Os jogadores procuram e formam os pares. A cada par formado, a criança lembra um momento em que se sentiu como a expressão apresentada no desenho. Quando todos os pares estiverem formados, cada jogador deverá escolher uma expressão que melhor exemplifica o seu sentimento no momento (a carta escolhida pelo jogador pode estar entre seus pares formados ou entre os pares dos demais colegas). Cada jogador apresenta aos demais a carta que foi escolhida.

### Gavetas dos sentimentos<sup>2</sup>

**Materiais:** folhas de sulfite, materiais para escrita ou desenho (lápiz, lápis de cor, giz de cera, etc.) e um gaveteiro com 3 gavetas identificadas como:

<sup>1</sup> Adaptado de Tognetta (2003, p. 138-139). <sup>2</sup> Adaptado de Tognetta (2003, p. 146-147).

“gaveta da alegria”, “gaveta da tristeza” e “gaveta da saudade”. O gaveteiro pode ser adaptado, produzido com caixas de papelão ou, então, potes plásticos.

**Instruções:** A proposta é que o gaveteiro (ou potes) fique disponível para as crianças em um canto da sala, com as folhas e materiais para que elas possam escrever e/ou desenhar. As crianças escolhem o que querem guardar, seja escrevendo ou desenhando o que as deixa tristes, alegres e do que elas sentem saudade. O objetivo é criar a oportunidade para que as crianças reconheçam seus sentimentos e expressem suas emoções.



### Exemplificando

Uma outra proposta que possibilita desenvolver o autoconhecimento dos alunos foi chamada por Tognetta (2003) de “O Planeta Eu I”. A atividade consiste no preenchimento de fichas (em um determinado período de tempo), nas quais o aluno deve considerar o que mais e o que menos gosta em cada categoria. Você pode adaptar e criar suas próprias fichas. Segue um exemplo de ficha apresentada pela autora.

Figura 1.2 | Modelo de ficha a ser utilizada na atividade “O Planeta Eu I”

#### O Planeta “Eu” - I

**Materiais:**

Uma ficha para cada aluno, ampulheta, lápis e borracha.

**Orientações:**

Preencher a ficha conforme o tempo da ampulheta, assim que os participantes desse canto estiverem apostos, vira-se a ampulheta e começa-se a escrever.

Quando acabar o tempo, os participantes dizem e comparam suas respostas.

Meu nome: \_\_\_\_\_

	O que eu mais gosto	O que eu não gosto
Nome		
Cor		
Número		
Flor		
Música		
Hora do dia		
Dia da semana		
Brincadeira		
Roupa		
Comida		
Lugar		
Amigo		
Filme		

	O que eu mais gosto	O que eu não gosto
Esporte		
Doce		
Salgado		
Cheiro		

Fonte: adaptado de Tognetta (2003, p. 165).

Nesta seção abordamos a linguagem descritiva, os elogios construtivos, a educação do sentimento e propostas de trabalho com afetividade na educação infantil e no ensino fundamental. Esperamos que você tenha compreendido a relevância desses conteúdos para as relações estabelecidas na escola; que os estudos possibilitem a solução da situação-problema apresentada e que você se interesse mais ainda pelos próximos conteúdos!

### Sem medo de errar

Vamos agora retomar nossa situação-problema. Rita, a pedagoga que atua há 7 anos como professora em uma escola de educação básica está enfrentando dificuldades para trabalhar os conflitos com as crianças. No geral, as crianças não conseguem solucionar os dilemas e falar a respeito dos sentimentos, buscando resolver os embates com agressividade. Não só Rita, mas as demais professoras expuseram essa questão na reunião pedagógica e foi solicitado pela coordenação que cada docente desenvolvesse atividades para trabalhar os sentimentos e a afetividade com as crianças em sala de aula.

Há várias atividades que podem ser aplicadas por Rita. A professora pode criar um jogo em que as crianças retiram frases que devem ser completadas. O jogo pode ser feito com tampas plásticas numeradas e fichas com números correspondentes. As crianças jogam o dado (o maior número começa) e retiram uma frase que precisa ser completada.

Sugestões de frases:

1. Quando estou com meus amigos, eu me sinto...
2. Fico muito chateado quando...
3. Eu me sinto muito feliz quando...
4. Se eu pudesse ser outra pessoa (ou coisa) eu seria...
5. Se vejo alguém triste, eu...
6. Sinto saudades de...
7. Não gosto quando meus amigos...
8. Não gosto quando lá em casa...

Outra possibilidade é criar um espaço permanente na sala de aula em que as crianças possam escrever ou desenhar como se sentem em diferentes situações e depositar os desenhos ou textos dentro de uma urna. A professora pode combinar de retirar as produções semanalmente.

Ainda, é possível propor uma atividade de escrita (para crianças maiores) de cartas que uma criança endereça à outra. Por meio de sorteios no início da semana, cada aluno retira o nome de um colega para quem mandará uma carta falando sobre características que gosta e admira no colega e o que não gosta e avalia que poderia ser mudado. No final do período (semana, quinzena) as cartas podem ser lidas e os conteúdos trabalhados no grupo.

Enfim, há uma série de possibilidades, criação de jogos, produções artísticas, uso de desenhos animados (ou outros vídeos) que trabalhem os conflitos e os sentimentos. É de fundamental importância que o professor tenha clareza dos aspectos que objetiva trabalhar com os alunos para que as atividades cumpram seu papel enquanto estratégias promotoras do desenvolvimento infantil.

Assim, a partir do que foi estudado até o momento, espera-se que você seja capaz de aplicar os conhecimentos teóricos a respeito do desenvolvimento da moralidade infantil, assumindo uma atuação promotora da autonomia da criança.

## Faça valer a pena

---

### 1. Leia atentamente o texto a seguir:

“No momento em que estamos envolvidos em alguma situação ruim [...] o ideal é que os envolvidos nos conflitos sejam incentivados a pensarem em soluções para resolvê-los e não terem que se preocupar com acusações” (DEDESCHI, 2010, p. 2).

Fonte: <http://conviveremais.com.br/produto/linguagem-do-educador-como-realizar-uma-comunicacao-mais-eficaz/>. Acesso em: 8 out. 2018.

A proposta de resolução de conflitos apresentada pela autora preconiza o uso de qual tipo de linguagem:

- a) Linguagem valorativa.
- b) Linguagem descritiva.
- c) Linguagem pejorativa.
- d) Escuta ativa.
- e) Mensagem eu.

## 2. Leia atentamente o exemplo a seguir:

“ Enquanto escreve, novamente uma criança pede para ir ao banheiro. A professora, demonstrando-se cansada, diz: “Meus queridos, a Vera ama todos, de coração, mas fica muito triste, porque vocês não cumprem o combinado. Olhem só, na rodinha, a gente pode ir ao banheiro? Então, como podemos resolver isso?” E alguém responde: “Tem que aguentar até acabar a rodinha”. (TOGNETTA, 2003, p. 102)

Fonte: TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2003. (Coleção Educação e Psicologia em Debate).

Sobre o exemplo apresentado, pode-se afirmar:

- I. A professora Vera faz uso de linguagem descritiva.
- II. A professora Vera faz uso de uma de linguagem valorativa.
- III. A professora Vera trabalha afetividade, pois trata as crianças de “queridos” e diz que ama os alunos.
- IV. A professora Vera não trabalha a afetividade no contexto escolar, pois o uso da linguagem valorativa e de chantagem emocional não contribui para a construção da autoestima e autoconfiança das crianças.

É correto o que se afirma em:

- a) I e III.
- b) II e III.
- c) II e IV.
- d) I e IV.
- e) Apenas em IV.

## 3. Classifique as afirmativas considerando os estágios do desenvolvimento afetivo:

- |                         |   |
|-------------------------|---|
| (1) Sensório-motor      | ( ) Surgimento do senso de dever e julgamento moral com manifestações de autonomia.   |
| (2) Pré-operatório      | ( ) Descenração cognitiva e afetiva.  |
| (3) Operatório concreto | ( ) Surgimento de sentimentos morais a partir das relações que estabelece com os adultos e com outras crianças.                       |
|                         | ( ) Os sentimentos interindividuais (afinidades, antipatias) estão relacionados ao processo de socialização que ocorre nesse estágio. |
|                         | ( ) Surgem os questionamentos às regras e a capacidade de alterá-las desde que haja consenso.   |

Assinale a alternativa que apresenta a sequência correta da classificação.

- a) 1 - 2 - 2 - 3 - 3.
- b) 3 - 3 - 1 - 2 - 2.
- c) 3 - 2 - 1 - 2 - 3.
- d) 3 - 1 - 2 - 2 - 3.
- e) 2 - 1 - 3 - 3 - 2.

- ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **Rev. Online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, v.2, n.2, p.1-12, fev. 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1067/1082>. Acesso em: 13 set. 2018.
- ARCHANGELO, R. M. R. **Sanção expiatória versus sanção por reciprocidade**: estudo exploratório em dez classes de Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90122/archangelo\\_rmr\\_me\\_rcla.pdf?sequence=1&i-Allowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90122/archangelo_rmr_me_rcla.pdf?sequence=1&i-Allowed=y). Acesso em: 13 set. 2018.
- DEDESCHI, S. C. Linguagem do educador: como realizar uma comunicação mais eficaz? In: XVII Simpósio Rio-clarense de Educação, Ética e Diversidade: Construindo homens e mulheres de valor na escola (texto não publicado). Rio Claro. **Anais...** Rio Claro, jul. 2010. Disponível em: <http://conviveremais.com.br/produto/linguagem-do-educador-como-realizar-uma-comunicacao-mais-eficaz/>. Acesso em: 8 out. 2018.
- GONZÁLEZ, M. D. M.; PADILLA, M. L. Conhecimento social e desenvolvimento moral nos anos pré-escolares. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação**: Psicologia Evolutiva. v. 1. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 165-177.
- GOULART, I. B. **Piaget**: experiências básicas para utilização pelo professor. 28. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.
- LA TAILLE, Y. de. Desenvolvimento do Juízo Moral e Afetividade na Teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y. de.; OLIVEIRA, M. K. de; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. 23. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Moral e Ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: ArtMed, 2007.
- LEITE, S. A. da S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. de A. (orgs.) **Psicologia e Formação Docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1994.
- RIBEIRO, M.L. A afetividade na relação educativa. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 3, p. 403-412, jul-set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n3/12.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018
- SANTOS, A. C. B. H. dos; TREVISOL, M. T. C. A escola e o desenvolvimento moral do aluno: concepções, práticas e desafios dos profissionais da educação. **Rev. Educ. PUC-CAMP**, Campinas, v. 21, n. 1, 19-29, jan/abr. 2016. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2895/2236>. Acesso em: 13 set. 2018.
- SOUZA, M. T. C. C. de. Afetividade segundo Jean Piaget: contribuições para a psicologia do desenvolvimento. In: ROSSETTI, C. B.; ORTEGA, A.C. (orgs.) **Cognição, afetividade e moralidade**: estudos segundo o referencial teórico de Jean Piaget. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.
- TOGNETTA, L. R. P. A educação de sentimentos e a moralidade infantil. XIX Encontro Nacional de Professores do PROPRE: “Construtivismo e Formação de Professores”. Campinas, **Anais...** Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola:** uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2003. (Coleção Educação e Psicologia em Debate).

TOGNETTA, L. R. P.; ASSIS, O. Z. M. de. A construção da solidariedade na escola: as virtudes, a razão e a afetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 49-66, jan/abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a04v32n1>. Acesso em: 24 set. 2018.

VINHA, T. Em situações de conflito, devemos aguardar as soluções dos estudantes antes de intervir? **Nova Escola**, São Paulo, 1 dez. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/803/em-situacoes-de-conflito-devemos-aguardar-as-solucoes-dos-estudantes-antes-de-intervir>. Acesso em: 14 set. 2018.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114443009>. Acesso em: 21 set. 2018.

VIVALDI, F. A linguagem construtiva do educador – parte 1. **Gestão Escolar**. 24 mar. 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/948/a-linguagem-construtiva-do-educador--parte-1>. Acesso em: 20 set. 2018.

WREGÉ, M. G.; ANDRADE, B. G.; ARANHA, G. C.; LOURENCETTI, N. S. S. A Linguagem do Educador e a Autonomia Moral. **Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**. v. 6, n. 2, ago-dez. 2014. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/4655>. Acesso em: 21 set. 2018.6

# Unidade 2

---

## Educação para a convivência

### Convite ao estudo

Tradicionalmente, são propostas no currículo escolar habilidades e competências com foco no aspecto cognitivo. Porém, nos dias atuais, tem-se discutido o desenvolvimento integral do sujeito, tornando a reflexão sobre a moralidade uma temática a ser trabalhada nas unidades escolares.

Nestas instituições, muito se discute sobre os conflitos que ocorrem nos espaços de convivência e o fenômeno bullying vem ganhando destaque, assim como a educação para a paz. O bullying é um tipo de violência que acomete muitos discentes em espaços de convivência, inclusive na escola. Ele começa com uma gozação ao colega e, caso não seja impedido, pode-se tornar uma fomalfatirça de intimidação para com o outro. Em contrapartida, professores cada vez mais refletem sobre a educação para a paz, em que respeito e tolerância se tornem princípios universais e irrefutáveis.

Os professores da escola Anita Mafalti, em uma das reuniões pedagógicas, solicitam à coordenadora que nos próximos encontros estudem sobre comportamentos agressivos, uma vez que as crianças vêm apresentando muitos conflitos. A professora Nerailde aponta que há casos de crianças que utilizam palavras de baixo calão, agressões verbais e até mesmo físicas. Acrescenta ainda que não sabe como auxiliar seus alunos nesse processo, pois conversar já não basta.

O professor Leandro coloca a culpa nas famílias. Os pais permissivos, emocionalmente disponíveis, que não colocam limites claros e definidos nos filhos os tornam indisciplinados, e ainda delegam a função de educá-los à instituição escolar.

A professora Clara comenta com os colegas que descobriu recentemente que sua aluna tímida, que fala pouco em sala de aula e sempre chora na entrada ou na volta do recreio estava sendo ameaçada por dois colegas de classe. O pai de Ana, no horário da saída, questionou sobre os valores dos alimentos vendidos na cantina, uma vez que a aluna pede valores altos para comprar seu lanche. Ao questionar Ana sobre o motivo de tantos gastos na cantina, descobre que Ana é abordada por dois colegas que a chamam de “adotada sem pai e nem mãe” e se ela não fizer o que eles pedem, contarão mentiras sobre ela à professora, à direção e aos seus pais.

Ao final deste diálogo, a coordenadora pedagógica observa que sua equipe não compreende as características do comportamento de seus alunos e não tem propostas didáticas para realização de boas intervenções com os grupos. Para resolução da problemática levantada pelos professores, a coordenadora pedagógica precisa compreender o fenômeno bullying, refletindo junto ao corpo docente sobre suas causas e construindo ações para uma educação com princípios na cultura da paz, tolerância, solidariedade e autonomia.

Nesta unidade, o foco é compreender o fenômeno bullying e a educação para a paz, elencando propostas didáticas para a educação dos sentimentos e para a educação para a paz. Também estudaremos as alternativas de procedimentos cooperativos e as diferenças entre grupos e equipes no contexto educacional. Dessa forma, vamos iniciar nosso processo de aprendizagem. Bons estudos!

## Habilidades sociais

### Diálogo aberto

Caro aluno, iniciamos agora nossa segunda unidade e nela discutiremos um assunto importante e atual na formação dos sujeitos. A escola é um espaço coletivo e de convivência, é o local onde os alunos passam uma parte do seu tempo. Cotidianamente, ouvimos casos de alunos agressivos e que desrespeitam professores, funcionários e os próprios colegas no ambiente educacional. O corpo docente, funcionários e gestão escolar precisam refletir sobre os conflitos que ocorrem na escola. Para maior compreensão da temática apresentada, propomos uma situação-problema que permeará sua aprendizagem, tornando-a mais significativa.

Você se lembra do nosso contexto de aprendizagem? Dentre os relatos e dificuldades conhecemos a professora Ana Tereza que, ao participar das reuniões pedagógicas, começa a observar seus alunos e percebe que muitas agressões físicas ou verbais são mascaradas em forma de brincadeira; inclusive alguns alunos não querem mais ir à escola ou estão pedindo para mudar de instituição de ensino. A partir da observação, Ana Tereza resolve planejar uma discussão com seus alunos sobre estes comportamentos e apresenta à coordenadora pedagógica sua estratégia didática para abordar o assunto.

“Planejamento – Prof<sup>a</sup> Ana Tereza

Iniciarei a roda da conversa com o seguinte questionamento: brincadeira ou agressão? O que cada um sente quando sofre uma provocação?

Após exposição dos alunos conversarei sobre o que é bullying e se é praticado pelos alunos, e construiremos uma tabela do que gostamos e não gostamos que façam conosco. Esta tabela ficará fixada na sala de aula para os alunos lembrarem de que não podem ser agressivos uns com os outros.

A coordenadora pedagógica pede à professora para deixar o seu planejamento com ela para que possa refletir sobre a proposta. Procura uma especialista para auxiliá-la quanto à análise da proposta da professora. Que intervenções você acha que a coordenadora fará no planejamento? No lugar dela, quais intervenções faria?

Nesta situação-problema podemos notar que a professora Ana Tereza precisa entender o que é bullying, suas características e efeitos. Compreender

como instaurar entre seus alunos uma cultura de paz e solidariedade, bem como aplicar propostas didáticas que, de fato, vão auxiliar na educação dos sentimentos e educação para a paz.

Vamos iniciar nosso estudo!

## Não pode faltar

---

Os conflitos que ocorrem nos momentos de convivência na escola são temas de discussões em qualquer roda de conversa de professores. Vivenciar casos de indisciplina, agressões físicas ou verbais está cada vez mais comum nas escolas e uma violência que vem ganhando destaque entre as ações praticadas é o bullying. As próprias crianças falam: “ele está cometendo bullying comigo”.

A discussão sobre bullying teve início com a pesquisa do professor de Psicologia Dan Olweus, da Universidade de Bergen, na Noruega. Ele observou que existia um tipo de violência cometido nas escolas que era diferente de outras condutas violentas. O fato é que só após a morte de três crianças entre 10 e 14 anos, devida ao bullying, é que o governo norueguês levou em consideração a pesquisa de Olweus. (AGUADO, 2015)

A professora Aguado (2015) mostra que Olweus diferenciou o bullying de outras práticas de acordo com algumas evidências. Uma gozação entre colegas não é considerada bullying se não apresentar as quatro características que seguem.

1ª característica: a agressão ocorre em uma relação de desequilíbrio de poder, em que encontramos um autor (aquele que comete a violência) e uma vítima (aquele que sofre a violência), sendo praticada entre iguais, não tendo diferenças quanto à autoridade. A vítima de bullying tem baixa autoestima e acredita que merece vivenciar o que o autor de bullying comete. Sobre esta característica é importante reconhecer que nem todas as formas de maus-tratos/violência são consideradas bullying.

2ª característica: o autor de bullying necessita de um espectador, de uma plateia. Nesse sentido, o bullying não é praticado somente entre autor e vítima. Existe um silêncio e uma passividade entre aqueles que assistem as cenas de violência.

3ª característica: é um acontecimento com repetidas ações por um longo tempo. Você se lembra do caso da aluna Geisy, estudante de uma universidade do estado de São Paulo, que em 2009 foi hostilizada com vaias e xingamentos devido a um vestido curto que vestiu para ir à aula? Esse caso foi à mídia e a aluna saiu da universidade escoltada pela polícia. Ao relembrar esse

caso, vemos que essa aluna sofreu violência, porém, se foi um fato isolado, não pode ser considerado bullying. Talvez se não tivesse tido repercussão na mídia e se a aluna continuasse naquela universidade, o evento se repetiria e poderia se constituir em um caso de bullying.

4ª característica: não há uma única conduta violenta mas diferentes atos, como agressão física e verbal.



### **Refleta**

No Brasil, foi promulgada uma lei Antibullying que entrou em vigor no dia 5 de fevereiro de 2016. Essa lei institui um Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) e considera intimidação sistemática todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitiva que ocorre sem motivação evidente. A lei também combate o cyberbullying que é cometido pelos meios tecnológicos e internet. Considerando os estudos tratados nesta unidade, essa lei resolverá ou impedirá o bullying em espaços coletivos? Será que a lei atende a necessidade preventiva do bullying? Como essa lei pode ser introduzida no currículo escolar?

Então, como podemos definir o bullying?

Moz e Zawadski (2007, p. 20) definem bullying como “atos, palavras ou comportamentos prejudiciais intencionais e repetidos”. Tognetta (2016) explica que bullying é um termo que significa intimidação, ou seja, uma força de intimidação violenta para com o outro.

O bullying prejudica todas as pessoas que convivem com ele, seja o autor, a vítima ou a plateia. Aguado (2015, p. 30-31) diz que para a vítima, o ato causa “medo e rejeição no ambiente em que sofre a violência, perde a confiança em si mesmo e nos outros”. O agressor se identifica com esse estilo de violência e dificulta o estabelecimento de relações positivas com o meio que o cerca. No espectador/plateia, o bullying provoca problemas de tensões graves, aumentando a falta de sensibilidade, a apatia e a falta de solidariedade.



## Exemplificando

Autores de bullying na infância são autores de bullying na vida adulta. Caso não haja uma intervenção, ele continuará cometendo essa violência até mesmo em seus relacionamentos afetivos. Moz e Zawadski (2007) relatam um caso de bullying no casamento.

“Quando se casou com Sam, Joy sabia que ele tinha uma longa história de comportamento cruel em relação a outras crianças enquanto estava na escola: empurrar crianças menores e mais fracas, assediar professores, expulsar colegas de seu grupo por não concordarem com ele. Joy acreditava que era um comportamento de garoto, pois ele sempre era encantador com ela, até se casarem. Após o casamento, Sam assumiu o funcionamento cotidiano de suas vidas e fazia com que Joy se sentisse incompetente. Quando comia ele dava a entender que ela estava gorda, se fazia regime dava a entender que se oferecia a outros homens. (MOZ; ZAWADSKI, 2007, p. 24)

Essa história termina com a separação de Joy e Sam. Sem dúvidas, ela sofria bullying em seu relacionamento afetivo, pois não considerou o comportamento de Sam como um aviso.

No que diz respeito à prevenção do bullying, Aguado (2015) destaca que há três aspectos básicos que devem ser considerados na escola:

1º aspecto: ao observar o primeiro sinal de bullying é necessário intervir, não permitindo que uma humilhação, agressão verbal, insulto ou gozação se repita.

2º aspecto: ter amizades no ambiente educacional é previne o bullying.

3º aspecto: em caso confirmado de bullying identificar o autor, a vítima, a plateia e realizar um trabalho de intervenção para sanar a situação.

Tanto a escola quanto a família podem trabalhar em conjunto para erradicar os problemas que levam à consumação do bullying. É preciso ensinar valores, respeito e equidade aos sujeitos. A generosidade deve fazer parte da educação dos indivíduos, para que aprendam a se colocar no lugar do outro. É importante que conheçam alternativas não violentas de resolução de conflitos e que saibam valorizarem-se a si mesmos.

Para enfrentar os casos de bullying em espaços de convivência é necessário incluir no currículo valores fundamentais da humanidade. Atualmente,

é urgente que as instituições escolares compreendam que a escola, além de transmitir conteúdos, tem a finalidade de formar sujeitos em uma perspectiva de educação para a paz.

O que seria educar para a paz? Educar para a paz não é descrever um currículo conteudista, mas envolver os sujeitos na construção de uma cultura de paz, desenvolvendo as seguintes habilidades:

- Reconhecimento das diferentes manifestações de violência. O que é violência? Como ela se constitui ao longo da história? Por quais elementos ela se constitui no meio social? Reflexão com os sujeitos sobre as violências que vivem.
- Reconhecimento das diferenças entre os sujeitos, tanto individualmente quanto dos diversos grupos existentes na sociedade.
- Utilização do diálogo como uma estratégia de resolução de conflitos. Qual a importância da linguagem falada na resolução de conflitos? Como construir um diálogo na resolução de conflitos? (ALMEIDA, 2010).



### Saiba mais

Para conhecer um pouco mais sobre o diálogo como estratégia de resolução de conflitos, leia o artigo *Resolução de conflitos e assembleias escolares*. O texto aponta três tipos de assembleias escolares, privilegiando um espaço de diálogo e uma importante estratégia dentro da sala de aula e na escola.

ARAÚJO, U. F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 31, p. 115-131, julho-dezembro de 2008.

Maria Montessori (2006) foi uma médica e educadora que entre os anos de 1932 a 1939 pronunciou conferências que unem educação e paz. E, para construir uma cultura de paz, é necessário ensinar aos sujeitos o que é a paz. Assim, não basta discutir guerra e paz, ou a guerra como antônimo de paz. Evidenciar uma cultura de paz na escola é muito mais do que discutir o fim da guerra, mas sim, tratar da harmonia e da tolerância nas relações interpessoais, sejam elas entre crianças, entre adultos, entre crianças e adultos e nos diversos espaços frequentados coletivamente (igrejas, clubes, escolas, prisões, shopping, etc.), contribuindo para uma tomada de consciência de um mundo mais solidário e responsável.

Para oferecer uma educação que também invista na moralidade é indispensável evidenciar ações cooperativas entre os indivíduos e os grupos em que estão inseridos. Não é possível ofertar uma educação com foco na satisfação de necessidades individuais e imediatas. Os sujeitos precisam apreender os pressupostos que envolvem pilares educacionais e fomentam práticas pedagógicas que desenvolvam atitudes cotidianas, sanando e prevenindo a violência em espaços de convivência.

Sendo assim, um desafio para este século é pautar a educação em quatro pilares, conforme nos aponta Delors (2003, p. 89) em um texto escrito para a Unesco. “A educação deve transmitir [...] saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização evolutiva, pois são bases da educação do futuro”.

O primeiro pilar é denominado **aprender a conhecer** e apresenta um tipo de aprendizagem voltada à compreensão. Não é possível continuarmos com uma educação em que os sujeitos tenham o papel de absorver o que lhe é transmitido. Aprender a conhecer visa ao desenvolvimento de habilidades para compreensão do mundo que nos cerca. Portanto, adquirir conhecimentos somente como um saber codificado, sem reflexão das possibilidades de uso deste conhecimento pelo sujeito não faz sentido. Os indivíduos precisam desenvolver suas capacidades e o conhecimento, utilizando-os em favor do seu próprio crescimento profissional e para comunicar seu ideal, e utilizar a pesquisa como um processo que aumente os seus conhecimentos, permitindo-se olhar uma situação por diversos aspectos. É um tornar-se “amigo da ciência”. Na educação tradicional impressa nas instituições escolares ainda dividimos o currículo em disciplinas obrigatórias e dividimos o repertório do saber em disciplinas. Nesse pilar, a proposta é um trabalho interdisciplinar. Aprender a conhecer evidencia um trabalho que exercita a atenção, a memória e o pensamento. Exercitar a atenção é apreender, ou seja, observar a vivência em diferentes espaços e com diferentes pessoas trazendo para a vida essa aprendizagem. A memória está relacionada à capacidade de armazenamento das informações de forma significativa. O pensamento está relacionado à passagem da construção concreta para a abstração (Delors, 2003).



### **Exemplificando**

A interdisciplinaridade é uma integração entre disciplinas e sua origem se dá na construção de novos conhecimentos por meio da compreensão dos fatores que intervêm na realidade. Desta forma, o conteúdo da disciplina não é visto como um fim em si mesmo, mas como um meio para adquirir conhecimentos e produzir ciência.

O segundo pilar é o **aprender a fazer**, que está ligado ao pôr em prática os conhecimentos adquiridos. É um pilar voltado ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento da formação profissional, a partir da relação entre educação e trabalho.

O terceiro pilar é extremamente importante para a inserção do sujeito em uma cultura de paz e do ensino da não violência na escola. É um desafio, pois é necessário **aprender a viver juntos**, aprender a viver com os outros. Tem como pressuposto a descoberta de si e do outro e o conhecimento de outras culturas, e leva a propostas cooperativas, cujo objetivo é uma finalidade comum, por meio de uma ação conjunta. A partir deste pilar é possível um trabalho com projetos envolvendo a resolução de conflitos e tratando das semelhanças e diferenças. No espaço escolar pouco se discute as semelhanças, as diferenças e a convivência. Na escola nos incluímos na relação com o outro, que se apresenta com uma cultura ou atitudes que são diferentes. Um exemplo na escola é o professor de primeiro ano, no início do ano, que precisa ensinar a criança a ler e escrever, e a criança, que vem de uma rotina lúdica da educação infantil, quer brincar em vez de realizar a atividade proposta pelo professor. Existe uma grande diferença entre o que o professor precisa e o que a criança deseja. Como integrar a necessidade do professor e da criança? Como aproximar suas necessidades, encontrando um ponto comum?



### Assimile

O que são semelhanças e diferenças? Como tratar das semelhanças e das diferenças no ponto de vista do conhecimento? O que nos torna semelhantes (do ponto de vista da identidade) e diferentes? Silva (2011, p. 75) define que “a diferença é um produto derivado da identidade. Assim, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença”. A palavra semelhança, de acordo com Cunha (2010, p. 588), provém de *semelhar* e significa “parecer com, ter a aparência de”. Do ponto de vista cognitivo utilizamos a semelhança para resolver um problema. Mas a semelhança marca a diferença. Problemas que podem ter resultados semelhantes também são marcados pela diferença. Pessoas gêmeas são semelhantes, mas também marcadas pela diferença. E, se na semelhança organizamos pelo conhecido, na diferença lidamos com o desconhecido, com aquilo que não sabemos reconhecer e que não faz parte de nós. Operamos a diferença a partir da abstração e da inferência que obtemos pelas informações que buscamos.

O quarto pilar é o **aprender a ser**. Neste pilar a educação deve desenvolver o sujeito na sua integralidade, ou seja, não basta ensinar o patrimônio cultural da humanidade, é preciso desenvolver o sujeito dentro da perspectiva emocional, social, psicomotora e moral. Delors (2003, p.102),

diz que é “desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade e autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal”. Portanto, dentro da moralidade, é necessário construir uma personalidade ética, que envolva a história, a autonomia e a inteligência moral do sujeito. Muitas vezes estabelecemos uma relação distante com nossos alunos; não sabemos como se veem, ou qual a imagem têm de si mesmo, qual a sua história. Esses pontos formam a identidade do sujeito e é com essa identidade que lidamos cotidianamente na sala de aula.

O sujeito não nasce com uma moralidade constituída. Valores morais como justiça, honestidade, confiança, fraternidade, solidariedade e generosidade, entre outros, precisam ser ensinados. Sendo ensinados, passam a fazer parte do eu, e o sujeito aprende a ser. Observamos que na identidade do sujeito deve haver sentimentos positivos que integrem os valores morais. Sentimentos como indignação, vergonha, empatia e simpatia permitem esta integração. Quando a pessoa leva alimento a um morador de rua, o sentimento de bem-estar leva à integração de um valor moral como a generosidade, a solidariedade, impelindo o sujeito a repetir a ação.

A autonomia é o governo de si mesmo baseado em princípios morais universais. A autonomia não se baseia no desejo do sujeito, mas nos princípios universais, o que beneficia o maior número de pessoas. Puig (1998, apud TOGNETTA, 2016, p. 53), diz que a “consciência autônoma é imprescindível para a construção de uma personalidade ética, pois permite tomada de decisão”.

A consciência moral se constitui por um juízo moral que forma as opiniões, baseadas em reflexões de como devemos ser e agir.

Assim finalizamos nossos estudos. Vimos que a escola pode ser um instrumento para a constituição do sujeito em uma perspectiva de não violência e estudamos a importância da prevenção do bullying. Estudamos os quatro princípios educacionais por meio do desenvolvimento de atividades e de projetos que levem o sujeito a refletir sobre o si mesmo e a sistematizar atitudes que evidenciam uma cultura de paz. E é importante reforçar que não basta o professor dar conta do conteúdo programático previsto no currículo: ações intencionais no desenvolvimento integral dos nossos alunos são necessárias.

Na próxima seção continuaremos a tratar da não violência, delineando temas como tolerância, *role-playing* e assembleias escolares como procedimentos cooperativos na formação humana. Até lá!

A professora Ana Tereza, após observar o comportamento de seus alunos, planeja uma discussão sobre as ações que eles estão apresentando uns com os outros e encaminha esse planejamento à coordenadora pedagógica, para que esta avalie e dê sua opinião sobre o modo como abordará os problemas vivenciados em sala de aula.

Para resolver a situação-problema, a coordenadora pedagógica deve orientar a professora para que este planejamento não seja realizado somente em um dia, o que não é simples de ser feito. As manifestações desrespeitosas que ocorrem nas salas de aula, nos intervalos e nos corredores escolares precisam ser analisadas, pois nem sempre caracterizam o bullying. O fato de os alunos falarem uma vez sobre os seus sentimentos não terminará com estas ações. É necessário que essa intervenção seja cotidiana.

A ética e a moralidade devem fazer parte dos currículos escolares, e a comunidade escolar não pode fugir dessa responsabilidade. Tognetta (2006, p. 10) ressalta que “os educadores necessitam compreender as características do comportamento violento e discutir possibilidades de intervenção”. A mudança na postura do professor quanto às intervenções no campo da moralidade é necessária e urgente.

A coordenadora pedagógica retoma o planejamento e os conceitos estudados nas reuniões pedagógicas sobre o que é bullying, o que é uma cultura de paz e como realizar propostas para intervenção de comportamentos agressivos na escola, afinal, o bullying começa com uma agressão verbal ou física. A coordenadora também faz, junto com a professora, um levantamento de livros paradidáticos que tratem dessa temática, e sugere a leitura destes livros com a turma. Em conversa, decidem montar uma “escola de pais”, um projeto piloto na classe de Ana Tereza, e juntos discutem práticas assertivas na educação das crianças. Ao longo do projeto as crianças farão uma autoavaliação refletindo sobre sua convivência com os outros. Nesta autoavaliação, haverá perguntas que levem à análise dos seguintes pontos: se elas já se sentiram ameaçadas, se já deram lição de moral, se ofenderam ou acusaram alguém, se fizeram comparações e insultaram colegas. Nas próximas seções acompanharemos as mudanças na sala da professora Ana Tereza e na escola Anita Mafalti.

## Projeto Gentileza gera Gentileza

### Descrição da situação-problema

A professora Cristiane assumiu uma sala de 2º ano em uma escola pública e, observando seus alunos, percebe a necessidade de criar um projeto que trate do relacionamento interpessoal, cujo tema seja *Gentileza gera Gentileza*. Ao discutir com a equipe gestora a possibilidade de implantação deste projeto, inclusive para constar no Projeto Político Pedagógico, o diretor da escola propõe à professora que escreva sua proposta e apresente aos demais professores na reunião coletiva.

Você tomará o lugar da professora Cristiane e apresentará o projeto *Gentileza gera Gentileza*.

### Resolução da situação-problema

A professora Cristiane iniciou a reunião coletiva apresentando os motivos que a levaram a construir o projeto *Gentileza gera Gentileza*. Ela levou um vídeo com as falas dos seus alunos dizendo como se sentem ao insultarem ou serem insultados pelos colegas, e fundamentou sua proposta em quatro pilares da educação:

Aprender a conhecer.

Aprender a fazer.

Aprender a conviver.

Aprender a ser.

Cristiane salientou que a proposta efetivamente funcionará se o coletivo de professores compreender a importância e realizar os passos a seguir com seus alunos. No projeto, Cristiane propõe:

- Constituição das assembleias escolares.
- Atividade aberta com a comunidade com ações que gerem gentilezas.
- Estudo dirigido sobre a cultura de paz.
- Autoavaliação com todos os atores da unidade educacional.
- Avaliação com foco na convivência com os outros.

- Grupos de estudo sobre cooperação e sugestões dos alunos sobre como desenvolvê-la na escola.
- Leitura de diversos gêneros que tratem das relações interpessoais.

A reunião da professora Cristiane sensibiliza os docentes e gestores, que em conjunto constroem a proposta *Gentileza gera Gentileza* para a escola.

## Faça valer a pena

**1.** Os conflitos que ocorrem nos espaços de convivência entre os alunos estão cada vez mais presentes nas rodas de conversa dos professores. É comum nas escolas vivenciarmos casos de agressão, e o fenômeno bullying vem ganhando destaque nos espaços de convivência.

Assinale a alternativa correta:

- a) O bullying é considerado uma violência prejudicial aos indivíduos, sendo uma intimidação violenta.
- b) Bullying não é considerado uma violência, afinal não tem problema algum em se zombar do outro.
- c) A lei antibullying no Brasil ainda não foi sancionada.
- d) Em casos de bullying há somente uma vítima e um autor.
- e) O bullying é um ato inconsciente do autor para com a vítima, e não causa danos físicos ou psicológicos.

**2.** Para uma violência ser considerada bullying é necessário que quatro características sejam identificadas. A esse respeito, avalie as afirmações a seguir:

- I. O autor de bullying necessita ser violentado.
- II. Não há uma única conduta violenta; são utilizados diferentes tipos de violência.
- III. É um acontecimento com repetidas ações e por um longo tempo.
- IV. O autor de bullying necessita somente de uma vítima.

É correto apenas o que se afirma em:

- a) I e IV.
- b) I, II, III.
- c) II e III.
- d) I, II, III, IV.
- e) II e IV.

**3.** “A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro.” (DELORS, 2003, p. 89).

Considerando esse contexto, avalie as seguintes asserções e a relação entre elas:

Aprender a conviver com os outros é uma aprendizagem desafiadora na escola

PORQUE

Ensinar a não violência e a cultura de paz é impossível frente à sociedade que temos nos dias atuais.

Assinale a alternativa correta:

- a) A asserção I é falsa e a II é verdadeira.
- b) A asserção I é verdadeira e a II é falsa.
- c) As asserções I e II são verdadeiras.
- d) A asserção II é uma justificativa da primeira.
- e) A asserção I é falsa e asserção I não é uma justificativa da primeira.

## Alternativas de procedimentos cooperativos

### Diálogo aberto

A formação do sujeito ocorre a partir de diversos aspectos, e a educação formal – a escola – também contribui para esta constituição, que não encontra o seu fim na cognição, mas em todas as relações que compõem a sua integralidade. É um desafio para a escola desenvolver o sujeito como um todo (nos aspectos cognitivo, motor, social, emocional e moral), pois o foco do trabalho pedagógico está nas habilidades cognitivas.

Delors (2003), em relatório para a Unesco, apresenta “múltiplos desafios à sociedade no futuro e relata que a educação é um trunfo indispensável à humanidade pela consolidação das ideias de paz, liberdade e justiça social.” (DELORS, 2003, p. 5). A partir do apontamento do autor, surge a pergunta: somente o aspecto cognitivo do sujeito desenvolve sua integralidade? É importante que você reflita sobre este questionamento.

Frente a esta afirmação, os professores da escola Anita Mafalti observaram que reproduzir os conteúdos das disciplinas como se compõem, dissociadas, não contribui para o desenvolvimento dos sujeitos em uma perspectiva integral. Portanto, é necessário rever as estratégias pedagógicas, uma vez que os professores entenderam que as habilidades sociais devem ser desenvolvidas na escola.

Mas considerando a formação integral do sujeito, alguns aspectos precisam ser pensados ao se realizar o planejamento de atividades que envolvam o desenvolvimento dessas habilidades e a cooperação grupal.

A professora Ana Tereza compartilha sua experiência e frustração: ela propôs aos alunos um momento para o trabalho com sentimentos e resolução de conflitos, porém não obteve sucesso naquela estratégia planejada.

É consenso entre os professores a necessidade de um aprofundamento teórico e prático quanto à resolução de conflitos e cooperação entre os estudantes e o próprio grupo de professores. A gestão da escola informa a contratação de um especialista para auxiliar o coletivo nas reflexões e estratégias pedagógicas.

Como especialista contratado pela escola Anita Mafalti, de que maneira você auxiliará o grupo? Quais estratégias propor? Como implantar as assembleias escolares? Quais reflexões propor ao corpo docente quanto à tolerância como valor a ser desenvolvido?

A seguir, você estudará conceitos teóricos fundamentais para que, como especialista contratado, auxilie o corpo docente da escola Anita Mafalti. Para tanto, serão abordados temas sobre tolerância, resolução de conflitos e assembleias escolares. Avance nos estudos da seção *Não pode faltar* para ampliar seus conhecimentos.

Vamos lá!

## Não pode faltar

---

Para iniciarmos nosso estudo é necessário retomar a discussão anterior, em que aponta-se a resolução de conflitos como uma discussão atual na escola e o fenômeno *bullying* como uma violência que vem ganhando destaque nos espaços de convivência. Um desafio para a educação do século XXI é a implantação de uma cultura de paz e da não violência, em uma sociedade que se torna mais violenta a cada dia.

Frente a este cenário, as instituições escolares têm a incumbência de desenvolver procedimentos cooperativos, cujo objetivo é promover o auxílio entre pessoas e grupos, conscientizando os sujeitos da importância da colaboração para atingir objetivos comuns.

Nesse sentido, é uma realidade o trabalho com valores dentro do currículo escolar. Observa-se que a relevância não significa aderir a estas convicções do outro, mas em respeitar os valores do outro. Um dos valores a apresentar no campo educacional é a tolerância. A tolerância não pode ser compreendida como uma competência a ser desenvolvida, e sim como um valor a ser considerado na educação dos sujeitos.

De acordo com Cunha (2010), a palavra valor provém do latim *valere* e significa “ter valor, custar”. Os valores podem ser considerados hábitos para a vida, e diante de uma situação conflitante espera-se a aplicação dos valores pelos sujeitos. Esse trabalho na escola pode ser visto como um caminho para a construção da cidadania.

Duschatzky e Skliar (2000) publicaram um artigo sobre alteridade e tolerância na cultura e educação. É um artigo considerável, uma vez que reflete sobre os discursos produzidos atualmente. As tecnologias, a economia e a informação se modificam constantemente com muita rapidez, e o mesmo acontece com o discurso. Até mesmo com o discurso que permeia a inclusão social, a tolerância e a cultura de paz. A tolerância não pode ser um neologismo unido à alteridade.

Os autores apresentam versões discursivas sobre alteridade, sendo:

- **O outro como fonte de todo o mal**, em que as formas de alteridade podem ser demonizadas, ora pela relação cultural, social e política ocorrida no século XX, ora pela ausência do outro.
- **O outro como sujeito pleno de um grupo cultural**, discutindo o conceito de cultura a partir da epistemologia e multiculturalismo em um processo de alteridade. A reflexão proposta é bem interessante: podemos adquirir a mesma cultura, mas não vivemos a cultura do mesmo jeito. Existe uma individualidade nas vivências culturais. Um exemplo é a mulher que atualmente se empodera: todas as mulheres se empoderam da mesma forma? O empoderamento feminino é uma disseminação cultural?
- **O outro como alguém a tolerar**, a discussão é bastante curiosa, pois seria o discurso da tolerância a calar o diálogo conflitivo? Atualmente existem discussões importantes na sociedade; a homofobia é um exemplo. O que é homofobia? Foi divulgado um vídeo em que uma diretora solicitava que um discente homossexual, regularmente matriculado no ensino médio, não sentasse no colo do namorado em sala de aula. O aluno chamava a diretora de homofóbica e a diretora dizia que não permitia que nenhum casal tivesse esse comportamento. Seria a atitude da diretora homofóbica? O comportamento dos discentes demonstram tolerância? A tolerância nesse caso, seria positiva? Quais as consequências da tolerância? Como a sociedade/humanidade construiu suas propostas de tolerância? A tolerância não pode ser um belo discurso, carece de estudos para não tolerar formas desumanas de vida.



### Refleta

Será que ensinar o valor da tolerância nos grupos sociais é uma alternativa eficaz de procedimentos cooperativos? Na sociedade atual a intolerância seria um fenômeno complexo?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), com o conteúdo de Pluralidade Cultural, apresentam propostas das Organizações das Nações Unidas (ONU) para o desenvolvimento de uma cultura de paz, embasada na tolerância.



### Saiba mais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram elaborados como uma diretriz para os professores, tanto da rede pública quanto da rede privada. A partir dos Parâmetros Curriculares, construiu-se as Diretrizes Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Você pode analisar os Parâmetros Curriculares, tema transversal Pluralidade Cultural, com a referência a seguir:

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental do MEC. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Vivemos em uma sociedade plural, com uma diversidade de grupos étnicos e culturais em todo território nacional. Refletir sobre esta sociedade plural é se deparar com ações excludentes e intolerantes. Temos, como exemplo, as eleições presidenciais de 2018, especialmente no segundo turno. Nas mídias digitais sociais, por exemplo, observamos a intolerância de simpatizantes de ambos os candidatos. As pessoas favoráveis a determinado candidato se ofendem e desejam impor suas convicções a quem pensa diferente. Ora, o voto é secreto e o Brasil é um país democrático. A divergência deve levar a um diálogo conflitante, em que pontos positivos e negativos são elencados, diferentemente da intolerância apresentada nas formas de linguagem.

Nesse aspecto, a educação formal tem como instrumento de trabalho a diferença e a igualdade. Em uma sala de aula e na escola propriamente dita, encontramos uma pluralidade cultural, uma diversidade riquíssima da qual precisamos tirar proveito para o trabalho com valores – inclusive para o trabalho sobre tolerância –, por meio da ação-reflexão do aperfeiçoamento da prática pedagógica. Uma possibilidade de trabalho pedagógico é o *role-playing*, que é uma apresentação lúdica dos papéis sociais. O papel desenvolvido pelo sujeito ou pelo grupo é extremamente importante e necessita ser visto para além da representação, mas como é de fato, real.

O *role-playing* é uma técnica do sociodrama que surge como uma metodologia de trabalho em grupos, por meio da dramatização/ teatro espontâneo. Essa metodologia permite que o sujeito vivencie diversos papéis intervindo em situações-problema que acometem um grupo. Para sua realização é necessário um sujeito que tome o papel de protagonista e outros sujeitos que componham a cena, inclusive uma plateia. A partir da constituição e vivência da cena, é provocada uma catarse de integração e entendimento. (FLEURY; MARRA, 2005)

O sociodrama possibilita uma pesquisa-ação da atividade do grupo, buscando a compreensão do conflito e levando os sujeitos a uma reflexão ativa e efetiva dos comportamentos e atitudes. A efetividade do sociodrama encontra-se na espontaneidade e expressividade dos sujeitos. Cunha (2010), no dicionário etimológico, define que expressividade provém de “exprimir” e

significa “revelar”, “manifestar”, “expressar”. A expressividade tem a ver com o indivíduo, com a sua corporeidade. Já a espontaneidade, de acordo com Fava (1997, p. 28), é “um fator interno que leva a pessoa ao trazer seu foco de percepção ‘informações’ da situação que a envolve”. A espontaneidade do sujeito o integra por dentro e por fora.

Grupos com recursos da expressividade e espontaneidade da metodologia sociodramática podem comunicar seus conflitos, suas dificuldades, seus anseios, desejos e vivências. Uma amostra desta possibilidade foi vivenciada por um grupo de alunos que perdeu repentinamente o seu querido professor. Para dramatizar a dor, o grupo elegeu um sujeito protagonista que tomou o lugar do professor e todos os alunos puderam expressar seus sentimentos.

A aprendizagem nessa metodologia possibilita a formulação de conceitos pelos sujeitos que tomam o seu papel de cidadão, unindo-se à vida. Portanto, em vez de somente discutir sobre tolerância, ler textos e manchetes, é possível trazer vivências e dramatizar situações cotidianas.



### Assimile

O sociodrama nasceu do psicodrama. Jacob Levi Moreno (1889-1974) é considerado o pai do psicodrama. Moreno buscou criar uma linha psicológica que tratasse o sujeito no momento e no lugar em que está inserido.

Na educação, Moreno afirmou que muitos conceitos ensinados pela escola não se relacionam com as experiências de vida dos sujeitos. Esse aspecto é tocante em nossas discussões: como podemos discutir *bullying*, tolerância e cultura de paz, somente por conceitos ou gêneros textuais? É necessário trazer as experiências vividas pelos sujeitos, quando se trata de relacionamentos interpessoais.

As assembleias escolares são uma nova proposta para o trabalho com a resolução de conflitos e o desenvolvimento das habilidades sociais.

O conflito é natural, faz parte da vida e do desenvolvimento dos sujeitos. Ao longo da nossa existência encontramos conflitos que surgem dentro de cada um conforme nossa maturidade, e conflitos que surgem quando participamos de um grupo social. As teorias interacionistas nos auxiliam nessa compreensão, pois nos tornamos humanos à medida que interagimos com o outro. Nessa relação nos deparamos com o que é semelhante e com quem é diferente, com a equidade, com a igualdade, com os sentimentos bons ou ruins e, assim, vamos experienciando as situações e refletindo sobre o que somos, o que buscamos e sobre quem é o outro com o qual nos relacionamos.

É nessa relação que fazemos nossas escolhas e aprendemos emocional e socialmente.



### Exemplificando

Na vida, lidamos com o outro. E nessa relação entre eu e o outro, aprendemos. Nesse processo de aprendizagem é importante um repertório de habilidades sociais que permitirão relações mais harmônicas entre os grupos. Para desenvolvermos as habilidades sociais, precisamos de uma competência social e desempenho social. Del Prette (2017, p. 106) diz que “as habilidades sociais se aplicam às diferentes classes de comportamentos sociais a partir do repertório do indivíduo”.

De acordo com a mesma autora (2017, p. 108), a competência social “é a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e demandas da situação cultural.”

DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Ao observarmos os conflitos na escola e como os educadores os resolvem, percebemos que é necessária uma mudança na postura docente, inclusive de ver o conflito como conteúdo para formação dos sujeitos. Observem o diálogo hipotético que ocorreu em uma escola: a professora estava passando um texto da disciplina de história na lousa, quando a aluna chamada Maria a chama:

**Maria** – “Professora, o Robson me chamou de vaca!”

**Professora** – “Você está vendo alguma vaca? Não tem vaca aqui, então não ligue e volte para a sua atividade!”

Esse tipo de situação é comum nas escolas. Maria foi ofendida por seu colega Robson e isso precisa ser levado em consideração. É uma situação que não pode ser anulada com a pergunta da professora. Como Maria se sentiu? E Robson, depois da conduta da professora? Quem foi fortalecido na cena descrita?

Os conflitos que ocorrem nas relações interpessoais são conteúdos para os docentes em todas as modalidades, desde a educação infantil até a universidade. Não é possível homogeneizar atitudes e comportamentos. Oportunizar um trabalho envolvendo a heterogeneidade e o diálogo na escola é uma ação assertiva na formação dos indivíduos e contribui para uma sociedade mais equitativa.

Araújo (2008) defende um trabalho pautado nas assembleias escolares como pressuposto para a construção ativa da democracia na escola e a

resolução de conflitos. Uma educação focada na resolução de conflitos é pauta de discussão mundial e as estratégias para ampliar este trabalho vem sendo muito pesquisadas.

As assembleias escolares são um momento coletivo guiado pelo diálogo. Professores e alunos têm a palavra para falar de questões convenientes para tornar o ambiente harmonioso. O diálogo traz consigo a possibilidade de negociar e discutir os conflitos que acontecem no ambiente escolar.

Essa proposta divide a responsabilidade das ações de incivildades e indisciplina escolar, não sendo somente o professor ou o gestor da escola encarregados na cobrança da disciplina. O trabalho com regras toma outra perspectiva. É comum aos alunos receber as regras prontas no início do ano letivo. O professor constrói um cartaz com regras que, na verdade, são leis para o cumprimento dos alunos:

- Não correr.
- Respeitar os colegas e professores.
- Realizar todas as atividades.
- Não gritar.

E assim sucessivamente: um acúmulo de normas são despejadas ao longo dos dias. Essas regras precisam ser construídas coletivamente e a partir das situações reais em sala de aula. As assembleias viabilizam essa construção, que faz muito mais sentido para o aluno.

Esse tipo de trabalho é conveniente para que o professor entenda seus alunos fortalecendo o vínculo com eles e entre eles, motivando o protagonismo dos sujeitos e a participação do grupo.

Araújo (2008, p. 118) retrata que “as assembleias não buscam ensinar o que é certo ou errado e que deve haver uma autoridade para julgar e estabelecer sanções ou obrigar as partes envolvidas a chegarem em um consenso.” O modelo utilizado nas assembleias é o modelo democrático participativo.



### Refleta

O que é uma gestão democrática participativa? A gestão democrática participativa pode ser uma realidade na escola pública? Como a gestão escolar, professores e comunidade escolar podem reduzir ou acabar com o autoritarismo nas instituições escolares?

Para refletir mais, leia:

RIBEIRO, Renato J. **A democracia**. São Paulo: Publifolha, 2004.

Como introduzir as assembleias na escola? É necessário que os professores estudem sobre as assembleias escolares e resolução de conflitos. É uma ação coletiva na escola e planejada com frequência.



### Saiba mais

A escola de Summerhill, pensada pelo educador Alexander Sutherland Neill, foi fundada no ano de 1921 com a proposta pedagógica embasada na prática de liberdade dos alunos. Para saber um pouco mais a respeito, acesse a matéria a seguir:

RATIER, R. Conheça Summerhill, a escola onde o aluno pode (quase) tudo. **Nova Escola**, 1 abr. 2011.

Não existe somente um tipo de assembleia escolar. Araújo (2008) apresenta três tipos de assembleias:

1. Assembleias de classe, que tratam das especificidades da sala de aula, do que ocorre dentro da sala, tendo como participantes docente e discente. Esses encontros devem ser semanais e se discute como melhorar os relacionamentos interpessoais neste espaço.
2. As assembleias de escola, que ocorrem com todos os representantes da comunidade escolar (gestão, professores, alunos e funcionários) e tratam de assuntos gerais que compõem a escola, como intervalos, horários, limpeza, alimentação, etc.
3. Assembleias docentes, que versam sobre assuntos comuns aos professores: relacionamento interpessoal entre os docentes, docentes e direção, currículo, projeto político pedagógico, assuntos técnicos e administrativos na escola.

Finalizamos essa seção debatendo sobre a relevância de incluir no currículo escolar valores, como a tolerância. Atualmente, necessitamos promover diálogos conflitantes, cerceando ações excludentes e intolerantes. Para refletir junto aos grupos sobre os valores, podemos utilizar uma técnica do Ssciodrama, o *role-playing*. É uma metodologia de trabalho que possibilita a vivência de vários papéis, por meio do teatro espontâneo e da dramatização. Outra possibilidade de instituir um trabalho na escola são as assembleias escolares, que fortalecem o vínculo entre os grupos. Esses conceitos são importantes para formação do professor, pois além de serem uma discussão pedagógica da atualidade, são oportunidades de lidar com questões socio-morais dos alunos e de si próprio, construindo maturidade emocional e estratégias de resolução de problemas.

Os professores da escola Anita Mafalti discutem sobre o desenvolvimento das habilidades sociais e sobre cooperação entre os discentes e até mesmo entre os docentes. Para maior compreensão destes conceitos e aplicação na prática, a gestão da escola contrata um especialista que propõe a discussão de valores e a implantação das assembleias escolares.

Para auxiliar o grupo é necessário que se traga textos, livros e vídeos sobre os assuntos abordados, oferecendo aos professores debate e compreensão dos conceitos e estratégias de trabalho. É importante que o professor entenda que trabalhar os valores não é transmitir conceitos, mas aplicá-los na prática. Os grupos que se afastam pela discriminação que toma forma em gestos e palavras podem ser aproximados novamente pela tolerância.

As assembleias também funcionam para prevenir as ações quanto ao *bullying*, pois permite um ambiente democrático, em que todos podem colocar seus pontos de vista. De acordo com Tognetta (2016, p. 55), uma escola democrática, “é um ambiente livre de acusações, moralismos e ameaças”. A convivência na escola deve ser tratada como um valor, inclusive na sala de aula.

Nesse sentido, as assembleias não podem ser impostas pela gestão da escola ao grupo, mas deve ser uma construção coletiva e formativa dos sujeitos. O desenvolvimento do trabalho com assembleias não termina com os conflitos de forma milagrosa e repentinamente, mas são uma boa proposta para a evolução das habilidades interpessoais. A implantação das assembleias deve começar pelo grupo de professores. Vivenciando-as, os docentes poderão compreender como desenvolver com os alunos. Portanto, o especialista contratado pode sugerir à equipe gestora a discussão de conteúdos que envolvam a vida funcional e administrativa da escola. Essa proposta pode ocorrer no horário pedagógico de trabalho coletivo (HTPC). A partir da experiência vivenciada na assembleia docente, implanta-se a assembleia de classe. Primeiramente é necessário levantar as hipóteses dos alunos sobre o que compõe uma assembleia e para que serve. Após essa discussão, levanta-se temáticas envolvendo o espaço da sala de aula, buscando estratégias para resolução dos conflitos encontrados.

## Dramatização: Um recurso possível em sala de aula

### Descrição da situação-problema

Marcelo leciona em uma escola privada para alunos do quinto ano. É formado em Pedagogia e estuda psicodrama. Durante as aulas, observa que seus alunos zombam de uma criança que é bolsista da escola. Os alunos o apelidaram de “bolsão”; não o chamam mais pelo nome, somente por este apelido, e ainda dizem uns aos outros: “quem quer um bolsão?”. Marcelo observa a intolerância dos alunos e propõe aos discentes uma dramatização de uma situação parecida com a vivida na classe. A coordenadora pedagógica, ao receber o planejamento de Marcelo, questiona a atividade proposta e informa ao professor que o papel dele é desenvolver estratégias pedagógicas dentro dos conteúdos propostos. No lugar de Marcelo, quais considerações faria à coordenadora? Em quais conceitos embasaria esta estratégia pedagógica?

### Resolução da situação-problema

Marcelo pode iniciar auxiliando a coordenadora em uma reflexão que mostra os desafios da educação para este século e a importância da escola no desenvolvimento moral dos alunos. Quanto à dramatização, elucida que esta metodologia foi proposta por Jacob Levi Moreno, criador do Psicodrama, explicando que é uma metodologia de trabalho e uma vivência de papéis que intervém em situações-problemas que acometem um grupo.

### Faça valer a pena

**1.** “O psicodrama estruturou-se como terapia que visa à compreensão e desenvolvimento do ser humano e também como metodologia educacional” (PUTTINI, 1997).

Considerando a leitura e de acordo com o autor, o que é o Psicodrama?

- a) É um método que trata o sujeito “aqui e agora”, trabalhando as relações interpessoais.
- b) Um fator interno que leva a pessoa a tomar consciência de suas dificuldades intrapessoais.
- c) É um método que trabalha com a diferença e a igualdade dos grupos sociais.
- d) É uma apresentação lúdica dos papéis sociais.
- e) É a expressividade que propõe um trabalho interpessoal e intrapessoal para

tratar das habilidades sociais que permitirá uma boa convivência.

**2.** A assembleia escolar é um momento coletivo guiado pelo diálogo. Professores e alunos têm a palavra para falar de questões que afligem o convívio escolar.

Analise as asserções a seguir:

- I. As assembleias de classe tratam de um momento institucional que regula os grupos sociais.
- II. Os docentes podem organizar assembleias junto aos gestores da escola para discussão de assuntos pertinentes aos processos pedagógicos e administrativos da escola.
- III. O conflito não é parte natural das nossas vidas, por isso deve ser evitado.
- IV. Para regulamentar as relações interpessoais e a convivência, pode-se implantar assembleias escolares com representantes de diversos segmentos da escola (gestão, funcionários, docentes, alunos e pais).

Considerando o contexto apresentado, é correto o que se afirma em:

- a) Apenas I e III.
- b) Apenas II e III.
- c) Apenas II e IV.
- d) Apenas IV.
- e) I,II,III e IV

**3.** A tolerância necessita ser adquirida pelos sujeitos não como uma anulação ao diálogo, mas como um valor.

Considerando o texto, avalie as proposições a seguir:

- I. Refletir sobre a pluralidade cultural é suficiente para auxiliar na aquisição da tolerância.

Porque

- II. Na escola encontramos grupos homogêneos de alunos, ou seja, com a mesma condição socioeconômica e de estrutura familiar, distanciando-se da diversidade neste espaço.

Considerando o contexto a respeito dessas proposições, assinale a alternativa correta:

- a) As proposições I e II são verdadeiras.
- b) A proposição I é verdadeira e a proposição II é falsa.
- c) A proposição II é uma justificativa da I.
- d) As proposições I e II são falsas.
- e) A proposição I é falsa e a proposição II é verdadeira.

## Diferenças entre grupos e equipes no contexto educacional

### Diálogo aberto

Caro aluno, chegamos ao fim de mais uma etapa de estudos. Discutimos conteúdos importantes para a formação integral dos sujeitos e nessa seção finalizaremos esse processo de conhecimento.

Retomando o nosso contexto de aprendizagem, os professores da escola Anita Mafalti relatam conflitos diários entre as crianças e dificuldades em conduzir a resolução destes conflitos. O grupo docente propõe à coordenadora pedagógica momentos de estudo sobre como resolver os conflitos das crianças de maneira eficaz, uma vez que demonstram preocupação com o desenvolvimento moral de seus alunos. A professora Ana Tereza é uma personagem importante neste cenário, pois busca estratégias pedagógicas para intervir no fortalecimento das relações de seus alunos a fim de que não sofram e não pratiquem agressões verbais ou físicas. Porém, uma situação aconteceu com duas alunas de Ana Tereza, que entram em conflito na aula de educação física.

As alunas têm oito anos, e o início do confronto aconteceu no jogo de futebol. No passe de bola, Renata colidiu com Emília. Renata se desculpa, mas Emília fica com muita raiva, pois devido à colisão seu nariz sangra e ela acaba por empurrar Renata, não aceitando as suas desculpas. Observe o diálogo que seguiu entre as duas:

**Renata** – “Sua imbecil, por que me empurrou?”

**Emília** – “Imbecil é você, que me empurrou primeiro!”

**Renata** – “Foi no jogo e sem querer! Você é uma idiota!”

**Emília** – “Posso ser idiota, mas tenho orgulho de ter pai e mãe; e você, que é uma filha adotada?”

Renata fica em silêncio e chora.

Renata era filha adotiva e havia contado esse fato para a professora e colegas em sala de aula, após a leitura de um livro que falava que existem filhos que são escolhidos.

Colocando-se no lugar da professora de educação física, você precisará resolver este conflito a partir dos conceitos estudados em sala de aula. Como você resolveria esta situação?

Para isso, estudaremos nessa seção sobre autonomia, esforço, relação interpessoal e responsabilidade.

Bons estudos!

### Não pode faltar

Nesta seção você terá a oportunidade de se aprofundar em questões envolvendo autonomia, esforço, relacionamento interpessoal e responsabilidade no ambiente educacional.

Vamos iniciar entendendo a autonomia em uma perspectiva piagetiana e como um valor moral a ser construído pelo sujeito.

Piaget é um teórico bastante estudado no campo educacional, pois sua teoria é vasta e contrapõe a teoria mecanicista, que entende o desenvolvimento humano como uma série de respostas passivas e previsíveis. Sendo um teórico organísmico, entende as pessoas como organismos ativos em crescimento, defendendo que a aprendizagem ocorre em saltos ou estágios a partir de estruturas internas (PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2010).

Kesselring (2008, p. 78) explica que as “estruturas são partes articuladas de um organismo ou do seu repertório de comportamentos, mas também das capacidades cognitivas do sujeito”. Para que uma estrutura tenha função cognitiva, vincula-se a um processo de equilíbrio.

“A inteligência é um sistema de atividades interdependentes e subjacentes à necessidade de serem constantemente ajustados entre si e equilibradas. O equilíbrio é o estado em que o homem consegue agir coerentemente e em que os seus conhecimentos se integram numa totalidade harmoniosa. A inteligência desenvolve-se em razão de uma tendência interna de melhorar permanentemente as condições de equilíbrio. O desenvolvimento cognitivo é um processo de equilíbrio. (KESSELRING, 2008, p. 78-79)

Para refletirmos sobre a autonomia como uma conduta moral, precisamos compreender a estrutura cognitiva e equilíbrio na teoria piagetiana, pois a partir destes conceitos acrescenta-se a autorregulação (KESSELRING, 2008). A autorregulação é uma estrutura que o sujeito constrói por meio de suas próprias noções e a partir da sua interação

com o meio no qual está inserido. Tognetta (2016) retrata que a autorregulação é uma tomada de consciência envolvendo os sentimentos e o cuidado com o outro. Um exemplo: uma criança que quando fica brava agride fisicamente outra ainda não sabe regular seu sentimento. Ela terá autorregulação quando tomar consciência de que pode sentir raiva e que isso é humano, mas que ela não pode agredir fisicamente, e sim falar para o outro o que feriu seus sentimentos.

Nesse sentido é a psicologia moral que nos auxiliará na compreensão da autonomia, concomitante à responsabilidade. La Taille (2007) diz que por meio dos processos psíquicos é que se legitimam as regras e os valores morais. A responsabilidade é um valor moral, pois leva o sujeito a cumprir seus deveres. A partir da responsabilidade construímos a autonomia, pois o sujeito responsável dá conta dos seus próprios atos, e esta ação está ligada a autorregulação.

Todos nós, professores ou pais, sonhamos com a autonomia das crianças e jovens. A mãe, por exemplo, sonha com o dia em que o filho tomará banho sem precisar mandar. A professora sonha com alunos que resolvam seus conflitos autonomamente. Poderíamos listar várias situações em que desejamos essa autonomia.

Mas como nos tornamos sujeitos autônomos? Como já discutido, os sujeitos passam por estágios até chegar à autonomia. Existe uma fase pré-moral, a anomia. Nessa fase o sujeito nasce livre das regras e não tem consciência delas. O primeiro estágio de desenvolvimento se prolonga até sete ou oito anos e é chamado de heteronomia, ou seja, o sujeito é governado por uma autoridade, necessitando que suas ações sejam legitimadas. A heteronomia é superada pela autonomia por volta de nove e dez anos, quando não há necessidade de referências de autoridade, pois o sujeito se autogoverna. (LA TAILLE, 2007).

Na resolução de conflitos a autonomia favorece atitudes mais solidárias, pois se regula por um mecanismo interior e não mais por uma autoridade, que é um mecanismo exterior. Vimos como a autonomia é considerável na formação humana. Todos queremos experienciar a autonomia, tornando-nos sujeitos autônomos. Porém, como chegar a ser um sujeito autônomo? É necessário esforço do sujeito ou só é preciso viver em um ambiente sociomoral? Como o esforço é visto na constituição do sujeito?

As atividades cooperativas, conforme já estudamos anteriormente, são estratégias relevantes para o desenvolvimento da autonomia, pois permitem a discussão das regras com foco no convívio favorecendo um bom ambiente sociomoral.

É comum no meio educacional que as situações sejam aprendidas pelo esforço. Independentemente se a atividade é cooperativa ou competitiva, alguns professores acreditam que a aprendizagem por meio das situações depende do esforço do grupo ou do aluno. A autonomia do sujeito depende do seu esforço. Aos alunos é cobrado o esforço da disciplina, das boas notas, da realização das atividades. Aos professores é cobrado o esforço da formação continuada, da boa aula, da pesquisa, do bom profissional. O esforço tem uma raiz e torna-se uma crença no meio educacional, sendo compreendido pelo senso comum, como praticar uma ação para alcançar um objetivo, e sem uma reflexão sobre o que de fato significa esforçar-se.

A que nos remetemos quando pensamos ou escutamos a palavra esforço? A palavra esforço provém da palavra força. “Força é uma energia, um vigor, uma causa capaz de movimento” (CUNHA, 2010, p. 298).

Tanto o esforço quanto a autonomia na teoria piagetiana são entendidas como uma construção do próprio sujeito, conforme as diferentes capacidades cognitivas (KESSELRING, 2008).

Especificamente sobre esforço, abordaremos a perspectiva da filosofia de Henri Bergson, com quem Piaget teve uma experiência filosófica fundamental. Os professores pedem que seus alunos se esforcem em um sentido de praticar ações para alcançar um objetivo.

Em Bergson (1934, apud MONTEIRO; LIMA, 2015, p. 54), o esforço tem outro nexos. Esforçar-se está ligado à reinvenção: “Inventar é criar, ou seja, fazer de um jeito novo aquilo que aprendemos a conhecer.” A partir dessa concepção de esforço e autonomia, podemos relacionar estes dois conceitos, pois são esquemas dinâmicos, não estáticos. Ora, o primeiro nos leva à criação daquilo que queremos compreender e o segundo nos leva a um autogoverno.



### **Exemplificando**

Janice é uma criança matriculada no 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública. Nunca apresentou dificuldades de aprendizagem, tem bom raciocínio-lógico, na perspectiva de Emília Ferreiro encontra-se alfabético, produzindo textos com bastante coerência/coesão, pontuação correta e realiza todas as atividades propostas. Janice vive com sua família, composta por pai, mãe e um irmão mais novo. A menina tem poucos amigos na escola, no recreio muitas vezes brinca sozinha e as poucas vezes que brinca com os colegas envolve-se em conflitos. A professora ficou inquieta e se questionando: como pode uma boa aluna ter poucos amigos? Começou a observar Janice. Vivenciou alguns

momentos em que a aluna se apoderou de objetos dos colegas, provocando conflitos entre alunos da classe. Como Janice é quieta, os colegas não desconfiam dela. Entretanto, a professora viu o ato de Janice quando entrou de repente na sala no horário do intervalo. Observou que essas ações de Janice acontecem no horário do intervalo, quando a professora não está supervisionando a classe. Alguns conflitos ocorrem em sala, e Janice, apesar de ser quieta, está envolvida. A professora intervém conversando com o grupo, porém há reincidência dos atos. Conversar com os alunos não está sendo eficaz para que reflitam sobre seus atos. Então, a professora promove em sua sala atividades cooperativas e implanta a assembleia para discussão das regras de convívio. Ao longo desse trabalho, a professora observa que Janice em alguns momentos se apodera dos objetos, mas devolve aos colegas, o que não acontecia. Após seis meses de trabalho, a professora é surpreendida com uma atitude de Janice: a menina em uma assembleia expõe seu sentimento e os atos que cometeu na sala, prometendo não ter mais esse tipo de ação.

Precisamos compreender que o sujeito é ativo na construção de valores morais e a teoria de Piaget afirma isso. A autonomia não é uma liberdade em que se faz o que quer, mas é agir da melhor maneira em um determinado grupo. (VINHA; TOGNETTA, 2009).

Toda essa construção está relacionada às relações interpessoais, às experiências de vida sociais e à resolução de conflitos. Diariamente nas escolas encontramos a ocorrência de conflitos, seja uma briga ou uma discussão, entre as crianças e entre os adultos, ou até mesmo entre crianças e adultos. Podemos encarar os conflitos como naturais da relação interpessoal, favoráveis ao crescimento do sujeito, ou como situações ruins, que devem ser evitadas no ambiente escolar.



### Refleta

A Psicologia, por meio da aprendizagem cognitivista, também trata de questões teóricas acerca das habilidades sociais e das experiências de vida social, em uma perspectiva da aprendizagem do sujeito, ou seja, a interiorização a partir do ambiente em que tem contato. Jean Piaget trata das relações interpessoais pelo viés da construção moral. E você? Quais as suas convicções sobre os conflitos interpessoais?

Em contrapartida à teoria piagetiana, temos um outro olhar sobre as interações sociais, que parte de uma compreensão filogenética, ontogenética e cultural do sujeito. Existe um processo histórico quanto ao termo interação

social. Primeiramente esse conceito foi utilizado devido a uma similaridade da interação homem-máquina. A diferença é que na interação social existe um aspecto comportamental, ou seja, relacionar-se com o outro não é o mesmo que relacionar-se com a máquina, pois o outro tem pensamentos e ações em uma perspectiva diferente da nossa. No grupo social, a interação articula duas dimensões: instrumental e ético-moral. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010).



### Assimile

**Dimensão Instrumental:** está associado as consequências reforçadoras imediatas do indivíduo. Exemplo: autovalorização.

**Dimensão ético-moral:** está associada às escolhas e consequências para si e para os outros. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010).

No aspecto filogenético, o indivíduo apresenta estrutura e características fisiológicas favoráveis à aquisição de comportamentos sociais que se mostram importantes a sua sobrevivência. Entretanto, esse aspecto compreende as habilidades sociais como aquisição da linguagem e sensibilidade aos estímulos sociais, entre outros. Isso permite mudanças no padrão de comportamento do sujeito. Por exemplo, em vez de atacar alguém, conversa-se e negocia-se a resolução da situação. Na seleção ontogenética as habilidades sociais são aprendidas pelos comportamentos submetidos às circunstâncias ambientais, seja um ambiente natural ou em um contexto clínico. Até mesmo o aspecto ontogenético, no contexto educacional, afirma que é necessário um currículo voltado para a promoção das habilidades sociais, que podem ser entendidas como relação interpessoal. A seleção cultural analisa os padrões de habilidades sociais em uma comunidade. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010)

Essa discussão referente às habilidades sociais/relações interpessoais em uma perspectiva comportamental, e o relacionamento interpessoal proposto por Piaget nos leva a uma reflexão de que o relacionamento interpessoal é uma oportunidade de desenvolvermos um ambiente favorável à convivência harmoniosa e ao processo de aprendizagem baseados no respeito, na tolerância, na solidariedade e na empatia.

As discussões acerca das relações interpessoais não ficaram somente no campo da Psicologia, mas abrangem várias áreas como administração, gestão de pessoas e logística; ou seja: onde houver pessoas que se relacionam haverá campo para compreensão das relações interpessoais.

Ainda no campo educacional e na compreensão das relações interpessoais, temos a contribuição do psicólogo Howard Gardner, que revolucionou

o conceito de inteligência por meio de sua teoria das inteligências múltiplas, colocando em discussão o quociente de inteligência (QI), uma vez que afirma que não temos uma inteligência, mas um potencial biopsicológico de processar informações, resolvendo problemas de maneiras diferentes (GARDNER; CHEN, MORAN, 2010). Podemos levantar alguns questionamentos a partir de sua teoria: como pode uma criança de quatro anos aprender a ler sozinha? Uma criança de oito anos compreender a teoria da relatividade e compreender teoremas complexos, como assim? São nove as inteligências descritas por Gardner: inteligência linguística (habilidades da língua); operações lógico-matemáticas, inteligência musical; inteligência espacial; inteligência corporal-cinestésica; inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal, inteligência naturalista e possível inteligência existencial. Aqui tratamos de uma inteligência específica. Gardner traz um novo conceito ao relacionamento interpessoal, pois o chama de inteligência interpessoal. Nesta inteligência, o sujeito tem um entendimento dos outros e uma capacidade de perceber o outro.

Com essas reflexões finalizamos o nosso estudo. Na próxima unidade falaremos sobre outro aspecto importante nos espaços de convivência, sobre as relações de poder, o respeito e a gestão democrática. Até lá!

### Sem medo de errar

---

Vamos retomar a situação-problema dessa seção: duas alunas, na aula de Educação Física, entram em conflito e manifestam agressões verbais. Você, enquanto professora responsável pela turma, precisa resolver a questão. Como resolver este conflito? Será que conversar e pedir desculpas resolve a situação? Como assegurar o princípio do respeito?

Para resolver a situação problema, é necessário que a professora entenda como surge um conflito. Um conflito surge por uma insatisfação pessoal ou de um grupo. O conflito não pode ser visto como negativo, mas como uma possibilidade de crescimento e mudança para os sujeitos envolvidos. Vinyamata (2005, p. 14) diz que “com frequência as causas e origens dos conflitos têm de ser encontrados entre as divergências, sendo por meio da educação a resolução dos conflitos de maneira não violenta.”

A situação apresentada tem por característica o relacionamento interpessoal. Assim, a professora deve chamar Emília e Renata, dialogando com as duas sobre o que houve, o que sentiram e como sugerem a resolução da situação. Essa ação da professora tranquilizará a situação e estimulará o diálogo, uma vez que poderão emitir suas opiniões e sentimentos sobre o ocorrido. Quanto à turma, ou seja, à plateia que assistiu à cena, a professora

deve ter uma ação preventiva, expondo o confronto e não as alunas, aproveitando para fazer uma entrevista com os alunos, identificando quantas vezes esse tipo de situação ocorre e construindo propostas coletivas ou em pares sobre a convivência.

## Avançando na prática

# O relacionamento interpessoal entre docentes

### Descrição da situação-problema

Agora que você já consolidou seus conhecimentos sobre o relacionamento interpessoal, vamos pensar sobre o caso de uma professora com dificuldades em seu relacionamento interpessoal com outros docentes.

A professora Maria se comunica com o grupo de forma negativa e pejorativa. Nada do que ocorre na escola é positivo para ela, e ela sempre reclama das tarefas que são de sua responsabilidade. O grupo de professores em vez de ajudá-la, a ignora e em momento algum ela é incluída nos trabalhos coletivos da equipe. Quando Maria entra na sala dos professores, quem está presente nesta sala vai para outro ambiente. Se ela emite alguma opinião ou sugestão, o grupo de professores não considera, tratando-a com indiferença.

O diretor da escola observa há algum tempo esse comportamento e busca alternativa para melhorar o relacionamento de Maria com os outros docentes. No lugar do diretor, como você trataria essa questão, uma vez que o grupo não apresenta interesse em relacionar-se com Maria?

### Resolução da situação-problema

A situação tem sua ênfase em conflitos gerados pela dificuldade de relacionamento interpessoal entre Maria e o grupo de docentes. O diretor deve identificar os fatores que influenciam o relacionamento interpessoal, possibilitando uma interação mais efetiva, propondo atividades entre os professores com foco na cooperação, valorização a profissional e por meio de trocas de experiências. Dessa forma, Maria conseguirá expressar ideias positivas, trazendo uma nova visão ao grupo e se relacionando melhor com os colegas de trabalho.

**1.** “O respeito à autonomia e a dignidade de um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros.” (FREIRE, 1996, p. 25)

A psicologia moral nos auxilia na compreensão da autonomia pois:

- a) é uma liberdade para realizar o que desejar.
- b) o sujeito se autogoverna, sem necessidade de referências de autoridade.
- c) o sujeito é governado por uma autoridade.
- d) é uma tomada de consciência das próprias ações, que o deixa livre de regras.
- e) é uma legitimação das regras.

**2.** O esforço é uma palavra comumente usada no contexto escolar. Todas as ações parecem depender do esforço do sujeito.

Nesse sentido, analise as proposições a seguir:

- I. O esforço faz parte do desenvolvimento comportamental, social e cognitivo.
- II. A palavra esforço provém da palavra força.
- III. Esforçar-se está ligado à reinvenção.
- IV. No senso comum, o esforço está ligado à ação para alcançar um objetivo.

Considerando o contexto apresentado, é correto o que se afirma em:

- a) Apenas I,II.
- b) Apenas II,III.
- c) Apenas III.
- d) Apenas II, III e IV.
- e) I,II,III e IV.

**3.** As relações interpessoais podem ser compreendidas por diferentes perspectivas dentro da própria Psicologia. Sendo assim, avalie as asserções propostas a seguir e a relação entre elas.

A Psicologia, por meio da abordagem cognitivista e comportamental, compreende as relações interpessoais como uma construção do sujeito.

#### **Porque**

Sua base se fundamenta apenas na filogênese, na ontogênese e na sociedade, não sendo necessário qualquer processo de aprendizagem.

Considerando o contexto apresentado e as asserções propostas, assinale a alternativa correta.

- a) A asserção I é falsa e a II é verdadeira.
- b) As asserções I e II são falsas.
- c) As asserções I e II são verdadeiras.
- d) A asserção I é verdadeira e a asserção II é falsa.
- e) A asserção II é uma justificativa da asserção I.

## Referências

- AGUADO, M. J. D. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Tradução Neide Scomparim Fagionatto. Americana: Adonis, 2015.
- ALMEIDA, M. G. B. **A violência na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.
- ARAÚJO, U. F. Resolução de conflitos e assembleias escolares. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 31, p. 115-131, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/viewFile/1743/1623>. Acesso em: 10 out. 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental do MEC. Brasília: MEC/SEE, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>. Acesso em: 14 out. 2018.
- CUNHA, A. G. **Dicionário Etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.
- DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais e análise do comportamento: proximidade histórica e atualidades. **Revista Perspectivas em Análise do Comportamento**, 2010, v. 01, n. 2, p. 104-115, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pac/v1n2/v1n2a04.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DUSCHATZKY, S.; SKLIAR, C. **Os nomes dos outros - Reflexões sobre os usos escolares da diversidade**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 163-178, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/46855/29145>. Acesso em: 10 out. 2018.
- FAVA, S. R. S. Os conceitos de espontaneidade e tele na educação. IN: PUTTINI, E. F.; LIMA, L. M. S. **Ações Educativas: Vivências em Psicodrama na prática pedagógica**. Cap. 2, p. 25-31. São Paulo: Ágora, 1997.
- FLEURY, H. J.; MARRA, M. M. **Intervenções grupais na educação**. São Paulo: Ágora, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARDNER, H.; CHEN, J.; MORAN, S. **Inteligências múltiplas ao redor do mundo**. São Paulo: Artmed, 2010.
- KESSELRING, T. **Jean Piaget**. Caxias do Sul: Educus, 2008.
- LA TAILLE, Y. Desenvolvimento Humano: Contribuições da Psicologia Moral. **Revista Psicologia da USP**, v. 18, n. 1, p. 11-36, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v18n1/v18n1a02.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2018.
- MONTEIRO, S. S.; LIMA, R. M. O esforço como presença na experiência temporal docente. **Revista Conjectura: Filosofia e Educação**, Caxias do Sul, v. 20, n. 1, p. 51-63, jan./abr. 2015. Disponível em: [http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2773/pdf\\_355](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/2773/pdf_355). Acesso em: 21 nov. 2018.
- MONTESSORI, Maria. **Educação para a Paz**. Tradução de Sonia Maria Alvarenga Braga. São Paulo: Papirus, 2006.
- MOZ, Jane Middelton; ZAWADSKI, Mary Lee. **Bullying: estratégias de sobrevivência para**

crianças e adultos. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAPALIA, D.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: AMGM, 2010.

PUTTINI, E. F. Psicodrama Pedagógico: considerações sobre a produção do conhecimento na escola. IN: PUTTINI, E. F.; LIMA, L. M. S. **Ações Educativas: Vivências em Psicodrama na prática pedagógica**. Cap. 1, p. 13-24. São Paulo: Ágora, 1997.

RATIER, R. Conheça Summerhill, a escola onde o aluno pode (quase) tudo. **Nova Escola**, 1 abr. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1508/conheca-summerhill-a-escola-em-que-o-aluno-pode-quase-tudo>. Acesso em: 29 nov. 2018.

SILVA, T. T. **O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TOGNETTA, L. R. P. **Bullying: Quem tem medo? Uma proposta de implantação de um programa em que a convivência entre as crianças seja um valor**. Americana: Adonis, 2016.

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. Construindo a Autonomia Moral na Escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/3316/3226>. Acesso em: 21 nov. 2018.

VINYAMATA, E. Compreender o conflito e agir educativamente. In: VINYAMATA, Ed. (org.). **Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.



# Unidade 3

---

## Relações de poder e a tomada de decisão

### Convite ao estudo

Olá, aluno!

No dia a dia vivemos inúmeras situações que exigem tomadas de decisão. Por exemplo, você decidiu fazer este curso – e não outro – no ensino superior. Certamente, vários fatores influenciaram a sua escolha; seja o tipo de atividade profissional que esta formação permitirá que você desempenhe, até as disciplinas que fazem parte do currículo do curso. Você também fez outra escolha: estudar nesta instituição, e não em outra. Aqui, novamente, vemos diversos aspectos influenciando, como o valor da mensalidade, a proximidade da instituição da sua casa (ou trabalho), a flexibilidade de fazer o curso à distância ou algum outro fator que não foi mencionado. Essas escolhas, sejam no ambiente de trabalho, nos estudos ou nos relacionamentos pessoais, trazem consequências não apenas para nós, mas para outras pessoas. Você já refletiu sobre os aspectos que influenciam as nossas decisões? Quer de forma mais explícita ou de modo inconsciente, o controle e o exercício do poder passam nossas interações, influenciando nossas escolhas.

Na escola não é diferente. Nesse sentido, é fundamental que o pedagogo, desempenhando o papel de docente, coordenador pedagógico ou gestor escolar, seja capaz de compreender, a partir de uma perspectiva teórica, as relações de poder e seus impactos no processo decisório. Para isso, espera-se que ao final do estudo da Unidade 3 você seja capaz de identificar como as relações de poder são construídas e de propor intervenções fundamentadas teoricamente, objetivando a redução dos impactos.

Para auxiliar você nesse processo, vamos trazer um contexto vivenciado pelos professores de uma escola pública no estado de Roraima. A escola Paulo Freire, localizada na periferia da cidade de Boa Vista, está enfrentando sérios problemas decorrentes do aumento significativo no número de alunos, devido à imigração de cidadãos venezuelanos para o Brasil. Dentre os problemas vivenciados pela equipe gestora e pelos docentes está a superlotação das salas de aula, ausência de recursos e as dificuldades de relacionamento entre as crianças brasileiras e as venezuelanas, dadas as diferenças de língua e cultura. Esse será o contexto que contemplará as três situações-problema desta unidade de estudos.

Como a direção e a coordenação da escola podem tomar decisões que solucionem os problemas enfrentados sem ocasionar sérios impactos no cotidiano escolar? Que estratégias os professores podem utilizar para trabalhar as diferenças culturais e de língua, reduzindo os conflitos entre as crianças?

A presente unidade abordará o papel do poder nas instituições de ensino, considerando os fundamentos do poder e sua influência no processo decisório. Além disso, tratará das várias formas de poder, destacando a gestão autocrática, democrática e os poderes por competência e legítimo. Finalmente, na última seção, discorreremos a respeito das decisões do pedagogo no contexto escolar considerando os papéis de docente, coordenador e gestor, e as principais instâncias do poder presentes no âmbito educacional.

Então, vamos começar? Bons estudos!

## O papel do poder na instituição de ensino em relação à tomada de decisão

### Diálogo aberto

O poder está presente em todas as relações humanas. Você pode se perguntar: essa proposição é verdadeira? E se falarmos de uma relação igualitária, com um par? Por exemplo, uma relação entre colegas de trabalho, de faculdade ou namorados? Sim, em todos esses casos, as relações também podem apresentar uso do poder. Isso quer dizer que as interações humanas, mesmo horizontalizadas, também envolvem conflitos, tomada de decisão e, claro, o poder. Este não deve ser considerado negativo, visto que, utilizado adequadamente, possibilita relações democráticas. E, assim como nos mais variados contextos e tipos de relacionamentos no contexto escolar, os conflitos e as relações de poder também estão presentes.

Você se lembra da escola Paulo Freire, localizada na periferia da cidade de Boa Vista? A escola, seus gestores e professores estão enfrentando sérios problemas decorrentes do aumento significativo no número de alunos. Muriá, professora do 3º ano, está vivenciando muitos conflitos em sala de aula, que vêm aumentando significativamente com a chegada das crianças venezuelanas. Os alunos brasileiros não compreendem o que os colegas venezuelanos dizem, e em contrapartida, estes estão com muitas dificuldades com a língua portuguesa, tanto na escrita como na fala. Portanto, além de toda a experiência que as crianças venezuelanas estão vivendo (situação econômica precária, ausência de moradia, mudança de país e, muitas vezes, distanciamento de alguns familiares), elas ainda precisam lidar com a resistência das crianças brasileiras em sala de aula.

Muriá já conversou com vários professores que relatam questões semelhantes. Todos estão sem saber como agir, com dificuldades em gerenciar os conflitos e seguir com a proposta pedagógica e os conteúdos previstos. Mas Muriá tem clareza de que o professor apresenta um papel importante na formação dessas crianças e vê no uso do poder a possibilidade de apresentar propostas e tomar decisões que alterem essa realidade. Como Muriá pode fazer isso? Vamos ajudá-la?

O estudo da ética nas relações de poder, a compreensão dos fundamentos do poder e a influência do poder no processo decisório são conteúdos que serão abordados na seção e que possibilitarão a você auxiliar Muriá na solução das questões apresentadas.

Bons estudos!

Vamos dar início a mais uma seção de estudos, abordando o tema das relações de poder no contexto escolar e sua influência no processo decisório. Para tratarmos dessa questão, começaremos pelas definições de poder e seus fundamentos.

### Fundamentos do poder e a ética nas relações de poder no contexto educacional

Começemos então nossos estudos a partir da definição de poder. Dentre outros significados, Ferreira (2001, p. 541) o define como “direito de deliberar, agir e mandar [...] domínio, força”. Sob outra ótica, Weber (2002, apud GUIRAUD, [s.d., s.p.]) compreende poder como sendo a possibilidade de que um ou mais homens satisfaçam sua própria vontade em uma ação coletiva, mesmo contra a resistência de outros envolvidos na ação.

Assim, pode-se notar que estamos tratando de relações não igualitárias, em que uma ou mais figuras exercem autoridade sobre as demais. Mas por que essas relações se estabelecem?

A convivência em sociedade possibilita nosso contato com a pluralidade; as pessoas são únicas, com histórias de vida diferentes e, mesmo que façam parte de uma mesma cultura, apresentam valores distintos. Para convivermos, ou seja, para que essa diversidade exista, faz-se necessário que relações harmoniosas se estabeleçam, garantindo a pluralidade sem grandes confrontos. E é essa a função do poder: possibilitar a coexistência harmônica das diferenças.

Pode parecer óbvio, mas não está sendo afirmado que o poder exclui ou anula os conflitos, ou ainda, que não existirão confrontos. Os conflitos fazem parte da convivência. Como destacado em seções anteriores, são positivos e promovem mudanças, buscando sempre melhorias nas relações interpessoais. Nesse sentido, os conflitos estarão presentes em contextos em que o poder existe, mas que ocorre de forma democrática. Já os confrontos estão associados ao exercício do poder autoritário, proporcionando relações de perdas e ganhos, e não de convivência e transformações.



#### Exemplificando

Os conflitos fazem parte da convivência. Assim, na sala de aula, você identificará muitos conflitos. Isso é benéfico, possibilita a reflexão, promove mudanças e fortalece as relações interpessoais. Um exemplo: uma situação conflituosa bastante comum diz respeito a duas ou mais

crianças disputarem um jogo ou brinquedo. Há um conflito posto; como solucioná-lo? Buscando refletir com as crianças sobre o ocorrido, levando-as a solucionar a situação por elas mesmas, sem a necessidade de intervenção do professor e imposição de uma solução como única.

Você pode se perguntar: por que estamos falando de relações de poder na escola? Segundo Guiraud ([s.d.]), a escola é marcada por conflitos, dado que estamos falando de um ambiente que, ao mesmo tempo em que reproduz os valores sociais e enfrenta impasses em sala de aula, participa das mudanças de valores à medida que atua na construção de sujeitos.

De acordo com Prata (2005), o funcionamento da escola é marcado pela configuração social, tendo em contrapartida o papel de definir o indivíduo, seja pelas relações de poder entre professores e alunos ou pela concepção de aprendizagem que é adotada pela instituição.

Apple (2006), ao discutir ideologia e currículo, apresenta uma análise relacionando conhecimento ao controle político e econômico, isto é: a escola contribui para uma distribuição mais igualitária de poder (e, conseqüentemente, de recursos econômicos) ou acaba por preservar as desigualdades sociais? Para o autor:

“Uma maneira de pensar sobre a cultura na sociedade é empregar uma metáfora de distribuição. Isto é, podemos pensar sobre o conhecimento como algo distribuído de maneira desigual entre as classes sociais e econômicas, grupos profissionais, diferentes grupos etários e grupos com diferentes poderes. Assim, alguns grupos têm acesso ao conhecimento distribuído a eles, e não aos outros grupos. O inverso também é provavelmente verdadeiro. A *falta* de determinados tipos de conhecimento [...] se relaciona, sem dúvida, à ausência, no mesmo grupo, de determinados tipos de poder político e econômico na sociedade. (APPLE, 2006, p. 49, grifo do autor)

Dito isso, para Foucault (1999) o poder precisa ser analisado em cadeia, não existindo uma localização exata para ele. O poder é exercido em rede e, nesse sentido, qualquer indivíduo pode ocupar uma posição em que esteja sendo submetido ao poder ou esteja exercendo-o. Assim, o poder deve ser estudado a partir de sua implantação e dos efeitos que produz, incluindo os efeitos de verdade, que fazem com que os discursos sejam adotados como normas. Sobre isso, o autor destaca:

“[...] numa sociedade como a nossa - mas, afinal de contas, em qualquer sociedade - múltiplas relações de poder perpassam, caracterizam, constituem o corpo social; elas não podem dissociar-se, nem se estabelecer, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro. Não há exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcionam nesse poder, a partir e através dele. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade. Isso é verdadeiro em toda sociedade, mas acho que na nossa essa relação entre poder, direito e verdade se organiza de um modo muito particular. (FOUCAULT, 1999, p. 28-29)

Nesse sentido, se estamos afirmando que o viver em sociedade pressupõe a existência de múltiplas relações de poder, então estamos falando de uma concepção de ser humano que se constitui nas relações interpessoais e que, então, devem estar pautadas na ética e na justiça. Já discutimos em estudos anteriores o desenvolvimento moral do indivíduo e o senso de justiça. Então, como afirma Guareschi (2008), o ser humano é ético porque estabelece relações éticas e se constitui a partir dessas relações, sendo considerado ético ou antiético a depender de como age em relação a alguém ou a algo. O autor destaca também a relação entre ética e justiça, enfatizando que a justiça se estabelece na relação com o outro e que, portanto, há um elo inseparável entre a ética e a justiça.

Uma análise da ética nas relações de trabalho proposta por Villela, Pita e Breitenbauch (2005) ressalta que a cada dia o ambiente corporativo exige dos profissionais posturas de líder, atitudes inovadoras e comportamentos que denotem que o trabalho apresenta significado para esta pessoa. Ora, para que isso seja possível, faz-se necessário que exista um “espaço” que permita aos profissionais investirem na formação pessoal e profissional, modificando as relações de trabalho permeadas pelo dever, para relações baseadas no prazer.

É importante aqui fazermos duas ressalvas: a primeira envolve a necessidade de se alterar o valor da educação na sociedade, que parece só adquirir um valor maior (de modo geral) quando o mercado assim o exige. Uma segunda ressalva envolve pensarmos nas condições de trabalho dos profissionais da educação, que demonstram o pouco reconhecimento social da profissão (professor), que pode ser visualizado pelos baixos salários e condições inadequadas de trabalho. Assim, a partir do que foi exposto, como possibilitar ao professor que tenha possibilidade de transpor a “ética do dever” para a “ética do prazer”?



## Assimile

Entenda, a partir da leitura da figura a seguir, as diferenças entre a “Ética do dever” e a “Ética do prazer”.

Figura 3.1 | Ética do dever versus ética do prazer



Fonte: Villela, Pita e Breitenbauch (2005, p. 336).

Valle (2008, apud GUIRAUD, [s.d.]) afirma que a escola está organizada de modo a prevalecer às legitimações e hierarquias presentes na sociedade como um todo, demonstrando que o sistema educacional está enraizado em um modelo social que perpetua as desigualdades sociais, produzindo consequências profundas no desenvolvimento pessoal e no rendimento escolar dos alunos.

Partindo da análise de que a escola, ao mesmo tempo em que tem um papel fundamental na formação do indivíduo, também está inserida na sociedade e reproduz o modelo de desigualdade vigente, você pode se perguntar quando as relações de poder vigentes na escola passaram a ser assim estabelecidas. De acordo com Foucault (1977, apud PRATA, 2005) foi no século XX que diversas instituições (dentre elas a escola) passaram a adotar medidas disciplinares com o objetivo de tornar as pessoas submissas politicamente, mas economicamente eficazes.

Para Prata (2005), foi a partir do século XVIII que as sociedades disciplinares passaram a adotar técnicas de enclausuramento e organizações hierárquicas para distribuir os indivíduos em lugares específicos, tendo seu apogeu no século XX.

A aplicação de normas disciplinares no contexto escolar é a diferença essencial entre as escolas da Idade Média (que não tinham um caráter educativo, mas sim técnico) e as instituições escolares modernas, com destaque

para a introdução da disciplina buscando o adestramento e isolamento infantil, submetendo o aluno a um rígido controle que passou a ser associado ao ideal de educação, a partir dos modelos de internatos (ARIÈS, 1981, apud PRATA, 2005).



### Saiba mais

Almeida (2014) discutiu as relações de poder no cotidiano escolar a partir da leitura e análise das fotografias escolares no período compreendido entre as décadas de 1950 e a primeira década do século XXI. Vale a pena a leitura!

ALMEIDA, W. R. A. Relações de poder no cotidiano escolar: análise e reflexões da relação aluno-escola. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 274-285, jul./dez. 2014.

Guiraud ([s.d.]) destaca que ao se analisar as relações de poder presentes na escola, é possível constatar práticas políticas disciplinares baseadas na vigilância. O aluno está o tempo todo sendo observado, seus comportamentos registrados, suas avaliações devidamente anotadas e organizadas em boletins de desempenho que o classificam rigorosamente. Seriam essas medidas disciplinadoras, buscando o exercício do controle, ou práticas de violência contra o aluno? Para a autora:

“A escola não está sabendo distinguir, talvez, o que é necessário saber para a transformação e a própria construção da subjetividade de seus alunos. Quem sabe aí reside o embate travado entre seus muros. Parece-nos evidente que os conhecimentos ensinados na escola não estão sendo eficientes. (GUIRAUD, [s.d.], [s.p.]).

Tragtenberg (1985) faz uma análise das relações de poder na escola, discutindo como a escola reproduz as disparidades sociais, incluindo até mesmo a organização da sala de aula e das avaliações como perpetuadoras do sistema social. Para o autor, a possibilidade que a escola tem de desvincular o saber do poder é estabelecer uma organização horizontal, criando uma comunidade com professores, alunos e funcionários. Portanto, a democratização escolar só é possível se houver autogestão da escola pelos representantes educacionais (incluindo os alunos).

Botler (2010) afirma que a cultura escolar apresenta especificidades próprias, com identidades e valores compartilhados e com um projeto social que permite o modelo organizacional democrático. Para a autora, é muito difícil que a cultura organizacional seja homogênea, coexistindo e convivendo em uma mesma escola uma cultura dominante e várias subculturas. Botler (2010, p. 191) destaca: “[...] o que podemos observar como conjunto de artefatos ou de valores manifestos numa organização, nem sempre corresponde a pressupostos fundamentais compartilhados pelo grupo social como um todo”.

Pode-se afirmar que o modelo de sociedade disciplinar (que vigorou a partir do século XVIII) está vivenciando uma crise, nas suas mais diversas áreas. A disciplina está dando lugar ao controle, à formação permanente do sujeito. Para Prata (2005, p. 111):

“O campo da educação será um meio cada vez menos fechado, distinto do meio profissional, pois os dois tenderão a desaparecer em favor da formação permanente, de um controle contínuo que se exercerá sobre o “operário-aluno” ou o “executivo-universitário”. Essa configuração não é necessariamente melhor do que a anterior, mas traduz um novo regime de dominação.

Para a autora, tal mudança não pode ser vista como negativa. É preciso analisar que está ocorrendo uma modificação na forma como o poder se manifesta, uma alteração nas relações sociais e, assim, também na escola, observa-se uma nova relação entre professores e alunos.

Dito isso, enquanto educadores, precisamos pensar na influência que o poder (ou as relações de poder) exerce nos processos decisórios no contexto escolar. Em situações de conflito, as decisões do professor consideram a multiplicidade de valores ou reproduzem as relações de poder e mantêm as disparidades que identificamos na sociedade como um todo?

Como podemos fazer diferente no contexto escolar? Como promover relações interpessoais em que as diferenças sejam respeitadas, a diversidade seja valorizada e os conflitos possibilitem o crescimento do grupo em detrimento de um fortalecimento do indivíduo?



### **Refleta**

Considerando os diferentes papéis desempenhados pelo pedagogo no contexto educacional, seja enquanto gestor, coordenador ou docente, como adotar um modelo de gestão (e de atuação profissional) em que,

mesmo no exercício do poder, seja possível desenvolver processos formativos que ampliem o diálogo e o respeito à diversidade?

### **A influência do poder no processo decisório**

A própria configuração social está se modificando e esta alteração também passa a se refletir na relação professor-aluno, causando estranhamento para ambas as partes. Nesse processo de mudança, o discurso do professor pode se manter enraizado a valores vigentes no momento em que eles foram educados, ou seja, em uma cultura em que vigorava o poder disciplinar. Em contrapartida, os alunos podem julgar o professor como alguém desatualizado, levando em conta o avanço tecnológico, e também sua postura disciplinar. Assim:

“[...] talvez a forma mais apropriada de encaminharmos essa problemática seja tentando sair do discurso de “culpabilização generalizada”, entendendo que tanto os professores quanto os alunos afetam e são afetados pelo mesmo processo de mudança social. (PRATA, 2005, p. 113-114)

Para a autora, mais do que um desencontro entre gerações, o que ocorre é uma transformação social que engloba também a escola. Essa mudança social traz para a sala de aula um novo aluno. E como fica o professor frente ao poder que exerce e as decisões que precisa tomar diante de um indivíduo “desconhecido”? Parece acreditar na crise de sua autoridade, de seu poder, na desvalorização cada vez maior de sua profissão.

Mas será que a postura dos alunos – muitas vezes considerada ato de rebeldia – não é um sintoma?

“Indisciplina, então, seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. Equivaleria, pois, a um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas. (AQUINO, 1996, p. 45 apud PRATA, 2005, p. 114)

Como, então, pode o professor estabelecer relações de poder que possibilitem a compreensão desse novo sujeito? Diante desse aluno, cabe ao professor inúmeros processos decisórios, desde a escolha por estratégias de ensino de um conteúdo até o uso do poder para a resolução de conflitos

no contexto escolar e, ainda, decisões envolvendo o desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais. Segundo Prata (2005), cabe à escola participar da transformação de valores sociais, sendo, portanto, o lugar fundamental na produção de sujeitos, sejam eles alunos ou professores.

Diante desse novo mundo que se configura, Botler (2010) ressalta que o trabalho coletivo educativo e conscientizador, por meio de mudanças culturais e sociais possibilitará o desenvolvimento de formas alternativas de organização, incluindo a escola.

Assim, é com as reflexões envolvendo as relações de poder e o poder propriamente dito, os aspectos éticos, as mudanças sociais e a maneira que os processos decisórios e a própria escola são impactados por estas questões que finalizamos esta seção. Em breve, você fará parte desta realidade no papel de professor. Siga refletindo sobre ela, questionando-se e se aprimorando cada vez mais.

### Sem medo de errar

---

Na situação-problema desta seção, Muriá, professora do 3º ano do ensino fundamental, está vivenciando muitos conflitos em sala de aula que se intensificaram com a chegada de crianças estrangeiras. Muitos são os desafios, como a comunicação entre as crianças devido à diferença da língua, as dificuldades na linguagem e escrita, os comportamentos agressivos de muitas crianças e a indisciplina, que aumenta a cada dia. Em conversa com os outros professores da escola, Muriá descobriu que esses problemas se repetem e que todos estão enfrentando dificuldades para gerenciar os conflitos e seguir com o ensino dos conteúdos e com a formação das crianças.

A professora já identificou que as relações de poder que pode estabelecer com as crianças possibilitam a alteração dessa realidade. Mas qual o caminho? Como fazer?

Antes de discutirmos as possibilidades, é importante destacar que a solução deve considerar relações de poder que não produzam autoritarismo, mas levem os alunos à reflexão e, assim, cheguem às resoluções possíveis de seus conflitos.

Dessa forma, a relação de poder que Muriá estabelecerá com seus alunos envolve o próprio papel de professora, desenvolvendo atividades e estratégias que, ao serem realizadas, possibilitem aos alunos o entendimento dos conflitos e sua solução. Nesse sentido, Muriá deve considerar a ética na sua relação de poder com as crianças.

Podemos citar várias atividades que a docente pode desenvolver com os alunos, como pedir aos estudantes estrangeiros que tragam objetos de sua

cultura, contando como era a sua rotina no país/cidade de origem e como eles veem os problemas do país, relatando como isso afetou a rotina da própria família. Outra possibilidade é Muriá fazer uso do poder para levar todos os alunos (mediante autorização dos pais e responsáveis) para conhecer algum alojamento, apresentando as condições em que as crianças imigrantes vivem. Em contrapartida, a professora pode propor que as crianças brasileiras criem um evento na escola para mostrar seus costumes, sua rotina, as comidas e os jogos que fazem parte da realidade local.

Buscando minimizar as dificuldades com a língua, a professora pode estabelecer pares de alunos (brasileiro-venezuelano) para desenvolver uma atividade considerando as duas línguas, possibilitando a troca entre as crianças.

Em todas essas propostas, Muriá terá condições de fazer “uso do poder”, ou seja, utilizar seu papel de professora para levar as crianças a refletirem sobre a realidade e a solucionarem os conflitos, sempre adotando uma postura democrática e ética.

Portanto, a resolução da situação-problema possibilitará que você identifique como as relações de poder são construídas e que proponha intervenções fundamentadas teoricamente, objetivando a redução dos impactos.

### Faça valer a pena

---

**1.** As características apresentadas a seguir dizem respeito à ética do dever e à ética do prazer. Leia atentamente as afirmativas e identifique quais correspondem à ética do prazer.

- I– A informação é considerada fonte de poder.
- II– Os programas educacionais envolvem a formação para a vida.
- III– As relações envolvem dependência e a imposição de normas.
- IV– Apresenta conflitos camuflados, estabelecendo um padrão de desentendimentos nas relações.
- V– Há uma busca contínua de desenvolvimento pessoal.

Em relação à ética do prazer, assinale a alternativa correta:

- a) Apenas I, III e IV.
- b) Apenas II e V.
- c) Apenas II, III e V.
- d) Apenas I, II e IV.
- e) Apenas III e V.

**2.** Observe atentamente e imagine a seguir:



Fonte: iStock .

A imagem retrata uma sala de aula que ainda é bastante frequente no século XXI. A sala é estruturada considerando carteiras individuais, devidamente enfileiradas e a figura do professor à frente, em local de destaque.

A partir da imagem e da descrição da sala de aula, pode-se afirmar que se trata de qual tipo de escola que teve seu apogeu no século XX?

- a) Escola disciplinadora.
- b) Escola democrática.
- c) Escola técnica.
- d) Escola tecnológica.
- e) Escola conscientizadora.

**3.** Leia atentamente o texto a seguir:

“Quando um professor coloca um apelido humilhante no aluno, faz comentários públicos constrangedores sobre ele ou conta piadas discriminatórias, de cunho sexista, racista ou homofóbico. [...] deslegitima ou desvaloriza uma produção só por ela ter sido realizada por determinado estudante. [...] quando respostas semelhantes são avaliadas de forma desigual. Outra circunstância comum presenciada em sala de aula, que revela um trata-

mento diferenciado, diz respeito à maneira como o educador conduz o diálogo com a classe, dando a palavra e se dirigindo sempre aos mesmos garotos ou garotas que lhe são mais simpáticos. (IAVELBERG, 2013, [s.p.]

**Considerando** a descrição de Iavelberg (2013), pode-se afirmar que a autora descreve um tipo de relação professor-aluno que corresponde:

- a) A uma relação de poder pautada no equilíbrio e no comprometimento ético do professor.
- b) A uma relação de ausência de poder, pautada na igualdade de direitos entre professor e aluno.
- c) A uma relação de poder democrática, pautada no desenvolvimento do aluno enquanto cidadão.
- d) A uma relação de poder autoritária, pautada na falta de ética e no modelo disciplinador de educação.
- e) A uma relação de poder adequada, em que o professor exerce sua autoridade e o aluno deve obedecê-lo.

## **As várias formas de poder nas instituições de ensino**

### **Diálogo aberto**

Da sua vida escolar, é muito provável que você se recorde de professores que tinham posturas antagônicas em sala de aula. Alguns mais próximos dos alunos, que solicitavam a participação da turma, não apenas nas discussões teóricas, mas também para buscar, em conjunto, soluções para diversos problemas. Por outro lado, pode também se lembrar de professores que demonstravam uma postura centralizadora, adotavam comportamentos controladores e exigiam apenas a execução de dada tarefa em vez de proporcionar a reflexão e a discussão sobre ela. Essas diferenças estão relacionadas a modelos distintos de gestão e, conseqüentemente, a formas diferentes de poder.

Para entender alguns modelos de gestão e de poder presentes no contexto escolar, vamos apresentar uma situação próxima da realidade desses profissionais. Você se recorda da escola Paulo Freire, localizada na periferia da cidade de Boa Vista, que está enfrentando problemas decorrentes do aumento significativo no número de alunos? Há um contingente de alunos venezuelanos que ingressaram na escola, ocasionando vários conflitos entre os alunos.

Os professores procuraram os gestores, relatando dificuldades em solucionar essas questões, considerando as orientações que foram passadas pela direção. Diante dessa demanda dos docentes, a direção propôs que todos se reunissem e elaborassem uma alternativa, isto é, que fossem estruturados grupos de trabalho para atuar em diferentes frentes. Assim, sua tarefa é auxiliar os professores a pensar um modelo democrático de gestão, propondo a organização de grupos, atividades e cronograma. Vamos ajudá-los?

O estudo dos modelos de gestão autocrática e democrática e a compreensão do poder legítimo e do poder de competência são conteúdos que serão abordados na seção e que possibilitarão a elaboração desse planejamento.

Bons estudos!

### **Não pode faltar**

Vamos dar seqüência aos nossos estudos abordando os modelos de gestão presentes no contexto educacional, bem como alguns tipos de poder presentes

nas relações interpessoais. Para iniciar, vamos diferenciar a gestão autocrática da gestão democrática, discutindo suas características e diferenças.

## **Relações interpessoais e os modelos de gestão escolar autocrática e democrática**

Segundo Alonso (2007), sendo a escola uma organização social que se destina à formação de indivíduos que interagem socialmente, tanto constituindo o ambiente como sendo por ele influenciado, faz-se necessário pensar a escola a partir de um contexto social. Nesse sentido, a escola precisa ser ajustada tendo como referência as demandas sociais.

Ao conviverem em sociedade, as pessoas adaptam seus comportamentos e atitudes aos padrões estabelecidos. Assim, o tipo de gestão aplicada à escola influencia a formação dos estudantes (VIEIRA, 2003 apud ALONSO, 2007). No contexto escolar, há dois tipos de gestão amplamente difundidos: a gestão autocrática e a gestão democrática.

A **gestão autocrática** é caracterizada pela burocracia, demandando maior dependência da equipe técnica para que uma determinada mudança aconteça. Com isso, os professores aprendem técnicas e procedimentos isolados que, na maioria das vezes, não fazem sentido, o que faz com que a mudança dependa muito mais do tipo de liderança exercido pelos gestores. (ALONSO, 2007)

Nesse sentido, pode-se afirmar que o modelo de gestão autocrática é oriundo de teorias da administração, que buscam solucionar os problemas a partir de métodos e técnicas. Assim, a gestão autocrática baseia-se na utilização de recursos para que determinados objetivos sejam atingidos (BRASIL, 2006). Estamos aqui falando que as metas, os objetivos e os processos – e não as pessoas – tornam-se prioridades no processo de gestão.



### **Assimile**

A gestão autocrática é caracterizada pela presença de um líder que procura tomar o máximo de decisões sem consultar outras pessoas que fazem parte do contexto, mantendo o controle e evitando delegar tarefas.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) afirmam que a gestão autocrática é baseada na hierarquia de cargos, nas funções, nas regras e nos processos administrativos, prevalecendo a eficiência. Entretanto, enquanto organizações, as escolas se constituem em espaços para formação humana e, portanto, a interação entre as pessoas é algo que se destaca. Para os autores:

“De fato, a instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferencia das empresas convencionais. Assim, a organização escolar define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais. (LIBÃNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p. 316-317)



### Refleta

A escola se caracteriza por ser um espaço de formação do indivíduo em que há interação social constante. Se considerarmos uma gestão autocrática, que características podem prevalecer nas relações interpessoais nesse contexto?

Você deve estar pensando: como deve ser trabalhar em um ambiente em que a gestão autocrática se faz presente? Bem, há vantagens e desvantagens. Obviamente, se a gestão é centralizadora, as decisões são tomadas rapidamente por um único gestor que, na maioria das vezes, não consulta a equipe; assim, uma única pessoa controla a maioria dos processos e procura não delegar tarefas. Pode-se dizer que as vantagens estão atreladas ao controle e à velocidade em que a tomada de decisão acontece. Por outro lado, as pessoas tendem a se tornar dependentes desse líder (só sabem tomar uma decisão ou solucionar uma questão se devidamente orientadas) e, se quase não há divisão de tarefas, ocorre sobrecarga de trabalho para o líder. Além disso, as pessoas podem ter dificuldades de relacionamento, uma vez que a relação entre os membros da equipe não acontece de forma horizontal; dito de outra forma, é difícil “ser mandado”, principalmente se você não foi consultado ou não fez parte do processo decisório.

Mas esse tipo de gestão produz algum impacto na formação do estudante? Ora, vejamos: se a gestão adota um modelo autocrático, significa que as decisões são centralizadas e que a equipe não participa dos processos decisórios, desenvolvendo um perfil dependente e, muitas vezes, submisso. Se há dificuldades de relacionamento na equipe, isto é, se os professores se sentem insatisfeitos, pode haver uma interferência dessa insatisfação na sala de aula. O professor também poderá reproduzir esse modelo de gestão com os próprios alunos, assumindo uma postura centralizadora, tornando os estudantes dependentes e pouco participativos, adotando uma conduta passiva no processo de ensino-aprendizagem.

A gestão autocrática, entretanto, não é o único modelo de gestão. Em

contrapartida, a **gestão democrática** destaca a participação de todos os atores escolares na definição dos objetivos comuns, tornando a tomada de decisão coletiva, e, a partir dela, cada ator desempenha sua função e assume responsabilidades individuais que, controladas e coordenadas em conjunto, caminharão para o cumprimento da meta coletiva (ALONSO, 2007).

“[...] dentre as várias concepções de gestão escolar, a gestão democrática é caracterizada como uma modalidade na qual o gestor se situa como um mediador ou articulador de um processo em que as atividades de direção e participação são abertas à comunidade tanto local quanto externa, possibilitando-lhes um acompanhamento e avaliação dos resultados obtidos na instituição. Na trajetória da escola, a gestão democrática pode ser considerada como uma possibilidade de conceber a educação como elemento capaz de impulsionar a sociedade rumo à democracia. (CABRAL; SOUSA; NASCIMENTO, 2015, p. 146)

A concepção democrática de gestão considera a participação das pessoas envolvidas com a comunidade escolar, seja na elaboração de projetos, nos processos de tomada de decisão, nas vivências e aprendizagens que objetivam a formação de cidadãos (BRASIL, 2006).

Paro (2008) afirma que a **gestão democrática** busca o desenvolvimento autônomo e participativo da escola, pois os sujeitos podem atuar de forma ativa na discussão de temas significativos para a instituição de ensino, bem como nas etapas envolvidas no processo decisório, como no diagnóstico, no planejamento, na execução e na avaliação de ações.

É importante ressaltar que na Lei nº 9394/1996 a gestão democrática de ensino é destacada no art. 14, considerando que a elaboração do projeto pedagógico da escola deve contar com a participação dos profissionais da educação e, também, que a comunidade escolar e local devem participar nos conselhos escolares ou similares.

“[...] entende-se hoje a gestão como um trabalho de equipe que valoriza a participação da comunidade escolar nas decisões e estimula o trabalho coletivo. Assim, as organizações [...] trabalham especialmente com relações horizontais, em que as decisões são compartilhadas pelos executores das tarefas principais, havendo maior distribuição do poder e valorização da competência e do conhecimento. (ALONSO, 2007, p. 29)



### Assimile

A gestão democrática é caracterizada pela participação da comunidade escolar no processo decisório, estabelecendo espaços de discussão – como os conselhos escolares – promovendo relacionamentos horizontais com igualdade de poder.

Considerando esse tipo de gestão no contexto escolar, é possível pensarmos nas relações interpessoais que se estabelecem. Em um ambiente participativo, onde a comunidade escolar e local fazem parte do processo decisório e em que tarefas são delegadas, as pessoas apresentam um sentimento de pertença maior do que na gestão autocrática. Isso porque os indivíduos são ouvidos, suas ideias são consideradas e eles desenvolvem um número maior de atividades. É claro que, com uma participação maior, o número de conflitos também aumenta. Entretanto, como já discutido em seções anteriores, os conflitos devem ser vistos como benéficos, como situações que promovem a aprendizagem (e não o contrário).

“ Talvez o ponto mais importante a ressaltar seja relativo à transformação que a escola deve sofrer para torná-la um local de convivência e de aprendizagem efetivos, onde as pessoas aprendem não apenas com os professores, como também com os colegas, valendo-se de experiências diversas que transcendem os limites da sala de aula, embora sejam trabalhadas e enriquecidas pelos professores. (ALONSO, 2007, p. 33)

De acordo com Ribeiro e Chaves (2012) a gestão democrática requer o reconhecimento do contexto em que a instituição está inserida, devido à influência das políticas externas que podem muitas vezes não disponibilizar recursos suficientes, limitar a atuação dos profissionais e intensificar as exigências, dificultando a implementação de um processo autônomo e participativo.

Silva Neto (2018) ressalta que, transcorridas mais de duas décadas da publicação da Lei nº 9394/1996, os gestores descobriram que implementar uma gestão democrática no contexto escolar não é tarefa fácil. O autor pontua que dois aspectos dificultam essa implementação: o conservadorismo dos membros da equipe escolar e o sistema educacional brasileiro que não sofreu transformações necessárias para que algumas mudanças e inovações possam ser adotadas. O autor destaca ainda que, considerando sua experiência pessoal como gestor, fez-se necessário alterar paradigmas do que é ser um educador e do que significa ensinar. Segundo Silva Neto (2018, [s.p.]),

“para instituir uma gestão verdadeiramente democrática, é necessário criar espaços de diálogo e dedicar tempo às pessoas, para que os projetos e as questões do cotidiano da escola sejam cuidados por todos, em prol de uma educação de qualidade”.



### Refleta

Para que seja possível a aplicação de um modelo de gestão democrática nas escolas, a formação dos professores e dos gestores teria que sofrer alterações? Que mudanças na formação desses profissionais possibilitariam que a gestão democrática fosse mais facilmente implementada? Há algum outro fator (além da formação) que poderia ser considerado? Qual?

Nesse tipo de gestão, um aspecto importante a ser mencionado é que a autoridade está relacionada à competência (e não ao cargo) e é legitimada pelo próprio grupo (tanto professores como alunos), que define inclusive os critérios de avaliação do serviço prestado (ALONSO, 2007). Então, vamos agora discorrer sobre o poder de competência e o poder legítimo e como esses tipos de poder fazem parte das relações interpessoais no contexto escolar.

## Poder de competência e poder legítimo no ambiente educacional

Para darmos continuidade a nossa discussão sobre algumas formas de poder presentes no ambiente escolar, precisamos entender o que significa poder. Partindo da concepção proposta por Bobbio (2002), poder consiste na possibilidade ou capacidade de agir, de produzir efeitos; especificamente o poder social envolve o poder do homem sobre o homem. Esse potencial de influência, isso é, de agir e produzir efeitos em outras pessoas, pode existir em decorrência de vários aspectos, ou seja, o poder pode ser de vários tipos. Para nosso estudo, vamos considerar o poder de competência e o poder legítimo.

Segundo French e Raven (1959, apud MARTINS, 2008) o **poder de competência**, também denominado **poder do conhecimento** ou **de perícia**, diz respeito ao reconhecimento feito por uma pessoa de que a outra apresenta domínio em determinado assunto, de que é especialista em algo e, por essa razão, não deve ser questionada.

Dito de uma outra forma, o poder de competência consiste em ser capaz de influenciar outras pessoas por apresentar conhecimento sobre determinado aspecto, sobre um dado tema. Assim, esse poder estando presente, a

pessoa que o exerce passa a não ser questionada exatamente por ser perita no assunto.

Já o **poder legítimo** (ou poder da posição ou da autoridade formal) é baseado no reconhecimento de que um indivíduo apresenta poder legal e incontestável de influenciar uma pessoa e, em contrapartida, ela é obrigada a aceitar essa influência. Assim, o poder legítimo está diretamente relacionado à posição ocupada pelo “poderoso” (FRENCH; RAVEN, 1959 apud MARTINS, 2008). No caso do poder legítimo, este se dá pela questão da posição, do cargo que a pessoa que exerce o poder ocupa.



### Exemplificando

Um exemplo seria o professor que exerce poder sobre os alunos pelo cargo que ocupa, isto é, no contexto de sala de aula, ele é uma autoridade formal, e, nesse sentido, os alunos aceitam sua influência; aqui temos o **poder legítimo** sendo operado. Entretanto, o professor também exerce poder sobre os estudantes pelo conhecimento a respeito de uma determinada área, ou seja, os alunos são submetidos a esse professor e não o questionam por acreditarem que ele tem domínio a respeito do que ensina em sala de aula; esse é o **poder de competência**.

Se considerarmos o que foi discutido até aqui, podemos afirmar que a gestão democrática é o modelo mais adequado para ser implementado no ambiente escolar, dadas as especificidades da escola, que incluem seu objetivo, que é a formação do indivíduo.

“ Considerando que a escola é um espaço essencialmente educativo e de formação do cidadão, as práticas de gestão assim como as relações interpessoais devem estar pautadas em situações de confiança, de reciprocidade, de aconselhamento, estímulos e trocas enriquecedoras, experiências que são observadas nas práticas de gestão e liderança democráticas. (CABRAL; SOUSA; NASCIMENTO, 2015, p. 147)

Também é possível traçarmos um paralelo entre os modelos de gestão apresentados e os tipos de poder. Na instituição em que vigora o modelo autocrático, o poder exercido está associado ao poder legítimo, vinculado ao cargo de quem detém o poder. Em contrapartida, a instituição que adota o modelo democrático possibilita que o exercício do poder esteja relacionado à competência (conhecimento, domínio) da pessoa considerada “poderosa”.

Como já mencionado, não é nada fácil adotar a gestão democrática, porém, essencial:

“Outro aprendizado igualmente importante para nós, diretores de escola, é que a dificuldade inicial para se implantar a gestão democrática é compensada pela cultura de paz na escola e, sobretudo, pelos resultados alcançados. Os alunos aprendem bem e melhor porque eles se tornam sujeitos do seu próprio processo de construção de conhecimentos. (SILVA NETO, 2018, [s.p.]”



### Saiba mais

Para saber mais sobre liderança no âmbito escolar, incluindo os estilos de liderança e sua aplicação no modelo de gestão democrática, segue a indicação do artigo de Cabral, Sousa e Nascimento (2015). Boa leitura! CABRAL, M. S. N.; SOUSA, M. T. C.; NASCIMENTO, A. F. Estilos de Liderança no Contexto da Gestão Escolar Democrática: algumas apreciações. **Signos**, [S.l.], ano 36, n. 2, p. 139-149, 2015.

E assim finalizamos mais uma seção. Esperamos que você tenha identificado a importância do modelo de gestão no ambiente escolar e de sua influência nas relações interpessoais estabelecidas na educação! Até a próxima!

## Sem medo de errar

A escola Paulo Freire, em Boa Vista, está enfrentando várias dificuldades relacionadas ao contingente de alunos venezuelanos que ingressaram na escola, ocasionando vários conflitos entre os alunos. As medidas propostas pela equipe gestora não foram eficazes para solucionar o caso, fazendo com que os professores procurassem a direção pedindo soluções. A direção solicitou que os docentes elaborassem uma alternativa, isto é, que estruturassem grupos de trabalho para atuar em diferentes frentes. Assim, sua tarefa era auxiliar os professores a pensar em um modelo democrático de gestão, propondo a organização de grupos, atividades e cronograma.

Um dos caminhos para se propor uma gestão democrática é permitir que todos participem, de alguma forma, do processo decisório. Assim, os professores precisam pensar em grupos que envolvam os gestores, os próprios docentes, os alunos e a comunidade. Primeiramente, deve-se propor que a escola passe a ter um **Conselho da Escola**, que vai passar a deliberar (baseado na maioria dos votos dos membros) todos os assuntos, problemas e projetos.

A partir dessa definição do conselho, outros grupos podem ser estruturados, como:

- **Associação de pais e mestres:** responsável por gerir os recursos.
- **Grêmios estudantis:** organização e representação dos estudantes.
- **Conselho de representantes de classe:** pode ser formado por dois alunos de cada turma/ano. Esse conselho é responsável por levantar as demandas que serão trabalhadas pelo Grêmios estudantis e pelas assembleias.
- Essa estrutura pode se organizar nos seguintes encontros:
  - **Reuniões de pais:** realizadas a cada dois meses para discutir e encaminhar as demandas que são trabalhadas pelo Conselho.
  - **Conselhos participativos:** são reuniões que ocorrem a cada dois meses por classe e que envolvem os professores, a coordenação, a direção, os alunos e os pais.
  - **Assembleias:** as assembleias deliberam assuntos estudantis que são demandados pelo grêmios ou pelo conselho de representantes de classe, desde que não atinja a autonomia do conselho da escola.

Esse seria uma proposta a ser apresentada à direção para proporcionar o envolvimento de toda a comunidade escolar e que, também, permitirá mudanças nas relações de poder presentes entre os atores escolares. Não é o único caminho, mas uma opção que ilustra a possibilidade de participação de todos.

A resolução dessa situação lhe ajudará a ser capaz de identificar como as relações de poder são construídas e propor intervenções fundamentadas teoricamente, objetivando a redução dos impactos, como, por exemplo, a gestão democrática.

## Faça valer a pena

---

1. Leia atentamente o texto que segue:

“ Gestores que apresentam estilo [...] detêm pleno controle sobre todas as responsabilidades concernentes à tomada de decisões. Os funcionários não são consultados, porém recebem instruções sobre como devem realizar determinada tarefa e, então, são monitorados de modo rigoroso conforme trabalham. Essencialmente, o gestor [...] define a política e tem todas as ideias. (MARATOZ; LAWSON, 2012, p. 54)

A descrição apresentada por Maratoz e Lawson (2012) diz respeito a um estilo de gestão que também é aplicado no contexto escolar. Assinale a alternativa que corresponde ao modelo de gestão apresentado:

- a) Autocrático.
- b) Consultivo.
- c) Participativo.
- d) Liberal.
- e) Democrático.

2. Leia atentamente o texto que segue:

“ Na escola em que eu trabalho, nós viramos o jogo a partir da compreensão de que deveríamos partir de um significado compartilhado. Entendemos que seria necessário estabelecer

consensos de ordem conceitual. Chegamos à conclusão de que a construção de uma escola [...] exige a mudança de paradigmas do que é ser um educador e do que é ensinar nesse contexto. Nessa perspectiva, nós traçamos um programa com instâncias de participação que têm dias e horários para acontecer, sendo que, conforme determina a própria legislação, a instância máxima de poder seria o Conselho de Escola. Todos os assuntos, problemas e projetos, até mesmo aqueles que vêm dos outros fóruns de discussão, são deliberados por maioria simples dos votos dos seus membros. (SILVA NETO, 2018, [s.p.]

O relato de Silva Neto (2018) ilustra um exemplo de gestão adotado pelo autor na escola em que atua. Trata-se de uma gestão escolar:

- a) Autocrática.
- b) Consultiva.
- c) Liberal.
- d) Democrática.
- e) Tradicional.

### **3.** Leia atentamente o caso a seguir:

Rubens é aluno do 4º ano de uma escola pública e apresenta dificuldades envolvendo o raciocínio lógico matemático, o que faz com que seu desempenho na disciplina Matemática seja baixo. O professor Lupércio, que leciona a disciplina, mantém sempre as mesmas estratégias de ensino e, constantemente, tece comentários dizendo que Rubens “é burro”, solicitando que o aluno copie as respostas dos exercícios no caderno e que estude exatamente como ele orienta. Os colegas, conversando com Rubens, perguntaram a ele se já havia tentado alguma outra forma de estudar, e o menino respondeu: “Não, o professor mandou e eu faço. Ele tem razão, eu sou burro”.

Considerando o caso apresentado, Rubens atribui a influência do professor Lupércio a qual tipo de poder:

- a) Poder de perícia.
- b) Poder do conhecimento.
- c) Poder de recompensa.
- d) Poder legítimo.
- e) Poder coercitivo.

## **As decisões do pedagogo enquanto docente, coordenador e gestor escolar**

### **Diálogo aberto**

Olá, aluno!

Vamos dar início à última seção desta Unidade de Ensino. Caso você não tenha trabalhado em alguma escola até o presente momento, pelo menos conhece o ambiente escolar enquanto aluno, não é mesmo? Certamente, deve ter observado as atividades do coordenador pedagógico. Esse profissional desempenha várias tarefas, estabelecendo diálogo com direção, professores, alunos, pais e com os demais funcionários da escola. Nesse sentido, o atendimento às demandas acaba por tomar a maior parte do tempo de trabalho desse profissional, que, como o próprio nome diz, é responsável por coordenar as atividades pedagógicas desenvolvidas pela equipe escolar.

É essa rotina tumultuada que vive Iracema, coordenadora pedagógica da escola “Paulo Freire”, em Boa Vista. Você se lembra que a escola está enfrentando problemas ocasionados pela imigração de alunos venezuelanos, seja porque houve um aumento significativo no número de alunos (e a escola continua com a mesma infraestrutura), seja pelas dificuldades de relacionamento entre as crianças brasileiras e venezuelanas. Você também deve se lembrar de Muriá e dos demais professores que apontaram o aumento de conflitos entre os alunos e os obstáculos para solucionar essa questão. Assim, os professores solicitaram em reunião que Iracema estabelecesse um espaço de discussão dessas demandas, auxiliando-os no enfrentamento dessas questões, possibilitando que haja uma formação continuada que contribua para o desenvolvimento dos relacionamentos interpessoais na sala de aula.

Vamos auxiliar Iracema a estruturar essa proposta? Que aspectos devem ser contemplados para que esse espaço seja implementado? Quais temas Iracema pode selecionar para abordar com os professores?

Os conteúdos estudados nesta seção, envolvendo as decisões do coordenador pedagógico e seus impactos no trabalho do professor, devem auxiliá-lo a solucionar essa situação.

Vamos juntos nos aprofundar nos dilemas e nas realizações que envolvem o trabalho do pedagogo, seja como docente, como coordenador

ou como gestor escolar, buscando aprimorar sua prática auxiliando-o a trabalhar com os conflitos e a estabelecer melhores relações interpessoais no contexto educacional!

Bons estudos!

### Não pode faltar

Nas últimas seções, discutimos a respeito das relações de poder no contexto educacional, e de como esse poder se estabelece a depender do tipo de gestão implementada, bem como os impactos dos tipos de liderança nas relações interpessoais e na resolução de conflitos na escola, ressaltando a importância da gestão democrática.

Segundo Campos e Godoy (2013), enquanto sistema social, a escola é formada por pessoas de culturas distintas que interagem no mesmo contexto. As autoras afirmam que as relações interpessoais entre os agentes escolares estão bastante desgastadas, sendo que hoje, nosso maior desafio é o desenvolvimento do potencial humano, buscando elevar o comprometimento das pessoas em busca de objetivos comuns, criando condições favoráveis no ambiente educacional.

Nesse sentido, iremos discutir as principais instâncias de poder na escola, o processo decisório do gestor e do coordenador pedagógico, bem como o impacto dessas decisões no trabalho docente.

### **O poder, o processo decisório e o papel do gestor: importância nas relações interpessoais e resolução de conflitos**

Como já discutido, a gestão democrática envolve uma postura em que o poder é atribuído não apenas ao gestor, mas também ao coletivo escolar e à comunidade local que precisam estar em sintonia para garantia da qualidade do processo educativo.



#### **Assimile**

A gestão democrática está prevista na Lei n. 9394/1996 (BRASIL, 1996). É um exercício da democracia participativa e uma grande contribuição para a democratização da sociedade.

Segundo Gracindo (2007, p. 36) a participação é condição necessária para que esse modelo de gestão seja aplicado, entendendo que se trata de um projeto público, que pertence a todos e cuja construção coletiva envolve

“iguais oportunidades a todos, nas suas definições”. Assim, segundo Araújo (2000, apud GRACINDO, 2007) os elementos que caracterizam a gestão democrática são: participação, pluralismo, autonomia e transparência.

Entretanto, é importante que existam espaços que possibilitem a viabilidade da gestão democrática tais como:

“[...] os conselhos deliberativos e consultivos, os grêmios estudantis, as reuniões, as assembleias e as associações. A partir desses espaços de prática democrática são deliberados e construídos os caminhos da educação que a escola deve percorrer. E o retrato dessa caminhada será revelado no Projeto Político-pedagógico (PP) da escola. (GRACINDO, 2007, p. 37-38)

Não vamos nos aprofundar em cada um desses espaços, pois já falamos sobre gestão democrática. Nosso objetivo é discutir as relações interpessoais e os conflitos, correto? Voltemos a eles então. Campos e Godoy (2013) afirmam que os conflitos surgem das diferenças individuais, dos recursos limitados e dos papéis que as pessoas assumem; dito de outra forma, os conflitos se estabelecem quando um indivíduo não aceita a autoridade que o outro passa a ter em determinado momento. Assim, as autoras ressaltam a importância do papel do gestor na reflexão a respeito das relações interpessoais que se estabelecem no contexto escolar, buscando a realização dos objetivos comuns.

Ora, o que isso significa? Significa que, ao implementar um modelo de gestão democrática, o gestor deve ter condições de delegar tarefas e funções, deve ser capaz de trabalhar com a diversidade de ideias e, então, fazer uso do poder no sentido de manter a coesão do grupo para que os objetivos propostos coletivamente sejam atingidos. Não é tarefa fácil, requer um excelente repertório social, habilidade para gerenciar conflitos e uma postura de liderança que promova o sentimento de pertencimento na equipe e a percepção de que a gestão caminha com o grupo e não à frente dele.

“São as pessoas que fazem diferença em educação, como em qualquer outro empreendimento humano, pelas ações que promovem, pelas atitudes que assumem, pelo uso que fazem dos recursos disponíveis, pelo esforço que dedicam na produção e alcance de novos recursos e pelas estratégias que aplicam na resolução de problemas, no enfrentamento de desafios e promoção do desenvolvimento. (LÜCK, 2009, p. 82, apud CAMPOS e GODOY, 2013, p. 2371)

Portanto, estamos falando de uma relação de poder que não se dá pelo autoritarismo, mas pelo estabelecimento de relações interpessoais positivas, pela valorização de parcerias e da importância do coletivo na educação. Nesse aspecto, o processo decisório torna-se descentralizado e a responsabilidade também é coletiva.

Campos e Godoy (2013) afirmam que, para garantir os objetivos da escola, o gestor deve criar espaços de interação, possibilitando a manutenção de um clima ameno. Para as autoras, o sucesso ou fracasso das relações interpessoais no contexto educacional é responsabilidade do gestor, pois é ele quem articula o processo e incentiva a coletividade, sendo imprescindível dar atenção ao processo comunicativo na escola. Assim:

“O gestor deve trabalhar a diversidade de pontos de vista ou comportamentos como fator de enriquecimento para o grupo e como forma de ampliar a visão particular de cada indivíduo na escola, não deixando que a equipe deixe de lado o objetivo comum. Cabe ao gestor o papel de articulador de conflitos. Desempenhando atitudes e atividades que evidenciem a integração entre as pessoas em dimensões políticas, pedagógicas e administrativas. [...] O desafio do gestor é criar um clima de confiança e respeito pelas diferenças, sempre atento para que a equipe não se afaste de seu objetivo principal. (CAMPOS; GODOY, 2013, p. 2373-2374).



### Refleta

Quais são os entraves para a realização de uma gestão democrática na escola? A gestão democrática garante a adequação das relações interpessoais no contexto educacional e a redução de conflitos?

É claro que “uma andorinha não faz verão”. É impossível atender todas as demandas da escola, incluindo as exigências do governo e as solicitações e expectativas de pais, alunos, professores, funcionários, etc., se cada um não fizer a sua parte. A atuação do coordenador pedagógico e os impactos de suas decisões sobre o trabalho docente são fundamentais para o entendimento das relações interpessoais que se estabelecem na escola e serão abordados a seguir.



### Saiba mais

Prado (2015) faz uma reflexão importante sobre a formação do gestor escolar e o estágio curricular em gestão, que, segundo a autora, diferen-

temente dos estágios de docência, tem ocupado uma posição secundária em muitas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia. Vale à pena a leitura!

PRADO, E. C. do. A formação do gestor escolar: reflexões à luz do estágio curricular nos cursos de pedagogia. In: PARENTE, C. da M. D.; VALLE, C. E. L. R. do; MATTOS, M. J. V. M. de (orgs.) **A formação de professores e seus desafios frente às mudanças sociais, políticas e tecnológicas**. Porto Alegre: Penso, 2015, cap. 9, p. 128-143.

## **As atribuições do coordenador pedagógico e os impactos no trabalho docente**

Segundo Freschi e Freschi (2013) todas as relações presentes no contexto escolar são diretamente refletidas no desempenho profissional do professor. Caso haja um desequilíbrio nas relações interpessoais – seja com direção, funcionários ou com alunos – isso impactará negativamente a atividade docente, podendo afetar a motivação. Para os autores, a própria relação entre os professores pode prejudicar o desenvolvimento do trabalho, já que pode existir um ambiente de competitividade e de falta de comunicação. Nesse sentido, o trabalho do coordenador pedagógico pode ser fundamental, já que este profissional pode trabalhar com a equipe docente a partir de estratégias que desenvolvam a cooperação e a participação coletiva dos professores em busca do cumprimento dos objetivos educacionais.

“Quando os professores e supervisores de uma escola relacionam-se bem, há grandes chances de se alcançar uma estrutura forte e funcional nesse meio. É necessário que haja um bom entendimento entre toda a equipe da escola, pois existindo comunicação e respeito tudo funciona melhor: as normas são discutidas, as sugestões dadas pelos colegas são levadas em consideração e todos tentam usar uma mesma linguagem com seus alunos, o que faz com que eles não se sintam perdidos. O sucesso de uma relação satisfatória implica em trabalhar com “espírito de equipe”, exigindo esforço conjunto das pessoas, favorecendo a motivação, cooperação e colaboração entre o grupo, com o objetivo de melhorar o processo pelo qual elas trabalham juntas. (FRESCHI; FRESCHI, 2013, p. 3-4)

Os autores destacam que as relações interpessoais são importantes não apenas no contexto educacional, mas em qualquer ambiente profissional. Porém afirmam que na escola – em decorrência de vários problemas educacionais – a equipe muitas vezes está desgastada física e emocionalmente.

Um dos profissionais da equipe escolar que desempenha um papel fundamental para todo trabalho docente é o coordenador pedagógico. A principal atribuição desse profissional deveria ser atuar na formação dos professores. Você pode estar se perguntando: deveria? Então, essa não é a principal função?

Segundo Placco et al. (2015) o trabalho do coordenador pedagógico envolve três dimensões: articulação, formação e transformação, sendo que seu principal papel é o de formador docente. As autoras desenvolveram um estudo em 2011 buscando compreender como se estruturam e articulam as atribuições destinadas ao coordenador pedagógico na visão dos coordenadores, diretores e professores. Dentre os principais resultados encontrados pelas autoras, vamos aqui destacar alguns pontos importantes para a nossa discussão.

A pesquisa mostrou que há um espaço reservado para esse profissional na estrutura educacional; contudo, as funções atribuídas a ele são as mais diversificadas possíveis e incluem não apenas atividades pedagógicas, mas administrativas, burocráticas e de assessoramento, quase não havendo menção à formação de professores que, inclusive, deveria receber destaque (PLACCO et. al., 2015).

De acordo com as autoras, os resultados da pesquisa demonstraram que, apesar de ter sido um estudo realizado em escolas de tamanhos distintos, as atribuições dos coordenadores e os contextos eram semelhantes. Entretanto, houve divergência em dois aspectos: a necessidade de ter exercido o cargo de professor e de ter formação para exercer a função. Isso significa que, ao mesmo tempo em que alguns sujeitos disseram que seria possível atuar como coordenador sem ter sido docente, destacaram que seria necessária uma formação específica para o cargo, concordando com a necessidade de formação contínua.

Do ponto de vista do nosso interesse nessa disciplina, um resultado merece destaque. Placco et. al. (2015) apontam que foram várias as atribuições do coordenador pedagógico citadas na pesquisa, desde atendimento a pais, alunos e professores até atividades administrativas. Contudo, na descrição das atividades cotidianas, ficou evidente o pouco tempo destinado ao que deveria ser a função principal: acompanhamento dos professores. Segundo as autoras

“ Isso gera nos CPs uma clara tensão entre suas expectativas quanto à função (como a entendem) e o cotidiano vivido (o que realizam na escola, voltado prioritariamente ao atendimento às demandas administrativas e disciplinares). [...]

Assim, seja por dificuldades pessoais do CP em assumir a formação, seja por não ser ela priorizada pelos diretores, esta é uma atribuição específica do CP que fica secundarizada, na maior parte das escolas brasileiras. Prevalece, assim, o eixo da articulação, em detrimento do eixo da formação. E esse desequilíbrio contribui para que o eixo da transformação quase nunca chegue a ser cogitado, no âmbito da escola. (PLACCO et al., 2015, p. 14-15)

Considerando que há uma prioridade nas atividades que envolvem articulação, faz-se necessário que esses profissionais apresentem uma formação adequada a essas demandas. Entretanto, as pesquisas mostram que essa também é uma área pouco trabalhada no contexto escolar. Alguns aspectos que podem prejudicar as relações interpessoais na escola estão relacionados à sobrecarga de trabalho (o que muitas vezes ocasiona desvios de função), à formação deficitária, à pouca disponibilidade para novos estudos e para o desenvolvimento de atividades coletivas, que interferem tanto na rotina pedagógica como na aprendizagem dos alunos (PLACCO et al., 2015).

Portanto, podemos afirmar que chegamos a um ponto considerado crítico: se o coordenador pedagógico deve desenvolver, principalmente, a formação do professor, buscando um espaço de reflexão permanente, e isso não vem sendo priorizado, então, o que passa a ser prioridade são as ações que envolvem o relacionamento interpessoal. Mas segundo o que foi apresentado, há uma defasagem na formação dos profissionais nessa área. Então, como garantir que a formação do professor volte a ser prioridade no contexto escolar? E, mais que isso, como trabalhar com esses professores para que eles sejam capazes de lidar com os conflitos em sala de aula, desenvolvendo estratégias que promovam relações interpessoais satisfatórias?

Almeida (2015) afirma que as trajetórias de coordenadores pedagógicos são repletas de incidentes e que estes, com frequência, estão relacionados ao papel das relações interpessoais. Sentimentos negativos associados a medo, fracasso, etc. não se devem às características pessoais, mas são “decorrentes da indisposição do sistema educacional para investir na formação para a coordenação, bem como possibilitar momentos adequados para ações formativas”. (ALMEIDA, 2015, p. 45)

“Minha experiência como formadora tem evidenciado que o investimento nas relações interpessoais favorece o acesso ao conhecimento, tanto de professores como de alunos; que as habilidades de relacionamento interpessoal podem ser desenvolvidas; que professores e alunos desejam ser ouvidos, compreendidos, valorizados. Vale lembrar que CPs, professores e alunos vivem grande parte de seu tempo nas escolas, e as relações vivenciadas aí passam a fazer parte de sua constituição. (ALMEIDA, 2015, p. 45)

Sabe-se que, quando os professores atuam incentivando e estimulando relações harmoniosas, os alunos passam a fazer o mesmo, tornando o ambiente favorável ao aprendizado. Mas se as relações interpessoais promovem desigualdades, os alunos passam a apresentar sentimentos de baixa autoestima, rejeição, incapacidade, favorecendo o surgimento da competitividade. (EQUIPE SBie, 2016)



### Exemplificando

Considerando que as decisões do professor influenciam e são influenciadas pelos relacionamentos interpessoais e pelos conflitos presentes em sala de aula, é possível pensar em estratégias e atividades que discutam os sentimentos e as emoções dos alunos relacionando-os com as decisões, definições e tarefas propostas pelo professor. Uma atividade que pode ser aplicada envolve a criação de um mural de emoções. O professor pode montar um mural com os nomes dos alunos e criar círculos coloridos que correspondam às emoções vivenciadas (pode-se adotar também carinhas com expressões). Por exemplo:

Vermelho = raiva/ agressividade

Amarelo = ansiedade/ nervosismo/ irritação

Verde = tranquilidade/ alegria

Preto = tristeza

Portanto, o aluno deverá, diariamente, selecionar uma cor e inseri-la ao lado do seu nome, podendo, ao longo do dia, alterá-la, em decorrência de algum acontecimento que tenha produzido mudanças no seu “estado de humor”. O professor pode, inclusive, abrir espaços de discussão em sala para que os alunos relatem os sentimentos vivenciados e estabeleçam relações entre as emoções e as situações, objetivando reduzir os conflitos e melhorar as relações interpessoais, seja entre os próprios alunos ou entre professores e alunos.

Para que o professor desenvolva relações interpessoais satisfatórias, trabalhando os conflitos na sala de aula, avaliando-os como oportunidades de desenvolvimento, faz-se necessário ampliar os espaços coletivos na escola, permitindo que o coordenador pedagógico priorize a formação dos professores. Essa formação precisa fazer parte do cotidiano escolar, garantindo a reflexão permanente da equipe, possibilitando que a equipe seja parceira do professor, permitindo assim a transformação de sua prática profissional e, conseqüentemente, melhorando a qualidade da aprendizagem. Nesse sentido, o coordenador precisa estabelecer um bom relacionamento com os professores. Como?

“Mas como ter uma boa relação com os professores? Infelizmente, não há receita. Penso que a boa relação se constrói ao longo do tempo, isto é, a partir do momento em que o coordenador vai tendo legitimidade frente à equipe de docentes que coordena. Essa legitimidade se conquista quando o coordenador demonstra ser um bom comunicador, quando é autêntico no seu discurso e na sua prática, demonstra que não sabe tudo, mas pode procurar saber, ouve os professores e tem senso de humor. Tudo isso me aproxima dos docentes da escola. (MASSUCATO e MAYRINK, 2012, [s.p.]”

E é com essas reflexões que concluímos mais uma Unidade de Ensino. A nossa discussão deve ter deixado claro para você que não há uma receita a ser seguida. Mas há várias lacunas que precisam ser analisadas e, então, intervenções devem ser pensadas para que o relacionamento interpessoal, tão necessário no contexto escolar, torne-se um aspecto a ser desenvolvido entre membros da comunidade escolar, ampliando, assim, a formação do aluno.

### Sem medo de errar

---

Você se lembra da situação apresentada no início da seção? Os professores da escola “Paulo Freire” solicitaram à coordenadora pedagógica, Iracema, que fosse estabelecido um espaço de discussão para o enfrentamento dos problemas ocasionados pela imigração de alunos venezuelanos, incluindo as dificuldades de relacionamento entre as crianças brasileiras e venezuelanas. Os professores pedem para que haja uma formação continuada que os auxiliem a trabalhar os relacionamentos interpessoais na sala de aula. Para auxiliar Iracema a estruturar a proposta de formação dos professores é necessário pensar em alguns aspectos.

Primeiramente, seria indicado que Iracema acompanhasse as aulas dos professores para observar os conflitos relatados e quais as estratégias de resolução estão sendo aplicadas até o presente momento. A partir dos dados de observação da coordenação e dos apontamentos dos professores, Iracema poderá identificar: o que desencadeia os conflitos; quais características são comuns (ofensas verbais, agressões físicas, incivildades); quais as condutas dos professores e quais as consequências para os envolvidos no conflito (foram aplicadas pelo professor, foram decorrentes do próprio conflito, foram aplicadas pelo professor, mas discutidas coletivamente com os alunos).

Após a sistematização desses dados, Iracema pode apresentá-los aos professores, discutindo coletivamente: a) o que deve ser melhorado (o que os professores fazem que não está sendo eficaz na redução dos conflitos), b) novas estratégias para trabalhar os conflitos com os alunos (discutindo temas como: diversidade, resolução de problemas, frustração, empatia, etc.); e c) quais os impactos dos conflitos nas atividades docentes.

Uma outra proposta que a coordenação pode fazer aos professores é que eles levem a discussão das dificuldades de relacionamento em sala de aula para as assembleias, fazendo com que os próprios alunos participem do processo de tomada de decisão.

É importante ressaltar que, como estudado, essas propostas só serão possíveis se o modelo de gestão vigente for democrático, refletindo no trabalho docente e possibilitando que os próprios professores também mudem a postura em sala de aula. O modelo de gestão democrático, ao ampliar a participação coletiva, aumenta o número de interações sociais, permitindo o desenvolvimento delas e promovendo melhorias no clima escolar, consequentemente, reduzindo os conflitos.

## Faça valer a pena

---

### 1. Leia atentamente as asserções a seguir:

A rotina de trabalho do coordenador pedagógico envolve atividades administrativas, atendimento a professores, pais, alunos e outras demandas que, muitas vezes, impedem que a formação docente seja desenvolvida;

#### PORQUE

A formação dos professores não é uma das atribuições do coordenador pedagógico.

Considerando as asserções propostas e a relação entre elas, assinale a alternativa correta:

- a) As asserções I e II estão corretas e a II é justificativa da I.
- b) As asserções I e II estão corretas, mas a II não é justificativa da I.
- c) As asserções I e II estão incorretas.
- d) A asserção I está correta e a II incorreta.
- e) A asserção I está incorreta e a II está correta.

## 2. Leia atentamente o exemplo a seguir:

“Então, certa manhã, percebo um burburinho no “grupo do fundo”. Redobro a atenção e percebo o grupo olhando para uma folha de papel nas mãos de Pedro, em seguida para mim, e muitas risadas. Vou até eles, que imediatamente param as risadas, e Pedro, o que sempre liderava as confusões, esconde rapidamente a folha, sob a carteira. Peço para ver, ele reluta, os outros atentos, esperando o que viria. Finalmente, acreditando que, se não entregasse, eu faria o que outros professores faziam (...) Pedro entrega o papel. Olho receosa a folha. E vejo... um desenho primoroso da professora – eu! – vestida de odalisca, com todos os requintes da personagem. Fico com a folha na mão. Então, escolho a alternativa que me parece a mais apropriada para aquela circunstância. Falo ao menino, olhando o desenho: “Ninguém até hoje fez um retrato tão bonito de mim. Posso ficar com o desenho?”. Pedro, com desconfiança: “É para a senhora mesmo? Não é para levar para a diretora?”. Eu: “É para guardar de lembrança”.

Os dias se passaram... O grupo, silencioso, aguardava. Nada aconteceu, porque eu guardei mesmo o desenho por um bom tempo [...]

Uma manhã, no começo da aula, Pedro chegou à minha mesa e disse, com muita seriedade: “Professora, não vai mais ter bagunça em sua aula. Vou tomar conta. Deixa comigo”. (ALMEIDA, 2016, p. 31-32).

O relato de Almeida (2016) a respeito da conduta da professora em relação ao comportamento dos alunos é um exemplo de:

- a) Gestão de conflitos.
- b) Gestão democrática.
- c) Gestão autocrática.
- d) Gestão liberal.
- e) Gestão participativa.

**3.** Relacione a dimensão do trabalho do coordenador pedagógico ao exemplo correspondente:

- |                  |   |
|------------------|---|
| a) Articulação   | 1. ( ) Atividades de reflexão permanente que busquem melhorias na qualidade do processo ensino-aprendizagem.  |
| b) Formação      | 2. ( ) Atendimento a pais, alunos, professores e demais funcionários.   |
| c) Transformação | 3. ( ) Atividades que contribuam para o desenvolvimento de repertório de interação social do professor, favorecendo a resolução de conflitos em sala de aula. |

Assinale a alternativa que corresponda à sequência correta, de cima para baixo:

- a) a (3); b (2); c (1).
- b) a (2); b (3); c (1).
- c) a (1); b (2); c (3).
- d) a (1); b (3); c (2).
- e) a (2); b (1); c (3).

## Referências

---

ALMEIDA, L. R. de. Memórias de incidentes críticos como impulso para iniciar processos formativos. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (orgs.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Ed. Loyola, 2015, p. 25-51.

ALMEIDA, L. R. de. Relações interpessoais potencializadoras do trabalho colaborativo na formação de professores. In: ALMEIDA, L. R. de.; PLACCO, V. M. N. de S. (orgs.) **O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola**. São Paulo: Ed. Loyola, 2016, p. 23-40.

ALONSO, M. Formação de gestores escolares: um campo de pesquisa a ser explorado. In: ALMEIDA, M. E. B. de; ALONSO, M. (orgs.) **Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar**. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 21-33.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

BOTLER, A. H. Cultura e relações de poder na escola. **Educação & Realidade**, [S.l.], v. 35, n. 2, 187-206, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/8708/9460>. Acesso em: 14 dez. 2018.

BRASIL. **Lei N. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 11 de jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Gestão da Educação Escolar**. 3. ed. atualizada/revisada. Luiz Fernandes Dourado. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=585-gestao-da-educacao-escolar&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=585-gestao-da-educacao-escolar&Itemid=30192). Acesso em: 20 dez. 2018.

CABRAL, M. S. N.; SOUSA, M. T. C.; NASCIMENTO, A. F. Estilos de Liderança no Contexto da Gestão Escolar Democrática: algumas apreciações. **Signos**, [S.l.], ano 36, n. 2, p. 139-149, 2015. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/viewFile/800/790>. Acesso em: 16 jan. 2019.

CAMPOS, C. R. de; GODOY, M. A. B. **Relações Interpessoais: um desafio para o gestor escolar**. XI Congresso Nacional de Educação/ EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná: Curitiba, set. 2013. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7595\\_4541.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/7595_4541.pdf). Acesso em: 21 jan. 2019.

EQUIPE SBie. **Qual a importância de ter bom um relacionamento interpessoal na escola?** 22 mar. 2016. Disponível em: <http://www.sbie.com.br/qual-importancia-de-ter-bom-um-relacionamento-interpessoal-na-escola/>. Acesso em: 18 jan. 2019.

FERREIRA, A. B. H. *Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. 4. ed. **rev. amp.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FRESCHI, E. M.; FRESCHI, M. Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. **Revista de Educação do IDEAU**. v. 8, n. 18, julho-dezembro 2013. Disponível em: [https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/20\\_1.pdf](https://www.ideau.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/20_1.pdf). Acesso em: 21 jan. 2019.

GRACINDO, R. V. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/11gesdem.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2019.

GUARESCHI, P. A. Ética e relações sociais entre o existente e o possível. In: JACQUES, M. G. C. et. al. (Orgs.) **Relações sociais e ética**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008, p. 6-11. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/6j3gx/pdf/jacques-9788599662892.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

GUIRAUD, L. **As relações de poder na organização escolar**: um estudo sobre a construção da subjetividade. [S.l., s.d.]. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2235-8.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. 8. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

MARATOZ, L. R.; LAWSON, A. **Gestão e Motivação em Educação Infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MARTINS, M. C. F. Bases do poder organizacional. In: SIQUEIRA, M. M. M. (e cols.). **Medidas do Comportamento Organizacional**: ferramentas de diagnóstico e de gestão. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

MASSUCATO, M.; MAYRINK, E. D. Qual o papel do coordenador nas relações interpessoais. **Gestão Escolar**. 27 set. 2012. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1257/qual-o-papel-do-coordenador-nas-relacoes-interpessoais>. Acesso em: 18 jan. 2019.

PARO, V. H. **Administração Escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2008.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. IN: PLACCO, V.

M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de (orgs.) **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Ed. Loyola, 2015, p. 9-24.

PRATA, M. R. S. A produção da subjetividade e as relações de poder na escola: uma reflexão sobre a sociedade disciplinar na configuração social da atualidade. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], n. 28, p. 108-115, jan./abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a09n28.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

RIBEIRO, M. E. S.; CHAVES, V. L. J. Gestão Educacional: Modelos e Práticas. In: III CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO (ANPAE), 3., 2012, Zaragoza (Espanha). **Anais [...]**. Zaragoza: ANPAE, 2012, p. 1-15. Disponível em: [http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaEdilenedaSilvaRibeiro\\_GT7.pdf](http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaEdilenedaSilvaRibeiro_GT7.pdf). Acesso em: 20 dez. 2018.

SILVA NETO, C. M. A gestão escolar democrática ainda é um desafio para os educadores? **Gestão Escolar**, São Paulo, 15 jan. 2018. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1923/at-gestao-escolar-democratica-ainda-e-um-desafio-para-os-educadores>. Acesso em: 13 jan. 2019.

TRAGTENBERG, M. Relações de poder na escola. **Lua Nova**, São Paulo, v. 1, n. 4, mar. 1985. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/v1n4/a21v1n4.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2018.

VILLELA, E. C.; PITA, P. de S.; BREITENBAUCH, G. A ética nas relações de trabalho: reflexões sobre fontes de poder em Foucault e Heller. **Paidéia**, [S.l.], v. 15, n. 32, p. 333-338, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/02.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2018.

# Unidade 4

---

## Gestão de conflitos

### Convite ao estudo

A escola é um espaço social no qual os sujeitos se relacionam. Analogamente, é uma micro sociedade com uma profusão de conflitos que surgem a partir das diferentes experiências e perspectivas do sujeito.

A maneira como os conflitos são resolvidos depende da mediação, ou seja, do diálogo, o que permite que o problema seja identificado e que se chegue a uma resolução. Para ser um bom mediador é necessário compreender as competências socioemocionais e os aspectos envolvidos na gestão de conflitos. O gestor que não tem a compreensão das competências socioemocionais lida com o conflito superficialmente, não promovendo uma conversa reflexiva do ato. Os estudos desta unidade levarão o futuro professor a ser capaz de gerir os conflitos do cotidiano escolar.

A Secretaria de Educação da cidade de Guaxinim, após aplicação de uma avaliação institucional e da análise de seus resultados, se depara com a seguinte realidade: as práticas pedagógicas enfatizam somente as competências cognitivas e não há evidências de estratégias que desenvolvam as competências socioemocionais, pois os professores e gestores delegam à família o desenvolvimento desta competência, não a valorizando no ambiente escolar.

Para compreensão dos gestores e docentes da rede sobre a necessidade deste trabalho, é contratada uma consultoria para formar gestores e professores nesta área. A formação foi planejada em três momentos: o primeiro momento de estudo, discutindo o que são competências e habilidades, revelando um aporte teórico sobre o tema gestão de conflitos. O segundo momento é construir boas estratégias para resolver conflitos no ambiente escolar, entre adultos e crianças.

Mais uma vez a Secretaria de Educação foi surpreendida, pois somente 5% dos gestores se inscreveram e em um universo de 1500 professores, apenas 10% aderiram à proposta.

Para resolução da problemática vivenciada, em que gestores e professores não aderiram à formação, a Secretaria de Educação precisa fomentar a importância deste estudo e reflexão sobre a prática quando se trata da resolução de

conflitos. Desta forma, antes da formação, reúne equipes de professores e gestores por região para tratar do assunto em questão.

Convido você a aprofundar seus conhecimentos, entendendo sobre a gestão de conflitos no contexto profissional do pedagogo enquanto gestor escolar, compreender sobre as competências socioemocionais apresentadas na Base Nacional Comum Curricular e analisar a gestão de conflitos no contexto profissional do pedagogo enquanto docente.

E então, vamos explorar os conteúdos desta seção!?

## A gestão de conflitos no contexto profissional do pedagogo enquanto gestor escolar

### Diálogo aberto

Caro aluno,

Iniciamos nossa última unidade de estudos! Muito conhecimento foi produzido neste percurso, por isso, convido você mais uma vez a explorar um assunto altamente significativo, a gestão de conflitos no contexto profissional do pedagogo escolar. Até aqui construímos um aporte teórico sobre moralidade, bullying, educação para a paz e outros conteúdos pertinentes à formação dos sujeitos. Faremos, nesta seção, uma reflexão sobre os conflitos que o gestor escolar enfrenta.

Assim, vamos retomar o nosso contexto de aprendizagem? A Secretaria de Educação da cidade de Guaxinim aplicou uma avaliação institucional, cujo objetivo era identificar pontos que precisavam ser revistos, melhorando a qualidade de educação ofertada. Entretanto, ela se deparou com a seguinte realidade: as competências cognitivas são muito bem desenvolvidas na escola, porém as competências socioemocionais não. Professores e gestores apresentam dificuldades em gerir os conflitos na instituição escolar.

Neste cenário, encontramos Miguel, formado em Pedagogia, prestou um concurso público na cidade de Guaxinim e assumiu a direção de uma escola central, que atende quinhentos e oitenta (580) alunos em período integral. É uma escola estruturada, bem equipada, que atende uma comunidade com boas condições socioeconômica e cultural. Assim que assumiu a escola, em meados de abril, Miguel se deparou com o primeiro conflito com a comunidade. Era uma dificuldade que se alastrava há algum tempo e não foi resolvida. A escola possui uma quadra coberta, semi-profissional e há muitos conflitos entre os grupos do bairro que se organizam e entregam o requerimento para utilizá-la. Logo que assumiu, Miguel recebeu esses grupos que mostraram o desejo de usufruir do espaço, mas também, o descontentamento com a forma que eram atribuídos os dias aos grupos. Há equipes que tentam utilizar a quadra há dois anos e não conseguem. Você, no lugar de Miguel, diretor desta unidade escolar, como faria a organização dos dias, uma vez que há 15 equipes concorrendo e apenas cinco dias da semana disponíveis à utilização da quadra?

É fácil perceber que nesta situação existe um conflito com a comunidade escolar, e Miguel precisa analisar a melhor maneira de resolvê-lo.

Vamos iniciar nossos estudos!

## Não pode faltar

Antes de iniciarmos uma discussão sobre os conflitos no contexto profissional do pedagogo enquanto gestor, precisamos de uma breve reflexão sobre a atuação do gestor escolar. Elencaremos alguns elementos básicos e históricos sobre a organização escolar.

Essa introdução é pertinente, pois como já vimos, a concepção de gestão escolar reflete no modo de organizar e estruturar a instituição, envolvendo posições políticas, concepções de homem e sociedade.

Os estudos apresentam três concepções de organização e gestão escolar: a técnico-científica, autogestionária e a democrática-participativa. A concepção **técnica-científica** segue os princípios da administração escolar, fundamenta-se na hierarquia e na racionalização do trabalho. O diretor escolar, nessa concepção, tem a centralização das decisões, não enxerga a escola como um todo, mas como compartimentos. Não existe uma reflexão sobre resolução de conflitos, pois as tarefas são mais importantes que as pessoas. Aplicam-se as regras e normas, controlando as atividades. A concepção **autogestionária** descentraliza o poder do diretor e direciona a uma responsabilidade coletiva. Há uma ênfase na auto-organização pelos grupos e recusa das normas e sistemas. A terceira concepção é a **gestão democrática e participativa**, muito impulsionada nos dias atuais. É fundamentada na “relação orgânica entre a direção e a participação da escola” (LIBÂNEO, 2001, p. 02).

Um dos principais aspectos desta concepção é que se busca alcançar objetivos comuns, abrangendo todas as pessoas envolvidas no contexto escolar. Defende as decisões coletivas e cada sujeito precisa assumir seu papel no trabalho.



### Assimile

Cunha (2010, p. 204) nos indica que a palavra *demos* provém do grego *dêmos* e quer dizer povo. *Cracia* também se deriva do grego *kratia* e significa “governo, poder, autoridade”. Democracia, então, é compreendida como “governo do povo”.

Uma gestão democrática e participativa se faz quando são criados espaços de diálogo, focando as pessoas (e não os processos), possibili-

tando que todos participem e se envolvam nos projetos e questões do cotidiano escolar.

Na gestão participativa as pessoas se relacionam com as atividades da escola articuladas com a gestão escolar, na figura do diretor. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 14, “trata da definição das normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico e da participação dos conselhos” (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 9394/96, s/p).

No presente material, o aporte teórico construído na reflexão da resolução de conflitos na escola terá como princípio a gestão democrática e participativa, pois a mesma possibilita irmos além da prática pedagógica, constituindo um viés político.

Neste contexto, o papel do diretor escolar é gerenciar todas as atividades da escola, cumprindo as leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores. O diretor escolar precisa garantir o cumprimento do calendário escolar, acompanhar o coordenador pedagógico e liderar a comunidade. Diferentemente, o coordenador pedagógico acompanha, avalia, presta assistência aos professores, no que diz respeito às estratégias pedagógico-didáticas (LIBÂNEO, 2001).

Embora diretor e coordenador pedagógico tenham atuações diferentes na escola, ambos precisam comungar das mesmas concepções para tomadas de decisão. É extremamente necessário conhecer as funções um do outro, realizando um trabalho integrado.

A relação entre diretor e coordenador deve ser respaldada na autonomia, por parte do diretor, fortalecendo a atuação do coordenador. Uma situação que gera conflito entre diretor e coordenador é a falta de liberdade para atuação do coordenador pedagógico, necessitando da autorização do diretor em todos os trabalhos que for realizar. Na divergência, o melhor caminho é o diálogo. Vasconcellos (2004, p. 88) trata da atuação do coordenador pedagógico no “campo da mediação, da formação humana, entre a pedagogia do professor e a pedagogia institucional”.

Tanto o diretor quanto o coordenador pedagógico precisam conhecer e comandar as discussões para a construção do Projeto Político Pedagógico. “O P.P.P. é democrático no seu princípio e propósito, integrador e tolerante com as diferenças.” (ROSSI, 2000, p. 30)

O Projeto Político Pedagógico deve ser proposto pela gestão escolar, com foco em quais caminhos a instituição tomará, uma vez que a coletividade se

faz presente na construção deste documento. O P.P.P. é o norte, o caminho pelo qual a escola seguirá. Ele contém as ideias, princípios, a metodologia, as características da escola, é contra o conformismo que leva ao individualismo. Esta construção traz muitas discussões, pois trata do campo da organização e da cultura escolar. Toda a administração da unidade escolar deve estar em prol dos aspectos pedagógicos.

A compatibilização do administrativo e do pedagógico requer um “equilíbrio entre a decisão colegiada e o princípio de unidade de ação” (OLIVEIRA, *et al.*, 2006, p.153). É na união das ações do coordenador pedagógico e diretor escolar que se desenvolvem práticas pedagógicas coletivas.

As ações coletivas são ricas ao envolver todos os setores da escola. Luck (2007, p. 10) diz que “quando se pensar em algum setor da escola, deve se pensar em suas relações com os demais setores, bem como com a comunidade”.

Portanto, nesta relação, além do coordenador pedagógico e diretor, temos os professores, alunos e comunidade. Cada professor, tem a sua concepção de educação, homem e sociedade, bem como a própria metodologia que está embasada em uma teoria, mesmo o professor não tendo consciência disso.

Diretor, coordenador pedagógico, professor, estão “entrelaçados na relação de trabalho, orientados pelo estabelecimento da organização do espaço/tempo, alunos, turmas, avaliação etc.” (LOPES, 2000, p. 62).

No espaço escolar em que se evidenciam as relações interpessoais, os conflitos são inevitáveis. Um conflito pode nascer de várias vertentes: falta de comunicação clara, diferentes concepções, diferença nas ações para resolução de problemas, entre outros.



### **Exemplificando**

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Candido Portinari conta com uma equipe gestora composta por diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico. Luciane Azevedo, é a coordenadora pedagógica, recém-formada, assumiu a coordenação, após cinco anos de trabalho em sala de aula. Célia Regina, é a diretora e está na direção desta unidade escolar há dez anos, sendo que mora na comunidade que está no entorno da escola. Célia e Luciane têm diferentes concepções de resolução de conflitos. Uma professora da escola dispensou seus alunos na penúltima semana de aula e os pais ligaram na Secretaria de Educação para informar sobre a dispensa da professora, antes de comunicar à equipe gestora da escola. Ao ser informada pelo supervisor da escola sobre a

dispensa, Célia chamou a professora e aplicou uma advertência, sem ouvir a professora. Luciane, acreditando em uma postura embasada no diálogo, conversou com a professora e ouviu sua justificativa para dispensa. Após conversa com a coordenadora, a professora ligou para os pais, desculpou-se e solicitou que os alunos retornassem à escola. A docente observou a postura das duas gestoras e decidiu tomar uma atitude quanto à atitude da diretora, procurando a supervisão e fazendo uma reclamação por escrito. Informou que estava errada, porém a diretora não quis ouvi-la ou entender o que aconteceu para a dispensa da sala. Embasou ainda que a postura de Célia foi autoritária e não condizia com as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 referente a uma gestão democrática, e quem teve esta postura foi a coordenadora pedagógica que a ajudou a refletir sobre sua ação. Explicou que dispensou a sala na penúltima semana de aula devido ao término dos conteúdos e das avaliações, e como três pais perguntaram se seus filhos podiam entrar de férias, ela resolveu informar aos alunos que os conteúdos já haviam acabado, que já tinha feito avaliação, inclusive uma autoavaliação com seus alunos. Encaminhou uma cópia de todo seu planejamento anual comprovando o término dos conteúdos e um relatório das habilidades desenvolvidas em seus alunos. A diretora culpou Luciane pela conduta da professora na supervisão escolar e solicitou sua saída da coordenação pedagógica daquela unidade escolar.

A formação docente no espaço escolar também pode provocar uma situação conflituosa. Professores resistentes à formação, que não gostam de participar, não estudam e não leem, atrapalham o processo pedagógico, necessitam ser inseridos e o gestor antes de qualquer ação deve compreender a natureza de tais atitudes.

Qualquer projeto de formação contínua, liderado pelo coordenador pedagógico ou diretor, deve “assegurar a valorização, o respeito aos educadores. Eles devem expor suas experiências, ideias e expectativas” (CHRISTOV, 2008, s.p).



### **Exemplificando**

Um exemplo de interação entre professores, alunos e direção é dado por Willmann Costa, no artigo publicado na Revista Gestão Escolar. No texto, o professor conta de uma experiência como docente em uma escola no Estado do Rio de Janeiro que gerou vários conflitos, mas acabou produzindo mudanças benéficas. Leia a história completa que pode ser considerada um exemplo de boa prática.

COSTA, W. A importância da parceria entre diretor e professor mesmo no fim do ano. **Gestão Escolar**. Publicado em 14 de dezembro de 2017.

A própria relação interpessoal entre os membros da equipe, relacionado à fofoca, falta de comprometimento ou responsabilidade gera atritos. Nesse caso, uma conversa individual em que se expõe a situação, sem buscar culpados, permite a resolução do mesmo. A comunicação clara por parte dos gestores e professores, esclarecendo e discutindo as decisões, evitam mal-entendidos e conflitos futuros.

É comum conflitos entre gestores escolares, professores e alunos. Os discentes chegam à escola com uma bagagem de conhecimento, experiências, vivências culturais que lhe são próprias. Além dos seus interesses particulares e expectativas quanto à escola. Gestores e professores também têm expectativas quanto ao ano letivo e ao desempenho dos seus alunos.

Frente a este cenário é possível que o aluno tenha dificuldades em adaptar-se, criar vínculos, aceitar determinadas regras, sentir-se incompreendido e reagir agressivamente. Os professores também podem ter dificuldades em lidar com alguns alunos, tanto no aspecto pedagógico quanto no aspecto da moralidade.



### Refleta

Uma escola pública da região metropolitana de Campinas proibiu o uso de boné nos espaços da escola, inclusive não autorizam a entrar com o objeto. A regra foi criada, pois os professores alegam que o boné atrapalha o colega da carteira de trás a ver na lousa e que é difícil ver o rosto dos alunos. Os alunos desta escola quiseram discutir a regra, porém não foram ouvidos. O diretor da escola informou aos pais que aqueles que levarem boné para a escola, terão este objeto recolhido e doado a uma organização não-governamental.

Como a regra deve ser determinada? O que os alunos devem fazer frente a este conflito? Se você estivesse no lugar do diretor, qual seria a sua postura? E no lugar do aluno?

O conflito entre professor e aluno não é raro. O conflito entre gestores e alunos também não é incomum. “Ele ocorre quando uma criança se zanga com o professor por ações que considera injusta ou por situações que não lhe agradam. O conflito também ocorre quando o professor se irrita com a

criança” (DE VRIES & ZAN, 1998, p.111).

Os conflitos entre gestores escolares e alunos podem acontecer pelo modo como tratam as crianças e pela condução do processo de ensino e aprendizagem. A criança também pode confrontar ou desrespeitar o gestor escolar, gerando um conflito que envolva até mesmo a família, dependendo da situação.

A indisciplina é um outro fator que gera conflitos na escola. Muitas vezes é um problema de difícil solução. Ela não é um acontecimento fora do processo de ensino e aprendizagem, não é possível afastá-la ou isolá-la (CORDEIRO, 2008).

Já discutimos que a escola tem um papel fundamental na formação moral do sujeito. Portanto, gestores e professores, não podem atribuir somente às famílias a culpa e a tarefa do bom comportamento. Nos dias atuais, é comum os dirigentes das unidades escolares convocarem os pais para tratar de problemas relacionados à indisciplina. Algumas vezes, o problema não é nem tratado com o aluno, é exposto diretamente ao responsável. Quando isso ocorre, perdemos a grande oportunidade de exercitar o processo de educar e de colocar o aluno para refletir sobre o que fez.



### **Refleta**

Se os conflitos ocorrem no contexto escolar, não seria adequado solucioná-los promovendo reflexões e a busca de soluções entre os próprios envolvidos? Essa conduta não possibilitaria aos próprios alunos o desenvolvimento da habilidade de solucionar os problemas, ao invés de “terceirizar” o processo, acionando os responsáveis? Qual a sua opinião?

Não podemos reduzir a qualidade da relação entre gestores, professores e alunos à disciplina, ou melhor, ao aluno disciplinado, que mantém a ordem na escola. A qualidade das relações interpessoais, encontra-se na construção da autoridade e na maneira de promovê-la na escola (AGUADO, 2015).

As investigações realizadas por Aguado (2015) mostram três perfis diferentes presentes na resolução de conflitos: reativo, proativo e super reativo. A maioria dos professores tratam os conflitos com os alunos de maneira reativa. “Deixam que os alunos controlem as interações na aula, tratam os alunos como se não existisse diferença entre eles, sob o lema que todos são iguais”. Os professores proativos, apresentam “capacidade de prevenir os conflitos, transmitindo expectativas positivas, flexíveis, individualizando o ensino e tornando-o mais

eficaz. Professores super reativos não se consideram responsáveis por aquilo que acontece com o aluno” (AGUADO, 2015, p. 131-132).

Os gestores escolares ainda enfrentam conflitos com a comunidade, com as famílias. A escola almeja a participação efetiva da família na vida escolar dos filhos, não só no acompanhamento das atividades pedagógicas, mas também na constituição do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres, participando democraticamente do espaço escolar.

A realidade educacional só será transformada quando a comunidade tiver participação efetiva nas decisões da escola. Paro (2001, p. 27) traz uma pergunta: “se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?”. A escola necessita se aliar à comunidade, seja por meio de reuniões com o objetivo de estreitar laços, seja por meio de questionários aplicados a professores e alunos.

Historicamente, com a criação da escola questiona-se o modo como as famílias educam seus filhos. Nesse momento, as crianças são escolarizadas e o Estado ganha poder diante da família, regulando os hábitos, saúde e educação (CASTRO E REGATTIERE, 2009).

Retomando a gestão democrática que pressupõe novos atores que contribuam com o processo educacional, pensando que o aluno está inserido em uma família e esta faz parte da comunidade escolar, não podemos ignorá-la neste processo. Inclusive, o modo como a família resolve seus conflitos reflete na escola.

Conflitos comuns entre escola e família ocorrem quando a escola é centrada em si mesma e não aceita a opinião do outro, que em muitos casos, não se formou professor, não tem experiência enquanto profissional da educação. “Escola e família partilham desigualmente a responsabilidade pela educação das novas gerações, às vezes conduzem o trabalho consubstancialmente diferente e até mesmo conflitante”. (CASTRO E REGATTIERE, 2009, p. 22)



### Saiba mais

Diminuir a distância entre escola e família não é tarefa fácil para o gestor escolar. Por isso, a leitura do texto “Uma experiência dos pioneiros da Educação da Escola Nova” marca a importância da família na escola. Confira!

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: Unesco, MEC, 2009.

Continuaremos a refletir sobre a gestão de conflitos, na próxima seção, aprofundando nossos conhecimentos nas competências socioemocionais da Base Nacional Comum Curricular. Não perca! Até lá!

### Sem medo de errar

Miguel prestou concurso público para diretor escolar na cidade de Guaxinim. Inclusive seu interesse pela área da gestão nasceu da investigação em seu trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre o pedagogo e os conflitos vivenciados no ambiente escolar. Ao assumir uma escola central, os grupos do bairro mostraram o seu descontentamento com a forma em que são atribuídos os dias para uso da quadra coberta e semi-profissional, sendo que há grupos que tentam utilizar a quadra há dois anos e não conseguem. A problemática envolve a existência de 15 grupos que desejam utilizar a quadra em cinco dias da semana.

Para resolver esta situação-problema é necessário que todos os grupos manifestem o desejo de utilizar a quadra por documento. Miguel dá um prazo para a apresentação de um ofício. Quando os grupos entregarem o ofício, Miguel os reúne e marca uma reunião para discutir o uso do espaço solicitado. Miguel precisa reunir o Conselho de Escola junto com os grupos que entregaram o documento para discutirem e chegarem a uma solução comum. Dentre as possibilidades para o uso da quadra, pode-se elencar: cada grupo utiliza a quadra quinzenalmente, a união de grupos para utilizar no mesmo dia e a abertura de dois horários no sábado.

A atitude de Miguel quando solicita a entrega da documentação, reúne o Conselho de Escola junto com os grupos, elencando possibilidades e ouvindo a todos para tomar uma decisão, fazendo-o capaz de gerir conflitos no cotidiano escolar.

Essa atitude reflete o seu papel de diretor, gerenciando todas as atividades da escola fundamentado em uma gestão democrática e participativa, uma vez que elenca as possibilidades e ouve a todos para tomada de uma decisão. É necessário que esta discussão e resolução de utilizar quinzenalmente a quadra pelos grupos que fazem parte da comunidade seja inserida no Projeto Político Pedagógico, uma vez que este é um documento importante que representa a coletividade. Essa reunião entre diretor, Conselho de Escola e comunidade é uma maneira de efetivar a participação, descentralizando a escola de si mesma e conduzindo a responsabilidade das ações para todos os participantes do contexto escolar.

## Conflitos no cotidiano escolar

### Descrição da situação-problema

O professor Gilmar Agostino promoveu uma festa de encerramento do ano letivo com seus alunos. A aluna Ana Maria levou alguns chocolates para o seu professor embrulhados em um pacote e deu a ele. O professor agradeceu à aluna e deixou o chocolate em cima de sua mesa. O professor também convidou outros professores e funcionários para participarem da festa. A funcionária Maria Rosa auxiliou o professor na organização da festa e ajudou a cuidar de seus alunos. Entretanto, a aluna Ana Maria, que havia dado os chocolates ao professor, disse que a Maria Rosa escondeu no bolso do vestido um chocolate e o comeu fora da sala de aula. O professor disse à funcionária que ela deveria dar outro chocolate para ele, e que a aluna estava indignada. A funcionária relatou ao professor que não pegou o chocolate, mas o professor acreditou na aluna. O caso foi levado para a gestão. A diretora ouviu a funcionária, o professor e a aluna, e a mesma história foi contada a ela. A aluna afirma que a funcionária pegou o chocolate e que ela viu, pois tinha levado cinco chocolates para o professor e só tinha quatro, o professor acredita na aluna e a funcionária diz que não fez isso e que tinham quatro chocolates somente em cima da mesa. Diante da situação, no lugar da diretora, como resolveria este conflito? Quais atitudes tomar? Acreditar na aluna ou na funcionária?

### Resolução da situação-problema

Esta é uma situação bastante complicada, pois a aluna acusa a funcionária de defraudar o professor, adquirindo um chocolate que não era para ela. E, ainda, a aluna diz ter visto a funcionária pegar o chocolate e guardar. O professor teria um papel importante nesta situação, pois poderia reunir a turma e fazer uma assembleia, investigando se algum outro aluno também havia visto. Porém, sua atitude foi de não investigar e acreditar na aluna, acusando a funcionária, uma vez que pediu a reposição do chocolate. O gestor escolar deve preparar-se para atuar em conflitos como este. Para resolvê-lo, o diretor deve ir até a sala, reunir os alunos e entender o que ocorreu. Verificar se outros alunos presenciaram a ação levantada pela aluna. Caso nenhum outro aluno tenha visto, é necessário que a diretora ligue para os responsáveis da aluna para averiguar quantos chocolates a criança trouxe para o professor.

**1.** A gestão escolar ao longo dos tempos sofreu mudanças em sua concepção. A concepção da gestão escolar reflete no modo de organizar e estruturar a instituição (LIBÂNEO, 2001).

Fonte: LIBÂNEO, José Carlos. O sistema de Organização e gestão da Escola. In: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola** - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB\\_Gest%C3%A3o.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf). Acesso em: 06 dez. 2018.

Considerando o contexto apresentado acima, em relação à concepção da gestão escolar, assinale a alternativa correta:

- a) A concepção técnica-científica visa à descentralização do poder do diretor.
- b) A concepção autogestionária faz parte de uma concepção ética, em que se aplica regras e normas, controlando as atividades.
- c) A concepção democrática participativa busca objetivos comuns a serem alcançados por todos aqueles inseridos no contexto escolar.
- d) Na concepção técnica-científica as pessoas são mais importantes que as tarefas, pois há uma articulação da escola como um todo.
- e) A gestão democrática e participativa é pouco impulsionada nos dias atuais devido à dificuldade em articular toda a comunidade.

**2.** “Escola é... o lugar onde se faz amigos, não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é, sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente. E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. Nada de ‘ilha cercada de gente por todos os lados. Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém, nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se ‘amarrar nela!’ Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.” (Paulo Freire)

Fonte: FREIRE, Paulo. A escola. **Rhizome Freirian**, nº 08, 2010.

Considerando o trecho citado, analise as afirmações a seguir:

- I. A formação de professores no espaço escolar não provoca conflitos, pois os professores aceitam todas as formações sugeridas pelos gestores escolares.
- II. O Projeto Político Pedagógico é um documento construído a partir da coletividade.
- III. Uma escola que não tem comunicação clara por parte dos professores e gestores gera conflitos.
- IV. É incomum conflitos entre gestores e professores, pois o diretor é a autoridade e toma as decisões necessárias.

É correto o que se afirma em:

- a) Apenas I e IV.
- b) Apenas II e III.
- c) Apenas I, II e III.
- d) Apenas I e II.
- e) I, II, III, IV.

**3.** No espaço escolar se evidenciam as relações interpessoais entre gestores, professores, funcionários, alunos e família. Essas relações muitas vezes são permeadas por conflitos que podem nascer de várias vertentes: falta de comunicação, incivildades, indisciplina, tratamento às crianças, projeto de formação continuada, entre outros. Sendo assim, avalie as seguintes asserções e a relação entre elas:

I. É comum conflitos entre gestores escolares e alunos

Porque

II. A indisciplina é um fator que gera conflitos na escola.

Considerando o contexto acima e as asserções propostas, assinale a alternativa que apresenta a correta relação entre elas:

- a) I e II são proposições falsas.
- b) I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
- c) I é uma proposição falsa, e a II é verdadeira.
- d) I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- e) I é uma proposição verdadeira, e a II é falsa.

## Competências socioemocionais apresentadas na BNCC

### Diálogo aberto

Nesta unidade conheceremos as competências socioemocionais propostas pela Base Nacional Comum Curricular. Você já ouviu falar sobre essa temática? Quais os conhecimentos que tem sobre este tema? Esse é assunto atual, importante e que permeará a prática pedagógica de todos os professores.

Para que este estudo seja mais significativo, vamos retomar o nosso contexto de aprendizagem em que a Secretaria de Educação da cidade de Guaxinim realizou uma avaliação institucional em todas as unidades escolares, cujo objetivo era identificar os pontos fracos, para que fossem corrigidos, melhorando assim a qualidade de educação ofertada. Como resultado, a Secretaria constatou a necessidade de formação dos gestores e professores sobre as competências socioemocionais. Esse será um grande desafio!

Dentre as instituições da cidade de Guaxinim que realizaram a avaliação institucional encontramos a professora Marcela, que assumiu um quarto ano em uma escola periférica. O bairro em que se encontra a escola é bastante precário e violento. As ruas não são asfaltadas, o tráfego de drogas é um caminho possível para muitos jovens e a escola é o único diferencial naquela comunidade. Aos finais de semana, a quadra é utilizada e as crianças brincam no parque. Em reunião com a comunidade, a gestão autorizou o uso destes dois espaços, desde que não se destruía nenhum brinquedo ou apresente sinais de vandalismo na instituição escolar. Antes desta abertura, a escola era invadida e depredada.

Ao se deparar com esta realidade, a professora Marcela, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), sugere que se incluía no Projeto Político Pedagógico a proposta dos alunos desenvolverem um projeto de vida. O professor Christiano se posicionou: “- Nossos alunos são incapazes! Vejam a realidade que vivem”. A professora Roseane também não concordou e enfatizou que os alunos apresentam muita dificuldade de aprendizagem, sendo impossível esse projeto com alunos do 1º e 2º ano. A professora Claudia gostou muito da ideia, mas demanda tempo e estudo dos professores, o que inviabiliza sua concretização. A professora Daniele concordou com Marcela e colocou a necessidade deste trabalho com os alunos. Observando os comentários

dos professores, a coordenadora pedagógica sugeriu que Daniele e Marcela apresentassem ao grupo uma proposta de Projeto de Vida na próxima semana. Enfatizou que este projeto deve conter uma introdução, explicando o que é um projeto de vida, qual o seu embasamento, os objetivos gerais e os específicos, as estratégias para desenvolvê-lo, duração e o produto final.

Se colocando no lugar de Daniele e Marcela, você deve apresentar a proposta do Projeto de vida. Como você pode elaborar e apresentar essa proposta elencando os pontos sugeridos pela coordenadora pedagógica? Quais competências socioemocionais devem ser mobilizadas em sua proposta?

Os conteúdos estudados nessa seção auxiliarão você a desenvolver o projeto de vida!

### Não pode faltar

---

Nesta seção estudaremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz uma nova concepção de educação nas modalidades do ensino fundamental e da educação infantil. A Base Nacional Comum Curricular vem sendo consolidada num processo histórico e a partir de documentos como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e o Plano Nacional da Educação. É importante refletir que a educação brasileira sempre sofreu resistência às transformações, ora por políticas públicas, ora por uma sociedade que se contrapõe às mudanças propostas para superar as desigualdades que marcam a nossa realidade (SAVIANE, 2010).

Desde a Constituição de 1988, em seu artigo 205, a educação é “um direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988, p. 124). Ser um direito de todos envolve igualdade de condições e permanência na escola, a liberdade de aprendizagem, gratuidade do ensino, a qualidade da educação, valorização dos profissionais da educação e uma gestão democrática.

Portanto, a BNCC é uma política pública que trata da educação do sujeito em sua integralidade a partir de um projeto de nação. Mendonça Filho, ex-Ministro da Educação, apresenta a Base Nacional como “um documento plural, contemporâneo, que estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os estudantes” (BNCC, 2017, p. 05).

Algumas mudanças são propostas na Base Nacional Comum Curricular. Esse documento traz como premissa a equidade, que diferentemente da igualdade, oportuniza processos de aprendizagem conforme a necessidade

dos sujeitos. No documento Movimento Educação para Todos (2000), as crianças deveriam terminar alfabetizadas no 3º ano e, a partir da Base, a diretriz proposta aponta que o processo de aquisição da leitura e da escrita convencional sejam concluídos no 2º ano. A elaboração da Base Nacional Comum Curricular procede dos Parâmetros Curriculares Nacionais, porém a BNCC apresenta com mais transparência os objetivos de aprendizagem.

Então, o que de fato é a BNCC? É um documento obrigatório que regimenta e define processos de aprendizagem da Educação Nacional. A Base não define como se ensina, mas o que o aluno deve aprender. Os processos de ensino das unidades escolares são previstos no currículo e no Projeto Político Pedagógico. A composição da base traz competências gerais que se consolidam em três vertentes: a esfera pedagógica, os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos.



### Refleta

A Base Nacional Comum Curricular permeará os currículos das escolas privadas e públicas de todo o Brasil. Será que a partir da implantação deste documento haverá igualdade de permanência na escola e condições equitativas para os alunos das diferentes classes sociais, uma vez que no ensino fundamental 60% das disciplinas são comuns a todos? Quais suas reflexões sobre esta implantação?

O embasamento teórico para definir competência na BNCC encontra-se em Perrenoud (2000, p. 15): “competência é uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação”. Na Base Nacional Comum Curricular a competência se traduz como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, 2017 p. 04).

A proposta educativa é que o sujeito seja capaz de movimentar-se cognitivamente, em uma situação utilizando recursos para resolver determinado acontecimento. Perrenoud (2000, p. 15) traz quatro aspectos na definição de competência. “As competências são saberes mobilizados e integrados, a mobilização só é pertinente em uma situação, o exercício da competência passa por operações mentais complexas e as competências profissionais constroem-se em formação”.

Nestes quatro aspectos apresentados por Perrenoud (2000) há uma provocação às instituições escolares: para construir um processo de aprendizagem

embasado na competência, é necessário ter um processo de ensino, formação de professores, pautadas também no desenvolvimento de competências.

A Base Nacional Comum Curricular não trata da competência somente no aspecto cognitivo, mas também condensa como proposta de trabalho as competências socioemocionais. A competência socioemocional é inseparável do contexto cultural, também é vista como uma habilidade e possibilita que os alunos conheçam a si mesmos, ajudem os outros, tenham compaixão, autocontrole e identifiquem suas emoções, relatando como se sentem e o que os faz desistir. Não é possível falar em competência socioemocional sem criar um ambiente pedagógico para que as crianças falem dos seus sentimentos.



### Assimile

As competências socioemocionais foram amplamente discutidas como importantes para o século XXI. Não basta preparar o aluno intelectualmente com repetição de testes, manutenção de exercícios e provas padronizadas. Essas ações podem ser eficazes no que diz respeito às capacidades intelectuais, mas não em uma sociedade em que o protagonismo juvenil está em ascensão, que se coloca em discussão o controle das emoções, desenvolver habilidades e atitudes em prol da construção de uma sociedade melhor, de resolver melhor os problemas enfrentados e ajudar o outro. Portanto, as competências socioemocionais não são um neologismo, um modismo, mas uma proposta que nasce na década de 90, a partir do relatório de Jacques Delors para a Unesco, que olha o ser humano na sua complexidade e integralidade.

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica.** São Paulo: abril de 2014.

Saarni (1999, p. 57 *apud* Vale, 2009, p. 130) define as competências socioemocionais como a “demonstração da eficácia pessoal nos relacionamentos sociais que evocam emoção”. As competências emocionais são habilidades sociais e emocionais, que levam os indivíduos a pensar nas suas ações, nos sentimentos, em quem ele é e quer se tornar, sendo tão necessárias quanto as competências de leitura, escrita e raciocínio lógico.



### Refleta

Será que podemos dizer que diante de uma sociedade com tanta violência, as competências socioemocionais surgem como uma possibilidade de investimento em capital humano?

É importante salientar que a criança precisa falar dos seus sentimentos e emoções, bem como expressar ao outro, por meio do diálogo, como se sentiu frente a um conflito. Os professores têm papel fundamental nesse processo, uma vez que essa competência demanda a construção de um ambiente próprio para o seu desenvolvimento.



### **Exemplificando**

No ambiente escolar é comum as crianças resolverem seus conflitos com agressividade. Se um colega empurra ou bate, a solução que a criança que sofreu a agressão escolhe, é fazer o mesmo. Um ambiente que tem por base as competências socioemocionais desenvolverá em seus alunos a capacidade de argumentação, conhecer-se, exercitar o diálogo, promover o respeito ao outro, ou seja, as crianças buscarão resolver seus conflitos de outra maneira que não seja a agressividade.

Dentre as 10 competências propostas pela BNCC, quatro são de competências socioemocionais. Todas as competências se vinculam com foco no desenvolvimento dos alunos e na formação de novas atitudes.

A sexta competência apresentada na Base Nacional Comum Curricular (2017, p. 05) trata do Projeto de Vida. Ela está descrita da seguinte forma:

“Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade e autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2017, p. 05)

A escola possibilita aos alunos experiências que muitas vezes as famílias não têm condições de proporcionar, seja por falta de tempo, condições financeiras, falta de conhecimento, entre outros. Dentro do rol de possibilidades, refletir sobre o projeto de vida torna-se um exercício individual e que traz sentido à vida, criando um fio condutor entre passado, presente e futuro.

A construção de um projeto de vida remete a duas proposições: “o projeto de vida que se relaciona com a construção da identidade, objetivos e expectativas. O plano de ação, que representa um conjunto de ações para atingir um fim”. (RIBEIRO, 2010, p. 121)

Um projeto de vida necessita ter um plano de ação, ou seja, não basta discutir quem sou, quais os meus objetivos, qual a profissão escolher, mas criar um plano de ação de como alcançar aquilo que se almeja. O projeto de vida é a “inter-relação entre sujeito, família, escola e trabalho” (RIBEIRO, 2010, p. 122).



### Saiba mais

Para auxiliar nossa reflexão a respeito das competências socioemocionais, Carvalho e Silva (2017) publicaram um artigo, discutindo a difusão de um modelo contemporâneo de currículo socioemocional que considera os alunos enquanto capital humano a ser investido. Vale a pena a leitura!

CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. R. D. da. Currículos Socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 173-185, jan./mar. 2017.

Desta forma, construir o projeto de vida é um estímulo ao estudante que se vê no futuro, direcionando suas ações para atingir seus objetivos pessoais e profissionais. Para esta construção é necessário que o sujeito conheça a si mesmo.

A oitava competência da BNCC trata de: “conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e a capacidade de lidar com elas” (BNCC, 2017, p. 5).

Esta habilidade traz em seu bojo o conhecer a si mesmo, no sentido biológico referente ao funcionamento do corpo e dos cuidados indispensáveis a ele. Também abrange conhecer suas emoções, seus sentimentos, limitações e potencialidades, bem como lidar com elas. A autoconfiança e o equilíbrio emocional devem fazer parte do processo de aprendizagem das crianças, através de atividades práticas no ambiente escolar.



### Exemplificando

Para promover o autoconhecimento do aluno, possibilitando que ele trabalhe sua autoconfiança e o equilíbrio emocional, o professor pode pensar em atividades como um painel em que os alunos sinalizem (com carinhas correspondentes, por exemplo) as emoções predominantes em determinado momento. Além disso, pode propor desafios semanais para alunos, distribuindo-os em equipes e fazendo uma espécie de campeonato. Esses desafios podem ser discutidos, considerando os sentimentos viven-

ciados: você se sentiu confiante de que conseguiria cumprir a atividade? Quando você conseguiu cumprir uma dada tarefa, esse sentimento mudou?

Essas são algumas propostas que possibilitam o desenvolvimento de competências socioemocionais.

A partir do momento que me conheço, entendo as minhas emoções e consigo desenvolver estruturas cognitivas para compreender o outro e lidar com as pressões dos diversos grupos, reconhecendo a minha dificuldade e a dificuldade do outro.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), tratam do autoconhecimento para o autocuidado como uma conquista para a formação humana, uma vez que se reforça a afetividade e a autoestima, numa perspectiva de atuações positivas do sujeito. O documento ainda propõe que o autocuidado e o autoconhecimento “mobilizam os alunos para estabelecer relações entre decisões pessoais de autocuidado e a qualidade do convívio social” (BRASIL, 1998, p. 276).

Unido a estes dois conceitos, temos a autocrítica. Para mobilização de decisões pessoais é preciso incorporar um autoconceito benéfico sobre si mesmo e a autocrítica tem o papel de ser auxiliar nesse processo. Cunha (2010, p. 70) diz que a palavra auto significa “de si mesmo, por si mesmo”. Ferreira (2010, p. 210) compreende crítico como “avaliação, um julgamento”. Podemos concluir que autocritica é uma avaliação, um julgamento de si mesmo e que é fundamental atrelar-se ao autocuidado e autoconhecimento. A autocrítica permite a análise dos seus próprios atos e a possibilidade de correção dos mesmos frente ao erro.

A nona competência leva ao desenvolvimento social do aluno, pois requer um trabalho voltado para a empatia e cooperação. A BNCC apresenta esta competência da seguinte maneira:

“Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade dos indivíduos e de grupos sociais, seus valores, seus saberes, identidades culturais e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2017, p. 05)

Esta aptidão lida com as relações interpessoais. A empatia, isto é, “tendência para sentir o que sentiria caso estivesse na situação e circunstâncias experimentadas por outra pessoa” (CUNHA, 2010, p. 241), é uma

faculdade que faz com que eu me coloque no lugar do outro e quando isso ocorre, os julgamentos, preconceitos e intolerância tendem a diminuir. A partir da empatia, reconheço o outro, valorizo a diversidade participando de grupos diferenciados. Nesse sentido, coopero com o outro, o ajudo, tenho uma atitude solidária.

A última competência, mas não menos importante, fecha o ciclo das competências socioemocionais e é composta pela responsabilidade e cidadania. “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BNCC, 2017, p. 05).



### Saiba mais

Como já vimos, a BNCC trata de competências cognitivas e socioemocionais. Dentre as 10 competências propostas pela Base, quatro são de competências socioemocionais. Todas as competências se vinculam com foco no desenvolvimento dos alunos e na formação de novas atitudes.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017.** Brasília, D.F, 2017.

Essa competência leva a um ponto importante - a formação humana e a construção de uma sociedade mais justa e solidária. Então, o que nos torna humanos? O que nos faz semelhantes e diferentes? A constituição humana é marcada por semelhanças e diferenças e discutir isso não é fácil. Silva (2000, p. 10) fala sobre “associação entre identidade da pessoa e as coisas que a pessoa usa”. Como construir uma sociedade justa e solidária numa perspectiva em que o ter é mais importante que o ser? O poema “Eu Etiqueta”, de Carlos Drummond de Andrade (1984), traz o cerne da formação humana pautada numa sociedade que valoriza o poder, ele apresenta o meio social dos dias atuais.



### Saiba mais

Para saber mais a respeito do poema e, inclusive, conhecer uma análise do texto a partir da concepção de enunciado, signo e ideologia, acesse o artigo escrito por Carmo (2008). A referência completa está a seguir:

CARMO, A. S. de A. Os signos do poema Eu, Etiqueta. Curitiba: **Revista de Letras**, n. 10, 2008.

Portanto, vivemos em uma sociedade que se comunica virtualmente, tecnológica e que urge por um contato humano que compartilha o que eu sou. Neste processo reflexivo, a BNCC propõe uma competência que vai na

contramão do momento em que vivemos. As crianças e os adolescentes/jovens são chamados ao protagonismo, a serem agentes transformadores nesta sociedade em que vivemos.

Na próxima seção discutiremos sobre os conflitos no contexto profissional do pedagogo enquanto docente, relacionando com as competências da Base Nacional Comum Curricular, a relação da família e escola e as dificuldades de construir um ambiente cooperativo em sala de aula.

Te espero... Até lá!

### Sem medo de errar

A professora Marcela assumiu um quarto ano em uma escola periférica da Região Metropolitana de Guaxinim. O bairro onde se encontra a escola é bastante precário e violento. As ruas não são asfaltadas, o tráfico de drogas é um caminho possível para muitos jovens e a escola é o único diferencial naquela comunidade. Ao se deparar com essa realidade, a professora Marcela, no Horário de trabalho Pedagógico Coletivo, sugere que se inclua no Projeto Político Pedagógico a proposta dos alunos desenvolverem um projeto de vida. Marcela, é surpreendida com a atitude de seus colegas, pois somente a professora Daniele concordou com sua proposta. A coordenadora pedagógica, ao presenciar toda a cena e observando a atitude dos professores, lança um desafio a Marcela e Daniele: apresentar ao grupo uma proposta de projeto de vida, enfatizando que esta apresentação deve ter um embasamento teórico, introdução, objetivo geral e específico, estratégias para desenvolvê-lo, duração e o produto final.

Marcela e Daniele se lançam na proposta e compreendem que é necessário um processo formativo para o grupo de professores, pois estes não entendem a relevância deste trabalho na constituição humana. Como embasamento teórico, utilizam as competências socioemocionais propostas pela Base Nacional Comum Curricular e projetam questões relevantes para iniciar a discussão: os professores conhecem as competências socioemocionais propostas pela BNCC? O que são competências socioemocionais? Qual a importância destas competências no desenvolvimento do trabalho pedagógico e no processo de aprendizagem dos alunos? Após discutir estas perguntas, as professoras introduzem que o Projeto de Vida faz parte da sexta competência da BNCC e que dele podemos desenvolver todas as outras competências.

Um projeto de vida se relaciona com a construção da identidade do sujeito, seus objetivos e expectativas. A partir do projeto de vida cria-se

um plano de ação. Na comunidade em que nossos alunos estão inseridos, precisamos saber quais são suas expectativas de vida, quais os sonhos, os objetivos, os medos e desejos, culminando em um plano de ação, ou seja, em estratégias para alcançar o que se almeja. O projeto pode ser composto em uma pasta individual dos alunos, seguindo-os até o quinto ano, quando finalizariam este projeto tendo início no segundo semestre do primeiro ano, a partir de escritas individuais, sobre o que entendem de projeto de vida, sobre os sonhos que cada aluno possui, com um resgate da sua história, quem são seus pais, avós, onde mora, entre outros. No segundo ano, revisitamos as escolhas feitas no primeiro ano e aprofundamos no conceito do projeto de vida. No terceiro ano pesquisaremos sobre o mundo do trabalho. O quarto e quinto ano seriam destinados à escrita propriamente dita do projeto de vida e finalizaremos com uma apresentação dos alunos à comunidade escolar, sobre como foi a experiência de escrita do seu projeto de vida.

O projeto de vida proposto para os nossos alunos pode ter os seguintes objetivos:

**Objetivo Geral:**

Construir um projeto de vida com os discentes.

**Objetivos específicos:**

Compreender o que é um projeto de vida;

Desenvolver o protagonismo;

Pesquisar sobre o mundo do trabalho;

Entender o que é cidadania;

Falar sobre suas experiências culturais;

Ampliar as experiências culturais dos alunos.

A construção do Projeto de Vida teria a duração de cinco anos, iniciando-se no primeiro ano e finalizando no quinto ano.

## Como eu me vejo, como me sinto

### Descrição da situação-problema

Maria é uma adolescente de 12 anos de idade e desde os cinco anos alisa seu cabelo. Ela já ouviu frases como: - nossa, que cabelo pixaim! O pente nunca mais sairá daí! Sua cor é suja? Falas que machucavam Maria e faziam com que sonhasse em ser de outro jeito - branca e de cabelos lisos. Ela se desenhava amarela, nunca negra. Por isso, pediu à mãe que alisasse seu cabelo com tão pouca idade.

Devido ao trabalho da mãe, Maria precisou mudar de escola e iniciar um novo processo, o que seria algo difícil para ela. Porém, Maria entrou em uma escola e teve a oportunidade de fazer parte de um grupo de alunos que estudavam a história dos negros e começaram uma pesquisa sobre como os adolescentes negros se sentiam. A professora tutora deste grupo também era negra e vivenciou o mesmo que Maria.

No lugar da professora de Maria, como conduziria esse estudo? Quais competências desenvolver nestes alunos?

### Resolução da situação-problema

Maria tem a grande oportunidade de resgatar a sua história e sua identidade a partir da pesquisa sugerida pela professora tutora.

A professora pode iniciar a pesquisa com os próprios alunos que fazem parte do grupo para depois estender a outros alunos da escola. Esse questionário teria questões abertas para que os alunos falem sobre suas experiências enquanto negros e questões fechadas para compreender o processo social que vivem. Propor estudos biográficos de pessoas negras e estudar a história do negro seria uma vertente do trabalho. As competências desenvolvidas estariam ligadas à cidadania, autoconhecimento, autocuidado, empatia, cooperação e resiliência.

**1.** A Base Nacional Comum Curricular vem sendo consolidada em um processo histórico e a partir de documentos como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e o Plano Nacional da Educação.

Considerando o texto acima, em relação à Base Nacional Comum Curricular é correto afirmar que:

- a) é um documento opcional que as instituições escolares devem ter acesso.
- b) é uma proposta que trata da alfabetização dos alunos no terceiro ano.
- c) é um currículo estático que garante a gratuidade do ensino.
- d) é uma política pública que substitui a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96.
- e) é um documento obrigatório que regimenta e define processos de aprendizagem da Educação Nacional.

**2.** “Competência é uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação.” (PERRENOUD, 2000, p. 15)

Fonte: PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Sobre competência, analise as afirmativas a seguir:

- I. Competência é uma mobilização de conhecimentos para resolver demandas complexas da vida cotidiana.
- II. A competência está ligada exclusivamente à cognição.
- III. A competência é uma inteligência, um dom que nasce com o sujeito.
- IV. Competência é um saber mobilizado e integrado, o exercício da competência passa por operações mentais complexas.

É correto o que se afirma em:

- a) Apenas I, II.
- b) Apenas II, III.
- c) Apenas I, IV.
- d) Apenas II, IV.
- e) I, II, III, IV.

**3.** A Base Nacional Comum Curricular traz 10 competências gerais, destas, quatro são competências socioemocionais, sendo que todas se vinculam com foco no desen-

volvimento dos alunos e na formação de novas atitudes. Considerando esse contexto, avalie as seguintes asserções:

As competências socioemocionais são uma mola propulsora para desenvolver os sujeitos em sua integralidade, proporcionando que o professor não restrinja seu trabalho somente nas capacidades intelectuais.

Porque

As competências socioemocionais propostas na BNCC possibilitam o desenvolvimento da autonomia, projeto de vida, resiliência, empatia, tomada de decisões e resolução de conflitos.

Considerando o contexto e as asserções propostas acima, assinale a alternativa correta:

- a) A asserção I é falsa, e a asserção II é verdadeira.
- b) A asserção II é uma justificativa da asserção I.
- c) As asserções I e II são verdadeiras.
- d) A asserção I é verdadeira, e a asserção II é falsa.
- e) As asserções I e II são falsas.

## **A gestão de conflitos no contexto profissional do pedagogo enquanto docente**

### **Diálogo aberto**

Prezado Aluno,

Chegamos ao final do nosso livro da disciplina de “Relações Interpessoais e Administração de Conflitos”! Nesta última seção iremos nos debruçar sobre um assunto muito discutido nas reuniões de professores: a gestão de conflitos no contexto profissional do pedagogo enquanto docente. Cotidianamente, professores, alunos e pais se encontram no espaço da sala de aula. E, neste espaço e em outros ambientes da escola, surgem os conflitos decorrentes do convívio dos sujeitos e que o professor precisa enfrentar e resolver.

Desta forma, vamos rever o nosso contexto de aprendizagem, em que a Secretaria de Educação de Guaxinim aplicou uma avaliação institucional, cujo objetivo era identificar os pontos fracos para que fossem corrigidos, melhorando assim a qualidade de educação ofertada. A secretaria descobriu, a partir dos resultados, que as competências socioemocionais são pouco valorizadas no ambiente escolar.

Neste contexto, encontramos os docentes da Escola Municipal de Educação Infantil Azevedo que enfrentam muitos conflitos com as famílias. As mães não aceitam que educadores homens deem banho em suas filhas, transferem para a escola toda a responsabilidade do cuidado com a criança, inclusive há crianças que retornam à escola no dia seguinte com a mesma roupa do dia anterior, não enviam os materiais solicitados pela escola diariamente, entre outras situações. Uma mãe procurou a professora Emília, que leciona para crianças com 4 anos, e solicitou que ela peça a um funcionário para dobrar a blusa de frio de seu filho. Ela tem observado que a mochila está desorganizada e a professora tem a obrigação de manter a mochila arrumada. Outra mãe se reuniu com a professora Vanessa, que leciona para crianças de dois (2) a três (3) anos, e informou que não admite que seja negado qualquer pedido de sua filha, pois ela não nasceu para sofrer frustrações. Na primeira reunião daquele ano letivo, os pais dos alunos de dois (2) anos relataram à professora que as educadoras precisam fazer o processo de retirada da criança das fraldas, pois os pais trabalham e não têm tempo para realizar esta ação. As colocações dos pais geraram um conflito entre docentes e gestores. Os docentes exigem uma postura dos gestores quanto às colocações dos pais, pois não concordam com tais solicitações.

No lugar dos gestores, quais seriam as suas estratégias para resolução do conflito apresentado entre docentes e pais?

Para resolvermos esta situação-problema, tivemos a pretensão de propor uma boa conversa envolvendo temas interessantes como a relação escola e família, grupos autocráticos e democráticos e as dificuldades do professor na construção de um ambiente cooperativo em sala de aula.

Vamos estudar!

## Não pode faltar

Construir uma instituição de qualidade faz parte de um dos grandes desafios do cotidiano escolar. Como qualidade entende-se “a formação da personalidade do educando em sua integralidade, não apenas a aquisição de conhecimentos em seu sentido tradicional” (PARO, 2007, p. 34).

Então, como dar conta da formação humana na escola com qualidade? O fato é que docentes e gestores não atingem qualidade no ensino sozinhos. Muito se discute sobre o papel da escola e o papel da família, porém ao refletir sobre estas duas instituições e sua relação precisamos ir além do senso comum.



### Refleta

Paro (2007) realiza uma pesquisa com professores sobre democracia e qualidade de ensino. Nesta investigação, o autor questiona qual é o papel da escola e da família. E, para você: qual o papel da escola e da família?

Quando se discute o papel da escola é indispensável trazer à tona a dualidade de classes que se perpetua na instituição escolar: a esfera dos trabalhadores no campo social, político e econômico e a esfera da elite. Aos trabalhadores, fica a mera passagem pelos conteúdos, por meio de livros didáticos, videoaulas etc. À elite, usufruir o que é o patrimônio da Humanidade (PARO, 2007).

Nesse sentido, a atual sociedade busca romper com a ideia de separação entre escola e família – o que é da escola, o que é da família, procurando juntas formar o sujeito. É claro que nesta relação existem responsabilidades inerentes a cada instituição.



## Exemplificando

A escola é um espaço social e por isso apresenta conflitos. Assim, o aluno tem a oportunidade de aprender boas condutas e regras de convivência na escola também. Não é possível transferir aos pais conflitos que ocorrem na escola.

A discussão sobre a relação/aproximação da escola e da família é um processo histórico que se inicia entre o final do século XIX e o início do século XX. Nessa época o envolvimento das famílias com a escola tinha o incentivo da escola nova, do catolicismo na origem de civilizar o país e foi neste momento que se enuncia a importância desta relação (FREITAS, 2016).

A família, assim como a escola, também sofre modificações. Ariés (1978, *apud* Varani, Silva, 2010, p. 4) “aponta que no período da Idade Média não havia intimidade familiar, a vida, até o século XVII, era vivida em público”. As autoras elucidam que a criança aos sete anos era introduzida na vida adulta e a sua educação ministrada por outra família. A partir da Revolução Industrial a família sofre profundas mudanças e na Idade Contemporânea, grandes modificações no papel de pai e mãe (VARANI, SILVA, 2010).

Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, nascem as escolas de educação infantil (DUARTE, 2000). A escola toma um lugar assistencialista, em que os pais precisam trabalhar e não têm onde deixar as crianças. Atualmente, inclusive a escola pública de educação integral do ensino fundamental também sofre esse processo. Pais procuram a escola, exigem vaga e não vêem neste espaço o desenvolvimento de habilidades, mas uma solução para deixar o filho enquanto trabalham.

De acordo com Malavazi (2000, p. 258, *apud* Varani, Silva, 2010, p. 515) “a escola tem se preocupado com as condutas das crianças e as famílias com os processos de aprendizagem, havendo uma inversão de papéis”.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), em seu capítulo III, trata do direito à convivência familiar e comunitária. Em seu artigo 19, diz que “é direito da criança e do adolescente ser criado e educado no seio de sua família” (BRASIL, 1990, p. 27). Também apresenta os diversos tipos de família: família natural, família formada pelos pais ou qualquer deles e seus descendentes (Lei nº 12010/2009), família substituta, que é aquela composta por guarda, tutela ou adoção.

Quanto à educação, o Estatuto da Criança e do Adolescente cita que “a criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p. 46).

Família e escola têm funções distintas, porém devem atuar com o mesmo sujeito. Saviani (2009) compreende educação como uma prática social global e tanto a escola quanto a família carecem de unir-se para desenvolver o sujeito, sem exercer movimentos de culpabilização de uma ou outra.



### Saiba mais

Para se aprofundar a respeito da participação das famílias no cotidiano escolar, sugerimos a leitura do capítulo indicado a seguir. Os autores trazem diferentes perspectivas de análise da participação dos pais na escola. Vale a pena a leitura!

ZANELLA, A. V., et al. Participação dos pais na escola: diferentes expectativas. In ZANELLA, A. V., et al., org. **Psicologia e práticas sociais [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 132-141. ISBN: 978-85-99662-87-8.

Uma estratégia de aproximação é a adoção pela instituição escola de uma gestão democrática em que abre as suas portas para a participação das famílias e dos alunos. Paro (2007) aponta que para a escola desempenhar sua missão, precisa da aceitação dos pais.

As assembleias escolares com os pais auxiliam na compreensão e proporcionam maior atuação no ambiente pedagógico, no sentido de tornar a escola democrática, sentindo-se pertencente deste espaço e se integrando de suas propostas. Existem espaços para a participação da família como: Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho de escola, festas, reunião de pais e outras propostas que podem ser criadas pelas instituições.



### Assimile

A Associação de Pais e Mestres é uma entidade civil, jurídica e sem fim lucrativo. Foi criada devido à descentralização dos recursos financeiros dos governos e na década de 90, as unidades escolares, por meio do princípio da autonomia, começaram a gerir os recursos (MENEZES; SANTOS, 2001).

O Conselho de Escola é regulamentado pela Portaria Ministerial nº 2.896, de 16 de setembro de 2004, que está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 e uma das ações fundamentais é consolidar uma gestão democrática no ambiente escolar (VASCONCELOS, et al., 2013). Há um desafio para os Conselhos Escolares: “reorganizar o pensamento político e educacional, possibilitando vivenciar a gestão democrática” (BARBOSA JUNIOR, 2013, p. 30). Portanto, o Conselho Escolar é um “órgão colegiado composto por representantes

das comunidades local e escolar que tem por função deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas e financeiras” (VASCONCELOS et al., 2013, p. 50).

Tanto a APM quanto o Conselho Escolar, embora tenham atividades diferentes, trabalham em conjunto. O Conselho Escolar aprova os planos de trabalho da Associação de Pais e Mestres.

Ressaltamos que uma boa convivência entre escola e família só é possível por meio do olhar da gestão democrática. A democracia deve operar as relações cotidianas (PARO, 2007). Bobbio (2000, p. 22) conceitua democracia como “um conjunto de procedimento para a formação de decisões coletivas”.

Um grupo que tem por princípio a democracia toma as decisões a partir de uma discussão coletiva, ouvindo todos os interessados. Mas, será que todas as relações na escola são democráticas? Em contraposição, temos relações autocráticas que também acontecem no interior da escola. Nessa forma de gestão, não há espaço para a coletividade, diálogo ou estreitamento de relações, pois as decisões são tomadas e regidas conforme a vontade do dirigente.



### Exemplificando

Em uma escola da região metropolitana de Campinas, uma diretora sugeriu utilizar a verba municipal para colocar câmeras na escola toda. Porém, o grupo de professores foi contra, querendo que o dinheiro fosse gasto para suprir a necessidade de diversos materiais e jogos pedagógicos para o desenvolvimento dos alunos. Ao chegar a verba na escola, a diretora colocou as câmeras e ninguém mais discutiu o assunto.

Em meio à relação escola, família, democracia, encontramos o ofício do professor. O papel do professor é crucial no ambiente escolar, no que se refere à aproximação dos pais e os processos de aprendizagem das crianças. Em uma concepção tradicional dos processos de aprendizagem, os alunos são meros receptores. Muitos avós, pais e professores vivenciaram esse processo, tomando-o como modelo e funcional.

Se almejamos uma formação de sujeitos em uma perspectiva de aprendizagem cooperativa, alunos ativos no processo de aprendizagem, precisamos re-significar a formação do professor.

A aprendizagem cooperativa desenvolve o sujeito nos seguintes aspectos: acadêmico, social e pessoal. Essas três vertentes não são vistas separadamente, mas como um todo na integralidade do sujeito.

Alcudia (2002, p. 146) “apresenta algumas razões pelas quais a aprendizagem cooperativa é eficaz”:

1. A aprendizagem cooperativa permite que o sujeito desenvolva sua oralidade, se posicione e exponha seu ponto de vista;
2. O trabalho cooperativo movimentava o conhecimento, promovendo modos de estudar evidenciando ações de autonomia do sujeito,
3. Na aprendizagem cooperativa o sujeito é responsável pela sua aprendizagem.

Rancière (2004) trata da aprendizagem embrutecida e emancipatória. Na **aprendizagem embrutecida** o sujeito necessita de um mestre explicador, alguém que necessita ensinar o sujeito. A figura do professor nessa metodologia, é de dono do saber. Já na **aprendizagem emancipatória**, o sujeito é responsável pela sua aprendizagem. Nesse sentido, o professor é um mediador nesse processo.

A aprendizagem cooperativa produz maior rendimento dos sujeitos nas áreas acadêmica, pessoal e social, leva a novas ideias, favorecendo maior nível de raciocínio, produz melhores resultados devido ao aumento da capacidade de deslocar os conhecimentos conforme a situação vivida (ALCUDIA, 2002).

A aula cooperativa traz maior desempenho que as aulas cujo objetivo é a competição e/ou a aprendizagem individual. Além disso, em uma classe cooperativa é preciso ter objetivos claros e definidos que os discentes devem aprender. Ressaltamos que os objetivos atitudinais também devem ser apresentados aos alunos (ALCUDIA, 2002).



### Reflita

Agora, analisando a sua trajetória como aluno, você consegue identificar se houve mais aprendizagem embrutecida ou emancipatória? Houve alguma diferença? Você é capaz de identificá-las?

Algumas dificuldades podem ser encontradas no universo da aprendizagem cooperativa: a própria formação do professor pode ser uma dificuldade para promover um ambiente cooperativo. O planejamento das aulas ainda é visto por muitos professores como uma tarefa impossível de ser prevista, é uma ilusão, e acaba por não acontecer e, quando acontece, cumpre apenas uma exigência ao realizá-lo (VASCONCELOS et al., 2013). Alguns professores planejam não pela importância desta ação, mas para verificação do coordenador pedagógico.

O planejamento não pode ser realizado em uma perspectiva somente do conteúdo. Ao planejar, é preciso pensar nos sujeitos envolvidos, inclusive no próprio professor (FURLANETTO, MENESES, PEREIRA, 2007). A maneira de prever o planejamento nos dias atuais foi implantada na década de 60. Uma aprendizagem cooperativa não pode ser planejada como uma aula tradicional (GANDIN, CRUZ, 2006).

Outra dificuldade pode ser a formação de grupos de trabalhos. Cada atividade desenvolvida na aprendizagem cooperativa é organizada pelos grupos e, a princípio, os mesmos não podem ser numerosos, pois quanto maior o grupo, mais difícil são os conflitos, uma vez que os alunos estão em pleno desenvolvimento das habilidades sociais.



### Saiba mais

A matéria a seguir aborda o uso de atividades em grupo no contexto escolar e as mudanças observadas nos alunos. Vale a pena a leitura!

QUEIROZ, C. S. de. **Trabalho em grupo traz benefícios para o aprendizado**. Publicado em 6 de março de 2015.

Os grupos devem ser heterogêneos, enfatizando a diversidade de níveis de aprendizagem. Então, evite colocar alunos com níveis próximos, não desfazendo o grupo até que todos alcancem o objetivo proposto.

Em uma atividade com grupos é preciso garantir que todos tenham a sua participação na resolução da proposta. O nível de exigência, em um grupo heterogêneo, produz processos de aprendizagem diferentes e utilização de estratégias diferenciadas e de acordo com a necessidade de cada um.

Alguns professores não gostam da formação de grupos devido à conversa dos alunos e compreendem essa comunicação como indisciplina. Quando os grupos funcionam dentro do espaço da sala de aula, necessitam ser acompanhados em dois rumos: acadêmico e social. É significativo que as habilidades sociais sejam avaliadas pelos próprios alunos e também pelo professor, por meio de um roteiro de observação.

Os professores necessitam realizar boas intervenções em três momentos distintos: para a classe toda, para um grupo ou para o membro de um grupo. O professor ao propor uma tarefa a um grupo em uma aprendizagem cooperativa deve intervir o menos possível. Precisamos acreditar na capacidade de resolução das situações pelos alunos (ALCUDIA, 2002).

Existem dois tipos de grupos na metodologia cooperativa. O **grupo base** e o **grupo de trabalho**. Entende-se por grupo base os grupos de aprendizagem. São os grupos heterogêneos quanto à capacidade intelectual. Neste grupo são valorizadas atitudes de ajuda, a responsabilidade de cada membro nos trabalhos realizados em classe e em casa. A ideia é que o desempenho pessoal de cada um traga ao grupo bons ou maus resultados. Portanto, se um aluno deixa de cumprir as atividades, todos os integrantes são mal avaliados por isso (ALCUDIA, 2002).

Ainda segundo a autora, nos grupos de trabalho se pratica o que foi aprendido no grupo base. São grupos homogêneos, formados por quatro pessoas de grupos base diferentes. Eles realizam as mesmas tarefas, ajudam-se em dúvidas pontuais e cada um dos integrantes são autônomos.

A avaliação deve ocorrer pela observação dos trabalhos, tanto individual quanto em grupo. Os alunos realizam provas individuais sobre o que aprenderam no grupo e dessas provas resultam as notas. Entretanto, a prova não é o único instrumento, pois a autoavaliação e coavaliação também são propostas, avaliando a qualidade do processo de aprendizagem (ALCUDIA, 2002).

Reiteramos que para um processo de aprendizagem cooperativa é necessário que o professor também vivencie esta experiência. Um professor com uma concepção competitiva, tradicional, que pouco valoriza as construções do grupo, dificilmente proporá um processo significativo e cooperativo de construção intelectual, social e pessoal.

Chegamos ao fim do nosso livro, porém o percurso em busca do conhecimento não deve se encerrar aqui. Na verdade, este é o início de um longo caminho de aprendizagem sobre as relações interpessoais e a administração de conflitos. Enquanto professores e gestores escolares, vivenciamos constantemente a relação com o outro, nos deparando com suas histórias, individualidades, ideias e crenças, que diferem daquilo que somos. Esse encontro entre sujeitos deve ser visto como oportunidade de crescimento pessoal e profissional de cada um!

### Sem medo de errar

---

Lembra-se dos docentes da Escola Municipal de Educação Infantil Azevedo que enfrentam muitos conflitos com as famílias? As mães não aceitam que educadores homens deem banho em suas filhas, transferem

para a escola toda a responsabilidade do cuidado com a criança, inclusive há crianças que retornam à escola no dia seguinte com a mesma roupa do dia anterior, não enviam os materiais solicitados pela escola diariamente, entre outras situações. Uma mãe procurou a professora Emília, que leciona para crianças de 4 anos e solicitou que ela peça a um funcionário para dobrar a blusa de frio de seu filho. Ela tem observado que a mochila está desorganizada e a professora tem a obrigação de manter a mochila arrumada. Outra responsável se reuniu com a professora Vanessa, que ministra aulas para crianças de dois (2) a três (3) anos, e informou que não admite que seja negado qualquer pedido de sua filha, pois ela não nasceu para sofrer frustrações. Na primeira reunião daquele ano letivo, os pais dos alunos de dois (2) anos relataram à professora que as educadoras necessitam fazer o processo de retirada da criança das fraldas, pois os pais trabalham e não tem tempo para realizar esta ação. As colocações dos pais geraram um conflito entre docentes e gestores. Os docentes exigem uma postura dos gestores quanto às colocações dos pais, pois não concordam com tais solicitações.

Para resolver esta situação-problema, os gestores desta escola precisam mostrar aos professores que estes são conflitos pertinentes à sala de aula, à relação família e escola, fazendo parte do ofício do professor. No caso da professora Emília, seria importante propor aos pais que não querem que os educadores homens deem banho, acompanharem o momento do banho, para verificarem como acontece esse momento na creche. Estes pais também precisam confiar que seus filhos estão sendo cuidados com responsabilidade pelos profissionais da unidade escolar. Sendo assim, chamar os pais para discutir o momento do banho ajudará a amenizar a problemática.

Uma assembleia com os pais para explicar o projeto da escola, a importância da autonomia das crianças, tratando do papel da educação infantil, do papel das famílias e como juntos podem auxiliar na formação das crianças é necessário. Em um processo democrático, as famílias necessitam ser escutadas e escutar os profissionais da escola, pois a criança tem direito à educação e de se desenvolver enquanto pessoa para o exercício de sua cidadania.

## Uma nova experiência

### Descrição da situação-problema

Maria Antônia é professora da Escola Estadual Ferreira Penteado e já leciona há 15 anos. Atualmente leciona para um 3º ano e sempre planeja suas aulas conforme a realidade de aprendizagem dos seus alunos. Porém, nesta sala, a professora tem percebido maior dificuldade de seus alunos e a falta de compromisso da maioria das famílias, deixando que as crianças tenham um número excessivo de faltas e não realizando as lições de casa. Maria Antônia reflete sobre o que fazer, solicita uma reunião extraordinária com os pais, porém poucos comparecem. Prosseguindo com a sala, Maria Antônia observa que necessita do compromisso da família com a frequência escolar e a realização das lições de casa, porém não sabe o que fazer, uma vez que já convocou os pais, a maioria não compareceu e os que compareceram pouco ajudaram. Maria Antônia pede auxílio da coordenadora para conseguir estreitar os laços com as famílias, pois sabe que a família é extremamente importante no processo de aprendizagem das crianças.

Se colocando no lugar da coordenadora, você deverá orientar Maria Antônia, dando sugestões sobre como estreitar os laços com as famílias de seus alunos.

### Resolução da situação-problema

Existem duas sugestões que você como coordenadora pedagógica pode dar à professora: a primeira é criar um grupo de pais, cujo objetivo é ouvir as famílias e orientar em como ajudar os discentes. Muitas vezes as famílias não sabem como ajudar ou o que fazer perante a dificuldade do filho. Esse grupo teria essa finalidade. A segunda proposta é visitar as famílias das crianças. Você pode sugerir que Maria Antônia faça um projeto de visitas para submeter à aprovação do Conselho de Escola e encaminhar à Secretaria de Educação. O fato da professora ir até a casa do aluno a faz tocar em sua realidade e fortalece os laços com os familiares.

### Faça valer a pena

**1.** Existem duas instituições fundamentais na formação integral da criança: a escola e a família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, em uma perspectiva da gestão democrática e participativa, propõe processos de integração

para que ambas as instituições trabalhem em regime de colaboração no processo de aprendizagem do aluno.

A esse respeito, avalie as afirmações a seguir:

- I. A escola deve informar somente a frequência escolar do aluno.
- II. A Associação de Pais e Mestres é uma organização civil que facilita a participação dos pais dialogando com os interesses comuns e que favorecem a aprendizagem das crianças.
- III. Compreende que educação, também, abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar.
- IV. Um dos objetivos do ensino fundamental é fortalecer o vínculo familiar.

É correto o que se afirma em:

- a) Apenas I e II.
- b) Apenas I, II e III
- c) Apenas II.
- d) Apenas IV.
- e) I, II, III, IV.

**2.** Cristina, professora da primeira série da EMEF Vanderlei de Oliveira, admite a procedência de ser função da escola ensinar a seus alunos também as condutas que eram ensinadas em casa, porém, não deixa de considerar conteúdos da escola apenas o que tradicionalmente se considera o conteúdo, ou seja, o conjunto de informações e conhecimentos que compõem as chamadas disciplinas escolares: Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Geografia e História.

Fonte: PARO, Vitor. **Gestão Escolar, Democracia e Qualidade de Ensino**. São Paulo: Ática, 2007, p. 38.

O texto apresentado acima evidencia que a professora acredita que:

- a) a escola deve ensinar somente os conteúdos.
- b) a escola deve assumir o seu papel e afastar as famílias.
- c) a família deve ajudar na aprendizagem dos conteúdos.
- d) a escola tem uma função importante: ensinar os conteúdos e as condutas.
- e) a escola e a família têm papéis distintos e a escola deve ensinar o conjunto de informações que compõem as disciplinas.

**3.** “São conteúdos de nossa docência mostrar não apenas os avanços, os saberes, as tecnologias e as ciências acumuladas, mas também trabalhar como conteúdos básicos do currículo as perguntas acumuladas e não respondidas e sempre adiadas” (ARROYO, 2013, p. 122).

Considerando o contexto apresentado, avalie as seguintes asserções e a relação proposta entre elas.

I. O trabalho docente faz parte do processo da educação formal e deve inserir o sujeito em uma prática social.

Porque

II. Através da ação educativa o meio social exerce influências sobre os indivíduos e estes, ao assimilarem e recriarem essas influências, tornam-se capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora ao meio social. (LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 17)

Assinale a alternativa correta em relação às asserções e a relação proposta entre elas.

- a) As proposições I e II são falsas.
- b) A proposição I é falsa, e a proposição II é verdadeira.
- c) As proposições I e II são verdadeiras.
- d) A proposição I é verdadeira, e a proposição II é falsa.
- e) A proposição II é uma justificativa da proposição I.

## Referências

---

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica**. São Paulo: abril de 2014. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 jan. 2019.

AGUADO, Maria José Diaz. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Americana: Adonis, 2015.

ALCUDIA, Rosa. **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BARBOSA JUNIOR, Walter Pinheiro. Um Conselho para o cotidiano. In: VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima et al. **Conselho escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia**. Fortaleza: Edições UFC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=43181-livro-ufc-conselho-escolar-pdf-1&category\\_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=43181-livro-ufc-conselho-escolar-pdf-1&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 dez. 2018.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017**. Brasília, D.F, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília – DF: Senado Brasileiro. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 18 dez. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais**. Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF., 2017.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.010, de 03 de agosto de 2009**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm). Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 06 dez. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Câmara dos Deputados, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.crianca.mppr.mp.br/>

arquivos/File/publi/camara/estatuto\_crianca\_adolescente\_9ed.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação para todos: Avaliação da Década**. Brasília – DF, 2000. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485575](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/485575). Acesso em: 28 jan. 2019.

CARMO, A. S. de A. Os signos do poema Eu, Etiqueta. Curitiba: **Revista de Letras**, n. 10, 2008. Disponível em: <https://periodicos.utfrpr.edu.br/rl/article/view/2396/1531>. Acesso em: 23 jan. 2019.

CARVALHO, R. S. de; SILVA, R. R. D. da. Currículos Socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 173-185, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n63/1984-0411-er-63-00173.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. **Interação Escola-Família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: Unesco, MEC, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192). Acesso em: 08 dez. 2018.

CHRISTOV, L. H. da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, A.; MATE, C.; BRUNO, E.; VILLELA, F.; ALMEIDA, L.; CHRISTOV, L.; SARMENTO, M.; PLACCO, V. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008, p. 17-30.

CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2008.

COSTA, W. A importância da parceria entre diretor e professor mesmo no fim do ano. **Gestão Escolar**. Publicado em 14 de dezembro de 2017. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1917/blog-na-direcao-certa-por-que-pensar-na-parceria-entre-diretor-e-professor-e-importante-mesmo-no-fim-do-ano>. Acesso em: 11 jan. 2019.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DE VRIES, R.; ZAN, B. **A Ética na Educação Infantil: o ambiente sociomoral na escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DUARTE, Sandra. **O emprego das mulheres e as estruturas de apoio às crianças**. Congresso Português de Sociologia, 2000. Disponível em: [https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462e040a7a15a\\_1.pdf](https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462e040a7a15a_1.pdf). Acesso em: 19 dez. 2018.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2010.

FREIRE, Paulo. A escola. **Rhizome Freirian**, nº 08, 2010. Disponível em: <http://www.rizoma-freireano.org/a-escola-paulo-freire>. Acesso em: 08 dez. 2018.

FREITAS, Fernanda de Lourdes. **A relação escola e família: análise de uma política em construção**. Campinas, SP, 2016. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade

Estadual de Campinas, Unicamp. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/305331/1/Freitas\\_FernandadeLourdesde\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/305331/1/Freitas_FernandadeLourdesde_D.pdf). Acesso em: 22 dez. 2018.

FURLANETTO, Ecleide Cunico; MENESES, João Gualberto de Carvalho; PEREIRA, Potiguara Acácio. **Escola e Aluno**: relação entre o sujeito-aluno e o sujeito-professor. São Paulo: Avercamp, 2007.

GANDIN, Danilo; CRUZ, Carlos Henrique Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. São Paulo: Vozes, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **O sistema de Organização e gestão da Escola**. In: LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola - teoria e prática. 4ª ed. Goiânia: Alternativa, 2001. Disponível em: [https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB\\_Gest%C3%A3o.pdf](https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/32/3/LDB_Gest%C3%A3o.pdf). Acesso em: 06 dez. 2018.

LOPES, Jurema Rosa. **A escola como espaço social, prática pedagógica e processo de trabalho: reflexões**. Revista Pro-Posições, vol. 1, nº 05, julho de 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644043>. Acesso em: 06 dez. 2018.

LUCK, Heloisa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. 25ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thaís Helena dos. Verbete Associação de Pais e Mestres (APM). **Dicionário interativo da Educação Brasileira – Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/associacao-de-pais-e-mestres-apm/>. Acesso em: 26 dez. 2018.

OLIVEIRA, et al. O coordenador pedagógico e o diretor escolar: refletindo sobre parcerias. In: VICENTINI, Adriana Alves Fernandes; SANTOS, Inês Henrique dos; ALEXANDRINO, Ronaldo. **O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos**. Campinas, SP: Gráfica FE, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, Democrática e Qualidade do Ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIBEIRO, M. A. A. A influência psicossocial da família e da escola no projeto de vida no trabalho dos jovens. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. São João Del-Rei, Jan/Julho 2010. Disponível em: [https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume5\\_n1/ribeiro.pdf](https://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistalapip/volume5_n1/ribeiro.pdf). Acesso em: 19 dez. 2018.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. **Gestão do Projeto Político Pedagógico: entre corações e mentes**. São Paulo: Moderna, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. 18ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu (org). **Identidade e Diferença: a perspectiva de estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

VALE, Vera. **Do tecer ao remendar: os fios da competência socioemocional**. Revista Exedra, nº 02, 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3398255.pdf>. Acesso em: 17 dez. 2018.

VARANI, Adriana; SILVA, Daiana Cristina. A relação família-escola: implicações no desempenho escolar dos alunos nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 91, nº 229, p. 511-527, set/dez, 2010. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/627>. Acesso em: 19 dez. 2018.

VASCONCELOS, Francisco Herbert Lima et al. **Conselho escolar: processos, mobilização, formação e tecnologia**. Fortaleza: Edições UFC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=43181-livro-ufc-conselho-escolar-pdf-1&category\\_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=43181-livro-ufc-conselho-escolar-pdf-1&category_slug=junho-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 dez. 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Liberdade, 2004.

ZANELLA, A. V., et al. Participação dos pais na escola: diferentes expectativas. In ZANELLA, A. V., et al., org. **Psicologia e práticas sociais [online]**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. p. 132-141. ISBN: 978-85-99662-87-8. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/886qz/pdf/zanella-9788599662878-12.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2019.



ISBN 978-85-522-1441-0



9 788552 214410 >