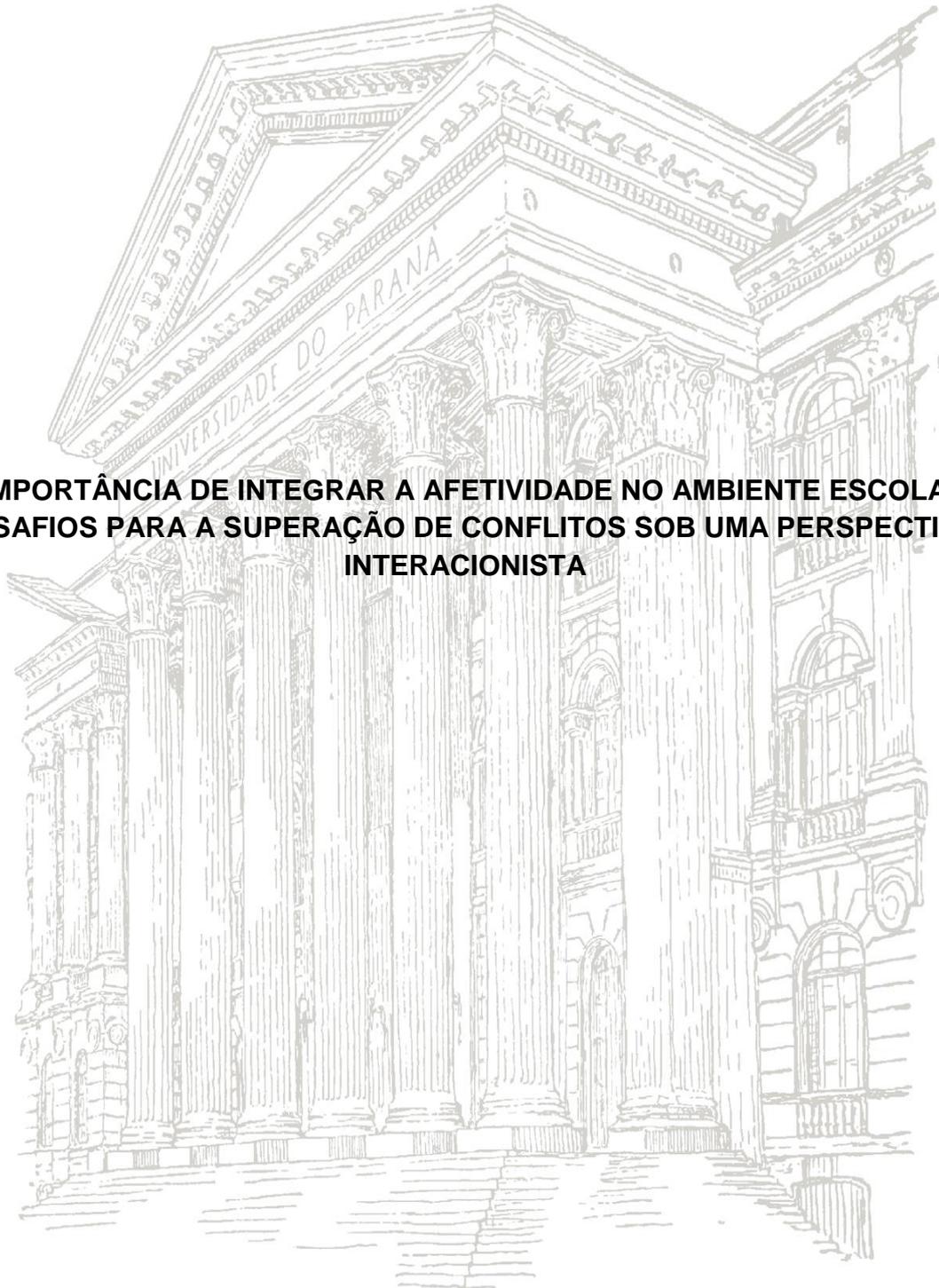


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**SETOR DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**A IMPORTÂNCIA DE INTEGRAR A AFETIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR:
DESAFIOS PARA A SUPERAÇÃO DE CONFLITOS SOB UMA PERSPECTIVA
INTERACIONISTA**



CURITIBA

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**SETOR DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

HELOISE TREIN ROMANELLI

**A IMPORTÂNCIA DE INTEGRAR A AFETIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR:
DESAFIOS PARA A SUPERAÇÃO DE CONFLITOS SOB UMA PERSPECTIVA
INTERACIONISTA**

Trabalho de Conclusão apresentado à comissão de Graduação como requisito parcial obrigatório para a aprovação no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná-UFPR.

Realizado sob a orientação da Prof. Dra. Helga Loos-Sant'Ana.

CURITIBA,

2015

Ao meu neto Pedro

AGRADECIMENTOS

A Deus em primeiro lugar, por ter me protegido e dado saúde para que fosse possível cumprir essa etapa.

A toda a minha família, ao meu marido Luís Fernando e filhas Danielle e Anelyse, pelo apoio durante essa jornada.

À minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Helga Loos-Sant'Ana, pela orientação, apoio, acolhida para a realização desse trabalho. À senhora, meu especial respeito profissional e agradecimento pela confiança em mim depositada.

À Universidade Federal de Pernambuco, em especial aos professores e colegas que enriqueceram a minha experiência acadêmica e me incentivaram no início dessa jornada.

À minha amiga Emanuelle Milek pela troca de experiências e colaboração na realização desse trabalho.

A todas as demais pessoas que por grandes ações ou pequenos gestos, igualmente significativos, de alguma forma participaram dessa jornada.

“A linguagem afetiva é o primeiro e fundamental passo para a formação da nossa inteligência. A ação educativa só se inicia com ela.” (LIMA, 2001).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo buscar subsídios teóricos e empíricos para melhor compreender a importância de integrar a afetividade no ambiente escolar e identificar alguns dos desafios que os professores enfrentam para a superação de conflitos, sob uma perspectiva interacionista. Participaram da pesquisa de campo seis professoras do turno da tarde e dez alunos da 5^o série do Ensino Fundamental I, na faixa etária dos nove aos onze anos que frequentam o turno integral em uma escola pública do município de Curitiba/PR. A coleta de dados foi realizada por meio de dois instrumentos: uma entrevista com os alunos e um questionário com as professoras. Com a análise das informações registradas pode-se perceber uma visão bastante empobrecida da afetividade nas relações professor/aluno e aluno/aluno, bem como um ambiente com muitas turbulências e agressividade. Atribui-se esse cenário à pouca valorização do campo afetivo no ato educativo, no qual são priorizados os aspectos cognitivos, sendo que o professor assume o papel de transmissor de conhecimentos e o aluno de um mero receptor. Ocorre que quando a escola não contribui para a construção do desenvolvimento integralizado do aluno – incluindo aspectos morais e afetivos, como a busca de relações pautadas na confiança e em valores como o respeito mútuo, a solidariedade, a dignidade e o diálogo, entre outros –, torna-se inviável estabelecer um ambiente em que predominem relações harmoniosas entre os sujeitos, o que, conseqüentemente, dificulta as situações de aprendizagem.

Palavras-chave: afetividade; relação professor-aluno; ambiente escolar; conflito; indisciplina.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 MARCO TEÓRICO	11
2.1 AFETIVIDADE	11
2.2. AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA DE WALLON.....	13
2.3 A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES	18
2.4 O CONFLITO NO AMBIENTE ESCOLAR.....	25
2.5 A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA	31
3 ESTUDO DE CAMPO	42
3.1 METODOLOGIA.....	42
3.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	43
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS	62
ANEXOS	67
APÊNDICE	79

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar estudos sobre o papel da afetividade no desenvolvimento humano. A afetividade vem sendo cada vez mais discutida e aceita como um dos mais importantes elementos desencadeadores dos vários aspectos do funcionamento do ser humano, incluindo o âmbito cognitivo. Portanto, a qualidade das interações promovidas no ambiente escolar – diretamente ligadas à afetividade presente nestas mesmas interações – contribuirá para levar o aluno ao desenvolvimento pleno de suas capacidades, sejam elas, cognitivas, motoras ou emocionais. Ao intensificar as relações entre professor/aluno, bem como aluno/aluno, lapidando-se as formas de comunicação estabelecidas, o aspecto afetivo-emocional que se processa internamente no indivíduo permite que o aluno construa recursos para lidar com as situações da vida, processos que podem ser considerados como alicerces da construção do conhecimento.

Até o século XX a razão predominava sobre a emoção e isso refletia diretamente nas instituições escolares, que consideravam a razão como a dimensão mais importante do processo ensino-aprendizagem. Autores como Lev Vygotsky (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962) buscaram desmistificar essa concepção dualista, que separa corpo/mente, matéria/espírito, cognição/afeto, dando lugar a uma concepção integralista de constituição do homem, em que não há separação entre a dimensão afetiva e a cognitiva, defendendo a ideia de que os fatores sociais e históricos são determinantes na formação dos sujeitos.

Damásio (2001 *apud* LEITE, 2006, p. 18) também defende a importância da emoção no desenvolvimento humano e propõe que a frase “penso, logo existo”, deveria ser reformulada para “existo e sinto, logo penso”. Tal pensamento converge com a abordagem de alguns autores interacionistas, que percebem a presença da emoção da vida do indivíduo a partir do seu nascimento, sendo a base do desenvolvimento humano e dos demais processos mentais considerados superiores.

Nesse sentido, pretende-se apresentar indicadores de que a afetividade e a emoção estão presentes nos diferentes tipos de relações, incluindo as de caráter educativo, sendo que na perspectiva de Wallon a pessoa se constitui a partir da sua integração com o meio e entra em contato com os objetos culturais a partir da mediação com o outro.

A partir disso, busca-se investigar indicadores de como as interações estabelecidas entre professor/aluno interferem no clima afetivo e emocional que se estabelece no ambiente escolar e qual sua importância para a construção de um clima afetivo favorável para docentes e discentes, à luz dos estudos científicos de Henri Wallon e outros teóricos que seguem o pensamento interacionista. A concepção interacionista surge como uma alternativa para promover ambientes interativos de qualidade que promovam o diálogo efetivo entre alunos e professores, a interação social e a colaboração mútua. Na concepção interacionista, representada por autores de importância na Psicologia e na Educação como Lev Vygotsky, Henri Wallon e Jean Piaget, por exemplo, a postura do professor divergirá daquela empirista, uma vez que o professor se torna o mediador do processo de aprendizagem, enquanto o aluno será o interagente, e o conhecimento resultará da ação do sujeito (aluno) sobre a realidade e desta sobre o sujeito que aprende.

O principal objetivo desse trabalho é, assim, o de levantar indicadores acerca de quando instaurado um clima afetivo positivo, o mesmo favorece os processos envolvidos nas situações educativas, incluindo as relações entre sujeitos. Sobre esse aspecto, a experiência da autora deste trabalho possibilitou um olhar diferenciado sobre o ambiente escolar. Dentre as inúmeras dificuldades enfrentadas pelos docentes da Rede Pública Municipal de Ensino, a que chama mais atenção é a relação conflituosa presente no ambiente escolar, percebendo-se a falta de vínculos afetivos entre professores e alunos, além da indisciplina e do desinteresse de ambas as partes pelos processos que se desencadeiam no contexto escolar.

O presente estudo se iniciou com a revisão de obras escritas por estudiosos de Henri Wallon, buscando fundamentos nas premissas deste autor para explorar a temática da afetividade e sua importância no desenvolvimento do ser humano. Foi realizada também uma leitura sobre os temas conflito e indisciplina escolar, a partir dos autores Álvaro Chrispino (2007) e Julio Groppa Aquino (1996), entre outros.

Quanto aos objetivos específicos desta pesquisa, buscou-se investigar: (1) as percepções de alguns professores e alunos sobre os aspectos envolvidos nas interações entre adulto e criança no ambiente escolar; (2) identificar se, na opinião destas pessoas, a qualidade das interações contribui ou não para um ambiente favorável e afetivo; (3) discutir o conceito de conflito escolar; (4) pesquisar a concepção que os professores e os alunos participantes desse estudo de campo têm sobre a indisciplina escolar, a fim de contribuir para a compreensão de que uma

relação afetiva entre professor/aluno e aluno/aluno favorece um ambiente escolar produtivo e de respeito mútuo.

2 MARCO TEÓRICO

2.1 AFETIVIDADE

Quando se tenta fazer uma conceituação dos fenômenos afetivos, depara-se com uma grande divergência. Na literatura encontra-se, eventualmente, a utilização dos termos “afeto”, “emoção” e “sentimento” aparentemente como sinônimos. Entretanto, na maioria das vezes, o termo **emoção** encontra-se relacionado ao componente biológico do comportamento humano, referindo-se a uma agitação, uma reação de ordem física. Já a **afetividade** é utilizada com uma significação mais ampla, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas.

Em psicologia, o termo afetividade é utilizado para designar a suscetibilidade que o ser humano experimenta perante determinadas alterações que acontecem no mundo exterior ou em si próprio. Tem por constituinte fundamental um processo cambiante no âmbito das vivências do sujeito, em sua qualidade de experiências agradáveis ou desagradáveis. Ela consiste na força exercida por esses fenômenos, atuando no caráter do indivíduo e desempenhando um papel crucial no seu processo de aprendizagem, pois está presente em todas as áreas da vida, influenciando o crescimento cognitivo.

É a primeira forma de interação com o meio ambiente e a motivação primeira do movimento, pois à medida que o movimento proporciona experiências à criança, ela vai respondendo através das emoções, atuando como um elemento mediador das relações sociais.

Apesar das dificuldades de conceituação que vêm acompanhando, historicamente os fenômenos afetivos, Pino (2000, p. 128) tem destacado com clareza que tais fenômenos referem-se às experiências subjetivas, que revelam a forma como cada sujeito: “[...] é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele”.

Assim, no entendimento do autor verifica-se que:

[...] os fenômenos afetivos representam a maneira como os acontecimentos repercutem na natureza sensível do ser humano, produzindo nele um elenco de reações matizadas que definem seu modo de ser-no-mundo. Dentre esses acontecimentos, as atitudes e as reações dos seus semelhantes a seu respeito são, sem sombra de dúvida, os mais importantes, imprimindo às relações humanas um tom de dramaticidade. Assim sendo, parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam [...]. São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo. (PINO, 2000, p. 130-131).

Os fenômenos afetivos são de natureza subjetiva, porém isso não os torna independentes da ação do meio sociocultural, pois se relacionam com a qualidade das interações entre os sujeitos, enquanto experiências vivenciadas. Dessa maneira, pode-se supor que tais experiências vão marcar e conferir aos objetos culturais um sentido afetivo.

O afeto e a cognição constituem aspectos inseparáveis, presentes em qualquer atividade, embora em proporções variáveis. A afetividade e a inteligência se estruturam nas e pelas ações dos indivíduos. O afeto pode, assim, ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar. Ele, o afeto, também influencia a velocidade com que se constrói o conhecimento, pois quando as pessoas se sentem seguras, aprendem com mais facilidade. A construção do conhecimento é constituída por momentos afetivos ou cognitivos, não paralelos, mas integrados.

Para Piaget (*apud* La Taille, 1992), a afetividade e inteligência são dois aspectos indissociáveis de uma mesma ação. Assim:

[...] quando se trata de analisar o domínio dos afetos, nada parece haver de muito misterioso: a afetividade é comumente interpretada como uma “energia”, portanto como algo que impulsiona as ações. [...] o desenvolvimento da inteligência permite, sem dúvida, que a motivação possa ser despertada por um número cada vez maior de objetos ou situações. Todavia, ao longo desse desenvolvimento, o princípio básico permanece o mesmo: a afetividade é a mola propulsora da ações, [...] (PIAGET *apud* TAILLE, 1992, p. 65).

Portanto, para o autor, os motivos e o dinamismo energético do comportamento provêm da afetividade, enquanto que as técnicas empregadas constituem os aspectos cognitivos.

Assim sendo, as situações que estimulam a inteligência, repercutem também na afetividade e conseqüentemente, nas relações sociais. As ações, a motivação e a cooperação social estão intimamente ligadas às funções intelectuais e disso decorre que o progresso intelectual traz consigo modificações ao nível da afetividade e das relações sociais.

Tanto a inteligência como a afetividade são mecanismos de adaptação e que permitem ao indivíduo construir noções sobre os objetos, as pessoas e as situações, conferindo-lhes atributos, qualidades e valores. Assim, contribuem para a construção do próprio sujeito, sua identidade e visão de mundo. Por outro lado, o afeto é um regulador da ação, influenciando na escolha de objetivos específicos e na valorização de determinados elementos, eventos ou situações pelo indivíduo. Dessa forma, amor, ódio, tristeza, alegria ou medo levam o indivíduo a procurar ou evitar, certas pessoas ou experiências.

2.2. AFETIVIDADE NA PERSPECTIVA DE WALLON

Wallon, amparado em fundamentos darwinistas, encontrou argumentos que enfatizam a origem do homem como um ser emocional. Ao analisar aspectos como prole reduzida em comparação com outros mamíferos e o prolongado período de dependência entre o bebê e seus pais, salienta a importância da proximidade do outro para o desenvolvimento humano. Nesse sentido, defende que a emoção é o primeiro e mais forte vínculo entre os indivíduos.

O autor atribui às emoções um papel primordial para a formação da vida psíquica, funcionando como uma amálgama entre o social e o orgânico. Sendo que as relações da criança com o mundo exterior são, desde o início, relações de sociabilidade, visto que ao nascer ela não tem, do ponto de vista do autor:

[...] meios de ação sobre as coisas circundantes, razão porque a satisfação das suas necessidades e desejos tem de ser realizada por intermédio das

peças adultas que a rodeiam. Por isso, os primeiros sistemas de reação que se organizam sob a influência do ambiente, as emoções, tendem a realizar, por meio de manifestações consoantes e contagiosas, uma fusão de sensibilidade entre o indivíduo e o seu entourage. (WALLON *apud* TASSONI, 2000, p. 5).

Nessa perspectiva, Wallon entende que a primeira relação do ser humano ao nascer é com o ambiente social, ou seja, com as pessoas ao seu redor. As manifestações iniciais do bebê assumem um caráter de comunicação entre ele e o outro, sendo vistas como o meio de sobrevivência típico da espécie humana.

Ainda nesse sentido Wallon expõe que:

Os únicos atos úteis que a criança pode fazer, consiste no fato de, pelos seus gritos, pelas suas atitudes, pelas suas gesticulações, chamar a mãe em seu auxílio [...] Portanto, os primeiros gestos [...] não são gestos que lhe permitirão apropriar-se dos objetos do mundo exterior ou evitá-los, são gestos dirigidos às pessoas, de expressão. (WALLON *apud* TASSONI, 2000, p. 6).

Wallon (1981) faz uma distinção entre emoção e afetividade. Segundo o autor as emoções são manifestações de estados subjetivos, porém com componentes orgânicos. Contrações musculares ou viscerais, por exemplo, são sentidas e comunicadas através do choro, significando fome ou algum desconforto na posição em que se encontra o bebê.

Quanto ao caráter biológico das emoções, destaca que estas originam-se na função tônica. Toda alteração emocional provoca flutuações de tônus muscular, tanto de vísceras como da musculatura superficial e, dependendo da natureza da emoção, provoca um tipo de alteração muscular. Assim, Wallon citado por Dantas (WALLON *apud* Dantas, 1992, p. 87) “identifica emoções de natureza hipotônica, isto é, redutoras do tônus, tais como o susto e a depressão. [...] Outras emoções são hipertônicas, geradoras de tônus, tais como a cólera e a ansiedade, capazes de tornar pétreas a musculatura periférica”.

No que diz respeito à afetividade, o autor tem uma concepção mais ampla, envolvendo uma gama maior de manifestações, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). A afetividade corresponde a um período mais tardio na evolução da criança, quando surgem os elementos simbólicos. Segundo Wallon (1981), “[...] é com o aparecimento destes que ocorre a transformação das emoções em sentimentos. A possibilidade de representação, que

consequentemente implica na transferência para o plano mental, confere aos sentimentos certa durabilidade e moderação”.

Na obra de Wallon, a afetividade é tema central, no qual apresenta a dimensão afetiva como de grande importância para sua teoria psicogenética. O autor considera que o desenvolvimento da criança está atrelado a fatores orgânicos, integrados com o meio social e físico, dando um enfoque interacionista. A noção de **pessoa** apresentada pelo autor aponta para uma síntese dos conjuntos funcionais (afetivo, motor e cognitivo), assumindo uma posição teórica contrária a compreensão do humano de forma fragmentada.

Assim o autor considera que:

É contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais susceptível de desenvolvimento e de novidade. (WALLON *apud* FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 29).

Nesse sentido, Wallon trata o humano em sua infância, não como um “vir a ser” incompleto, “um menor” a quem falta algo próprio do adulto. Ele atribui à criança um estatuto de pessoa que também deve ser entendida naquele momento evolutivo no qual se encontra.

Tal posição walloniana implica em repensar as práticas e teorias em educação que colocam a criança em uma posição de objeto e não como sujeitos de direito e desejo. Situa, portanto, a noção de pessoa como o conjunto funcional resultante da integração de suas dimensões, e cujo processo de desenvolvimento ocorre na integração do orgânico com o meio, que em sua teoria é predominantemente social.

Nessa perspectiva, Cerisara (2002) enfatiza que as crianças são atores sociais porque interagem com os adultos e com seus pares. Elas são construtoras da cultura e da sua própria identidade e desenvolvem estratégias para (re)significar e (re)contextualizar o mundo que está a sua volta, dando um novo sentido e criando uma nova realidade ao que está imposto.

Wallon (1975, grifo nosso) aponta a existência de três leis que regulam o processo de desenvolvimento da criança em direção ao adulto: “a lei da *alternância funcional*, a da *preponderância funcional* e a da *integração funcional*”.

A primeira, chamada lei da alternância funcional, indica duas direções opostas que se alternam ao longo do desenvolvimento: uma centrípeta, voltada para a construção do eu e a outra centrífuga, voltada para a elaboração da realidade externa e do universo que a rodeia. Essas duas direções se manifestam alternadamente, constituindo o ciclo da atividade funcional.

A segunda é a lei da sucessão da preponderância funcional, segundo a qual as três dimensões ou subconjuntos preponderam, alternadamente, ao longo do desenvolvimento do homem: a dimensão motora, a dimensão afetiva e dimensão cognitiva. As funções motoras predominam nos primeiros meses de vida da criança, enquanto as funções afetivas e cognitivas se alternam ao longo de todo o desenvolvimento, ora visando a formação do “eu” (predominância afetiva), ora visando o conhecimento do mundo exterior (predominância cognitiva).

A última lei, chamada de lei da diferenciação e integração funcional, diz respeito às novas possibilidades que não se suprimem ou se sobrepõem às conquistas dos estágios anteriores, mas, pelo contrário, integram-se a elas no estágio subsequente.

A integração dos três subconjuntos funcionais – motor, afetivo e cognitivo – constitui o último e quarto subconjunto funcional, denominado por Wallon “*Pessoa*”. Para Wallon, em qualquer momento, ou fase do desenvolvimento, a pessoa é sempre uma pessoa completa, porque integra os domínios há pouco citados. Sem tal integração não há como se conceber o desenvolvimento.

O autor ressalta que essa dominância dos conjuntos funcionais não exclui a presença dos conjuntos não dominantes, pois estes permanecem atuando entre si e construindo a personalidade da pessoa.

Demonstrando como o conjunto funcional afetivo influencia o meio social e afeta também o cognitivo, Wallon (WALLON *apud* FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010) destaca que:

[...] a coesão de reações, atitudes e sentimentos, que as emoções são capazes de realizar em um grupo, explica o papel que elas devem ter desempenhado nos primeiros tempos das sociedades humanas: ainda hoje são as emoções que criam um público, que animam uma multidão, por uma espécie de consentimento geral que escapa ao controle de cada um. Elas suscitam arrebatamentos coletivos capazes de escandalizar, por vezes, a razão individual. (WALLON *apud* FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 29).

De acordo com a teoria walloniana (WALLON *apud* FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 15), o domínio funcional cognitivo oferece um conjunto de funções que permite: “[...] identificar e definir [...] significações, classificá-las, dissociá-las, reuni-las, confrontar suas relações lógicas e experimentais, tentar reconstruir por meio delas qual pode ser a estrutura das coisas”.

Assim como a afetividade, a cognição é um elemento fundamental na psicogênese da pessoa completa, estando o seu desenvolvimento também relacionado às bases biológicas e suas constantes interações com o meio. Portanto, é importante visualizá-los em constante interação quando do surgimento da inteligência.

Refletindo sobre as origens orgânicas da inteligência, Wallon (citado *apud* Almeida, 1999) destaca que:

O que permite à inteligência esta transferência do plano motor para o plano especulativo não pode evidentemente ser explicado, no desenvolvimento do indivíduo, pelo simples fato de suas experiências motoras combinarem-se entre si para melhor adaptar-se exigências múltiplas e instáveis do real. O que está em jogo são as aptidões da espécie, particularmente as que fazem do homem um ser essencialmente social. (WALLON *apud* ALMEIDA, 1999, p. 117).

Pino (1997, p. 6), ao abordar sobre os processos cognitivos, defende que o conhecer humano é uma atividade que pressupõe uma relação que: “envolve três elementos, não apenas dois: o sujeito que conhece, a coisa a conhecer e o elemento mediador que torna possível o conhecimento”.

Ainda no entendimento desse autor:

[...] embora a atividade de conhecer pressuponha a existência no sujeito de determinadas propriedades que o habilitam a captar as características dos objetos, há fortes razões para pensar que o ato de conhecer não é obra exclusiva nem do sujeito, nem do objeto, nem mesmo da sua interação [direta], mas da ação do elemento mediador, sem o qual não existe nem sujeito nem objeto de conhecimento. (PINO, 1997, p. 2).

Percebe-se, então, que em relação à educação, o professor além de ser educador e transmissor de conhecimentos, deve atuar ao mesmo tempo como mediador, para que o aluno aprenda a pensar e a questionar por si mesmo, e não recebendo as informações passivamente como se fosse um depósito do educador.

Klein (1996, p. 94) também defende que o objeto de conhecimento não existe fora das relações humanas quando diz: “De fato, para chegar ao objeto, é necessário que o sujeito entre em relação com outros sujeitos que estão, pela função social que lhe atribuem, constituindo esse objeto enquanto tal”.

Nesse sentido, são as relações humanas que formam a essência do objeto de conhecimento, pois este só existe a partir de seu uso social.

2.3 A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES

O significado de interação, de acordo com o dicionário Aurélio (2004, p. 1117), é uma “ação que se exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, ou duas ou mais pessoas; ação recíproca”. Isso significa que o homem se torna humano na interação com outro humano.

Portanto, é a partir de um intenso processo de interação com o meio social, através da mediação feita pelo outro, que se dá a apropriação dos objetos culturais, e é através dessa mediação que o objeto de conhecimento ganha significado e sentido.

O outro é representado por todas as relações que estabelecemos desde que somos concebidos: mãe, família, objetos, natureza, universo, a realidade na qual estamos imersos e iniciamos a difícil tarefa de entender e compreender o mundo.

Nesse sentido, Wallon (*apud* FERREIRA, ACIOLY-RÉGNIER, 2010) explica que:

É através da sua união com o ambiente que o sujeito começa não apenas a viver, mas também a experimentar sua vida, e é deste primeiro amálgama que ele deverá extrair aquilo que ele precisará adquirir para formar consciência de seu eu e para contrapô-lo aquilo que, simultaneamente, lhe aparecerá como pertencente àquilo que não é ele mesmo. (WALLON *apud* FERREIRA; ACIOLY-RÉGNIER, 2010, p. 138).

O ser humano, portanto, se humaniza pelo contato social e cultural, sendo que, suas necessidades ou a manifestação delas aparecem de acordo com o meio em que está inserido. Os vínculos afetivos, aos poucos vão se estreitando na convivência e nas atitudes entre sujeito e ambiente.

Sobre as interações com o meio Vygotsky (1994), autor interacionista de grande relevância no campo da psicologia, destaca que as interações sociais são de extrema importância, atribuindo à mediação e à internalização aspectos fundamentais para o processo de aprendizagem, considerando que a construção do conhecimento ocorre a partir da interação entre as pessoas. Considera, que é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, irá se desenvolvendo. Ao apropriar-se das práticas culturalmente estabelecidas, a criança vai evoluindo das formas elementares de pensamento para formas mais abstratas, possibilitando conhecer e controlar a realidade.

Nesse sentido, Vygotsky destaca a importância do outro não apenas para o processo de construção do conhecimento, mas também para a constituição do próprio sujeito. Segundo o autor,

[...] todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois, no nível individual; primeiro entre as pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança (intrapsicológica). (VYGOTSKY, 1994, p. 75).

De acordo com suas teorizações, é importante perceber que como o aluno se constitui na relação com o outro, a escola é um local privilegiado em reunir grupos bem diferenciados a serem trabalhados. Essa realidade deveria mostrar-se grande oportunidade para que, no conjunto de tantas vozes, as singularidades de cada aluno fossem respeitadas, por meio de um trabalho voltado para o desenvolvimento integralizado desses seres humanos em formação.

O referido autor considera que a relação professor/aluno não deve ser uma relação de imposição, mas sim de cooperação, de respeito e de crescimento. O aluno deve ser considerado como um ser interativo e ativo no seu processo de construção do conhecimento. O professor por sua vez deverá assumir um papel fundamental nesse processo, considerando o que o aluno já sabe, isto é, sua bagagem cultural, pois é um elemento importante para a construção da aprendizagem. Ele deve ser o mediador da aprendizagem, facilitando o domínio e a apropriação dos diferentes instrumentos culturais.

Partindo desse pressuposto, o papel do outro no processo de aprendizagem torna-se fundamental e, conseqüentemente, destaca-se a mediação e a qualidade das interações sociais como aspectos relevantes durante esse processo. Por meio da

convivência em grupo na sala de aula, torna-se fundamental exercer o sentimento de solidariedade, uma vez que esse procedimento promove a alteridade, conseqüentemente, o encontro com o outro, o reconhecimento do outro como complementar à construção de si mesmo.

Como abordam Loos, Sant'Ana e Núñez Rodríguez:

A alteridade, definida literalmente como a qualidade de ser, logo, saber o outro, implica uma relação entre o eu e o outro pela proximidade, cujo sentido primordial e último é a responsabilidade do eu pelo outro. Representa assim o ápice da relação eu-outro, em que ambas as partes assumem um compromisso com o outro, e somente nesse pacto de responsabilidade é que acontece a relação propriamente dita, pois cada um considera legitimamente a presença do outro. Nesse caso, a relação não é nem eu e nem o outro, mas algo resultante de ambas as copresenças. (LOOS; SANT'ANA; NÚÑEZ RODRIGUEZ, 2010, p. 151).

A ideia de mediação para Smolka e Góes (1995, p. 9) é apresentada como uma relação sujeito-sujeito-objeto: "Isto significa dizer que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro".

Através das experiências vivenciadas com outras pessoas é que o indivíduo irá marcar e conferir aos objetos um sentido afetivo, determinando a qualidade do objeto internalizado. Nesse processo de internalização, supõe-se que não estão envolvidos apenas os aspectos cognitivos, mas principalmente os afetivos. A relação com o outro transcorre a partir de vínculos afetivos, que se inicia no meio familiar quando a primeira forma de comunicação emocional do bebê mobiliza o adulto, garantindo assim os cuidados que necessita.

Na concepção walloniana, meio e grupo possui concepções distintas: "O meio é um conjunto mais ou menos estável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais". O primeiro meio funcional é o meio familiar, em que a criança vai adquirir sua conduta social e seu modo de conviver no coletivo. Após, o segundo meio é o escolar, que irá fundamentar o desenvolvimento da criança por meio da cultura formalizada e da aprendizagem sistematizada.

É a partir da escola que novas formas de relações grupais serão vivenciadas. Assim, coloca Gulassa que:

O grupo é o espaço das relações interpessoais. É no grupo que a criança vive efetivamente a construção de sua personalidade, desde a sua consciência simbiótica inicial, até a construção do seu eu diferenciado. É no grupo que ela adquire consciência de si e dos outros [...]. É no grupo que ela aprende a cooperar ou competir. O grupo é o espaço privilegiado de aprendizagem. O grupo é o espaço de humanização. É nele que o homem se humaniza. O homem é um ser essencialmente grupalizado. (GULASSA, 2004, p. 101).

O grupo está inserido no meio, este podendo ser entendido como o espaço das relações, dos papéis encenados individual e coletivamente, permitindo que se construam personalidades, identidades e, conseqüente, vínculos que se formam a partir das pessoas envolvidas nessas relações.

Nessa perspectiva, a ideia de pertencer e de perceber-se aceito pelo grupo no ambiente escolar faz com que o aluno se torne mais motivado e comprometido com o seu aprendizado. Ressaltando, também, que a experiência de pertencer está ligada a processos psicológicos relevantes, como o aumento dos recursos internos disponíveis para enfrentar desafios, as situações de fracasso ou de conflitos. No decorrer do processo educativo ao sentir que pertence ao ambiente escolar no qual está inserido, o aluno pode demonstrar maior envolvimento e, conseqüentemente, um melhor desempenho em suas atividades.

No decorrer do desenvolvimento da criança, o vínculo afetivo inicialmente na relação pai-mãe-filho vai se ampliando, e a figura do professor surge com grande importância na relação de ensino e aprendizagem na época escolar. Portanto, é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que dará sustentação a etapa inicial do processo de aprendizagem. Como menciona Fernández:

Para aprender, necessitam-se dois personagens (ensinante e aprendente) e um vínculo que se estabelece entre ambos. [...] não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar. (FERNÁNDEZ, 1991, p. 47-52).

Pode-se então considerar, que toda a aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir das interações sociais, num processo vincular em que a base afetiva permeia tais relações. E é em sala de aula que essas relações (experiências vividas), através da mediação, vão se internalizando e ganhando autonomia, fazendo parte da história individual e coletiva.

Segundo Vygotsky e Wallon, baseados em uma perspectiva teórica interacionista, a qual valoriza fundamentalmente o âmbito social, a afetividade que se

manifesta na relação professor-aluno constitui-se elemento inseparável do processo de construção do conhecimento, além de que a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento, a partir das experiências vividas.

Como afirma Leite:

A qualidade da relação que se estabelece entre sujeito-objeto é também de natureza afetiva e depende da qualidade das histórias de mediações vivenciadas pelo sujeito em relação ao objeto, no seu ambiente cultural, durante sua história de vida. (LEITE, 2006, p. 18).

Considerando a forte ligação entre afeto e cognição, acredita-se que uma boa relação entre as pessoas que fazem parte de um determinado grupo é essencial para tornar o ambiente escolar agradável e favorável à aprendizagem. Sendo o professor o mediador entre o sujeito e o objeto, cabe a ele buscar os melhores meios de realizar essa mediação. É necessário que o professor tenha a compreensão de que a aprendizagem não se dá apenas a partir de conteúdos meramente cognitivos, mas também com a participação ativa dos aspectos orgânicos e afetivos. Como menciona Prandini (2004, p. 43), compete ao professor: “reconhecer as condições de seus alunos, em especial seus afetos, seus desejos, a fim de procurar canalizá-los para que colaborem na produção de conhecimento”.

É de extrema importância o professor perceber as expressões afetivas do seu aluno, uma vez que são anunciadas por gestos, expressões faciais, postura e comportamento, pois um docente afetivamente orientado terá a consciência de que seu papel não é atuar somente no espaço cognitivo. E sim, entender que suas atitudes refletirão diretamente na dimensão afetiva e motora da criança, onde a partir desse conjunto se dará o seu desenvolvimento. Assumir uma prática pedagógica que valorize a pessoa na sua completude, como preconizava Wallon (*apud* GALVÃO, 2008, p. 23): “a criança é corpórea, concreta, e sua postura, a tonicidade muscular, os gestos, informam sobre o seu estado mais íntimo”.

O ambiente de sala de aula é carregado de emoções, pois está repleto de desejos e necessidades, e muitas vezes percebem a escola como meio de supri-las. Nesse caso, compete ao professor buscar conhecer os alunos e suas necessidades, a fim de tornar as aulas e a presença dos alunos na escola significativa. Ao ocorrer situações conflituosas dentro de sala de aula, a presença do afeto positivo entre

professor-aluno pode facilitar a dinâmica e amenizar tais situações, pois quando há uma cumplicidade entre esses sujeitos surge um sentimento de respeito e o desejo de não magoar, nem decepcionar o outro.

Paulo Freire, figura de destaque no campo da Pedagogia, preconiza que além da interação social e o papel do professor mediador como requisitos básicos para qualquer prática educativa eficiente, considera o diálogo um instrumento importante na construção dos sujeitos. No entanto, o autor defende a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores se estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir dos homens e mulheres.

Conforme explicita o autor:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p. 9).

Nesse sentido, a posição de Freire corrobora a necessidade de se desenvolver a alteridade enquanto componente do desenvolvimento humano, a partir do momento que o professor compreende a dimensão do diálogo como uma postura necessária em suas aulas, maiores avanços estará conquistando em relação aos alunos.

Ele não deve ser visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre o seu entorno, assumindo um papel humanizador em sua prática docente.

Portanto, é de suma importância que as relações de cunho afetivo construídas com seus alunos sejam positivamente significativas, considerando que uma experiência vivenciada pelo aluno com relação ao seu professor pode deixar fortes marcas.

2.4 O CONFLITO NO AMBIENTE ESCOLAR

A escola é, em certo sentido, uma espécie de caixa de ressonâncias das turbulências que ocorrem nos diferentes meios sociais de onde procedem seus integrantes, o que leva a afetar sua vida na escola, interferindo no relacionamento com colegas e professores. Portanto, em sala de aula, a existência de um grupo significa a presença de pessoas diferentes, pensamentos diversos, histórias de vidas variadas e a possibilidade de conflitos.

Segundo Chrispino (2007, p. 15), “conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento”. A partir dessa definição, desde crianças, todos vivenciam experiências de conflito, que podem ser intrapessoal (o conflito consigo mesmo, a tomada de decisões), ou interpessoal (separação de casais, brigas entre sócios, desentendimento entre alunos).

Portanto, o conflito é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. Ainda no esforço de entendimento do conceito, pode-se dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Não existe a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes.

Vários são os fatores que contribuem para o desencadeamento dos conflitos nas escolas: fatores sociais (a desigualdade social, desemprego, desestrutura familiar, ausência de valores, pouco investimento em políticas públicas); indivíduos com problemas de dificuldade emocional; problemas de autocontrole e problemas de relações humanas.

Fante salienta que:

Fatores externos são decisivos na formação da personalidade do aluno, pela influência que recebe no seu contexto familiar, social e pelos meios de comunicação [...] os fatores internos, que podem ser classificados em três: o clima escolar, as relações interpessoais e as características individuais de cada membro da comunidade escolar. (FANTE, 2005, p.168).

Para esse autor, os fatores externos e internos influenciam na formação do indivíduo. Professores e alunos dão valores diferentes à mesma ação e reagem diferentemente ao mesmo ato, gerando assim conflitos na convivência.

Os conflitos afetam o clima escolar e dificultam a convivência no espaço, pode-se então supor que a diferença entre os posicionamentos seja uma das causas dos conflitos.

Sobre o clima escolar Cunha e Costa (2009, p. 12-13) mencionam que: “[...] ele resulta do tipo de programa, dos processos utilizados e das condições ambientes que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, docentes, funcionários e direção”. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos.

Nessa perspectiva, uma escola na qual as relações entre os diferentes membros que ocupam o espaço escolar são positivas, favorece um bom clima de trabalho possibilitando alcançar resultados favoráveis no processo pedagógico, não se limitando exclusivamente ao rendimento escolar.

Segundo Ventura (1999, p. 1): “[...] vários são os fatores que podem interferir no clima escolar, como a estrutura física do educandário, a estrutura organizacional, a cultura, enfim as pessoas que fazem parte daquele meio”.

Pode-se considerar que a estrutura familiar e o contexto social em que a escola está inserida também influenciam diretamente o ambiente escolar, pois é através deste que dependerá o bom relacionamento envolvendo toda a comunidade escolar.

A sociedade atual enfrenta sérios problemas que propiciam um ambiente de agressividade, atitudes antissociais, violência, entre outros.

Sobre isso Fernández ressalta que:

[...] a pobreza é a maior forma de violência. Ela está expressa no quadro da miséria, na má distribuição de renda, nos baixos salários, na exploração dos trabalhadores, nas crianças de rua trabalhando indevidamente e muitas vezes – prostituindo-se, drogando-se, traficando, roubando e mendigando – na falta de condições mínimas para uma vida digna, na precária assistência em educação e saúde. (FERNÁNDEZ, 2005, p. 169).

Para a autora, a própria estrutura social é um dos motivos que desencadeia a violência, tornando-se um problema das políticas públicas. Sendo assim, o contexto escolar está imerso em uma sociedade que influencia diretamente a escola. Os alunos mudaram o comportamento em sala de aula, levando muitas vezes a um clima escolar desfavorável. O ambiente é movido, por vezes, pela falta de solidariedade, medo e

insegurança. O clima escolar é o elo necessário para a realização de uma tarefa educativa gratificante tanto para o professor como para o aluno.

Na relação professor/aluno é importante identificar os pontos negativos e positivos, pois isto permite uma reflexão sobre as atitudes tomadas por ambas as partes, em que o principal objetivo é um convívio respeitoso e significativo em aprendizagens, tendo a consciência de que a existência de um grupo significa a presença de pessoas diferentes, pensamentos diversos e a possibilidade de conflitos.

Wallon (*apud* DORNELES; SILVA; ARAÚJO, 2010, p. 7) alerta que se o professor tiver claro o conflito que há entre o eu e o outro, será muito mais fácil de ele lidar com determinadas situações. Considera que a crise de oposição é de grande relevância para a construção da personalidade da criança e o professor deve acompanhar esses conflitos com tranquilidade, não vendo como uma anormalidade, pelo contrário, procurando entender o seu caráter dinagemônico (conflitos propulsores do desenvolvimento, capazes de produzir saltos qualitativos na conduta do sujeito). Durante essas crises, os alunos tentam atingir o professor, isto é, a figura do profissional que conduz as situações de aprendizagem, que é estranho ao grupo de pares.

Quando o docente se depara com uma situação de conflito na sala de aula, a melhor postura é procurar identificar quais as causas que geraram esses conflitos, pois, como afirma Galvão:

Quanto maior clareza que o professor tiver dos fatores que provocam os conflitos, mais possibilidade terá de controlar a manifestação de suas reações emocionais e, em consequência encontrar caminhos para solucioná-los. (GALVÃO, 2008, p. 104).

Em contraposição aos conflitos dinagemônicos existem os conflitos entrópicos, em que há dinâmicas turbulentas que desestruturam o ambiente da sala de aula dispendendo mais energia tanto do aluno, quanto do professor. Em situações de crise os indivíduos ficam envolvidos totalmente pela emoção, perdendo assim o controle sobre suas próprias ações, sendo alimentados pelas reações produzidas pelo meio em que se encontram devido ao poder de contágio que existe entre eles, porém na ausência de uma plateia as crises emocionais tendem a se dispersar, como aponta Heloisa Dantas (1990 *apud* GALVÃO, 1995).

Sobre essa questão, é importante diagnosticar a origem desses conflitos, pois muitas vezes são provocados pela posição de controle e de repressão dos movimentos que muitos professores têm diante de sua turma, querendo sempre manter os alunos quietos, sentados, desconsiderando que o movimento também faz parte da aprendizagem. Importante que o docente tenha a sensibilidade de entender que a criança tem dificuldade de permanecer parada por muito tempo, pois ainda não está bem consolidada nela as chamadas disciplinas mentais, que é a capacidade do sujeito de controlar suas ações.

Muitas vezes existe a dificuldade de lidar com o conflito devido à incapacidade de identificar as circunstâncias que derivam dele ou redundam nele. Geralmente, nas escolas e na vida, só se percebe o conflito quando este produz manifestações violentas. A partir disso pode-se chegar a duas conclusões: a primeira é que se ele se manifestou de forma violenta é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e não se soube ou não se foi preparado para identificá-lo; a segunda é que toda a vez que o conflito se manifesta, a ação volta-se para resolvê-lo, coibindo a manifestação violenta. E neste caso, esquece-se que os problemas mal resolvidos se repetem (CHRISPINO, 2007).

Denota-se que, nos dias atuais, as pessoas enfrentam dificuldades de relacionamentos que se manifestam de várias formas em diversos ambientes. Sendo que no ambiente escolar essas manifestações estão mais visíveis, que vão desde a agressividade até atos de violência, resultando num clima escolar desfavorável para a aprendizagem. Como as pessoas muitas vezes não estão preparadas para compreender as diferenças de interesses ou desejos e, principalmente para tolerar e gerenciar os seus próprios conflitos, a presença do afeto negativo torna tais situações potencialmente geradoras de violência. Sobre esse aspecto, Muszkat (2003, p. 282) comenta que “a violência não é a consequência necessária de um conflito, mas o testemunho da dificuldade de conviver com a diversidade e encontrar soluções satisfatórias para administrá-las”. Nesse sentido, a mediação se apresenta como uma possibilidade para a gestão dos conflitos no ambiente escolar.

Acredita-se que o processo de mediação de conflitos possa viabilizar o diálogo construtivo e a negociação de tomada de decisões, visando relações interpessoais confortáveis na convivência escolar. O uso da mediação desenvolve o autoconhecimento e o pensamento crítico, uma vez que o aluno é chamado a fazer

parte da solução do conflito, rompendo com a imagem histórica de que ele é sempre negativo.

Fernández (2005, p. 24) descreve que: “o fenômeno da violência transcende a mera conduta individual e se converte em um processo interpessoal, por afetar pelo menos dois protagonistas: aquele que a exerce e aquele que a sofre”. Portanto, essas manifestações vêm afetando a instituição escolar na sua prática e nas suas relações, ou seja, afetando o clima escolar.

De acordo com Chrispino (2007, p. 16): “[...] com a massificação da educação foram trazidos para o mesmo espaço indivíduos com diferentes vivências, expectativas, valores e hábitos, enquanto a escola insiste em permanecer a mesma de outrora [...]”, ou seja, a não facilitar a comunicação, a assertividade e a não fornecer condições para o estabelecimento do verdadeiro diálogo e da alteridade. Este conjunto de diferenças é causador de conflitos que, quando não trabalhados provocam uma manifestação violenta.

Esse autor explica que não se devem suprimir seus motivos, até porque eles possuem benefícios que dificilmente são percebidos por aqueles que os veem como algo a ser evitado:

- Ajudam a regular as relações sociais;
- Ensinam a ver o mundo pela perspectiva do outro;
- Permitem o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos;
- Ajudam a definir as identidades das partes que defendem suas posições;
- Permitem perceber que o outro possui uma percepção diferente;
- Racionalizam as estratégias de competência e de cooperação;
- Ensinam que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social. (CHRISPINO, 2007, p. 17).

Portanto, no ambiente escolar é preciso que o professor esteja apto a enfrentar desafios, superar limites, romper preconceitos, sobressair às diversidades e desenvolver determinados potenciais; mais precisamente, que ele desenvolva a sua capacidade de resiliência. **Resiliência**, no caso humano, é a capacidade de mobilidade, que se pode adquirir por meio do desenvolvimento contínuo, para interagir com os componentes e elementos de uma dada circunstância, buscando atualizá-los dentro de sua própria realidade.

Sobre a capacidade de resiliência, Antunes (2007) menciona Castro que:

[...] é possível e razoável desenvolver nas pessoas e nas organizações, especialmente as educativas, capacidades mais resilientes para que possam responder mais eficazmente aos desafios da sociedade em que vivem. Acreditando na importância da interação professor aluno para a formação humana, é fundamental que a escola crie um ambiente educacional rico e estimulante, fazendo da resiliência a característica central de seu modelo de organização. O fortalecimento dessa capacidade não deve estar ausente dos processos de formação docente, estando incluso nos saberes necessários à sua prática (CASTRO *apud* ANTUNES 2007).

Sobre o enfrentamento dos conflitos, os autores Loos-Sant'Ana, Sant'Ana-Loos e Zeller (2007) fazem uma análise dos conflitos a partir de duas frentes: por meio de considerações de cunho teórico-prático, no sentido de que a presença de conflitos traduz o velho dilema ético que versa sobre o “como agir?”, e, ao mesmo tempo, denotando a necessidade de investirmos mais (muito mais!) no desenvolvimento psicológico humano por meio da educação. Enfatizam a importância da construção de meta-conhecimentos para que sirvam como recursos pessoais de maneira que permita a uma pessoa agir da melhor maneira possível diante de uma situação inusitada, o que toca em questões concernentes à formação da identidade e ao conceito de resiliência, enquanto instâncias que possibilitam, em última análise, a operacionalização da realidade por cada um de nós.

De acordo com esses autores:

[...] se deve aprender a valorizar a construção do conhecimento a cada instante da vida; e não apenas o conhecimento por si só (as teorias já consagradas), pois ele nem sempre carrega a instrumentalização de como um saber ou outro se assentará em nós e em nossas situações novas, na dinâmica do cotidiano. Isso porque todas as interações estão inerentemente carregadas de alguma espécie de conflito ou tensão: a de como se deve atualizar a realidade. (LOOS-SANT'ANA; SANT'ANA-LOOS; ZELLER, no prelo).

Assim, não se pode proceder de outro modo senão enfrentando os desafios que as interações cotidianas oferecem. Os humanos são seres sociais por natureza, e este destino se impõe com tal força que obriga a desenvolver o que há de melhor em nós: a afetividade. É por meio dela que se avalia a qualidade dos encontros que se experimenta, e é por meio dela também que se deve regular as ações, o “como agir?” de cada dia.

Na perspectiva de Bronfenbrenner (1999), autor que também vem se destacando no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento, com enfoque interacionista, o afeto é descrito como um dos fatores que asseguram a continuidade do

desenvolvimento ao longo das várias fases que compõe o ciclo da vida e pode ser considerado como o principal componente da superação e da mudança.

A partir disso, pode-se compreender que é somente por meio da afetividade que somos capazes de ser resilientes, isto é, de nos mobilizarmos para enfrentar conflitos, adversidades, de não romper e superar, crescendo com elas e mudando.

2.5 A INDISCIPLINA NA SALA DE AULA

O conceito de *indisciplina*, geralmente, é definido em relação ao conceito de disciplina, que na linguagem corrente significa regra de conduta comum a uma coletividade para manter a boa ordem e, por extensão, a obediência à regra. Evoca-se também a sanção e o castigo que se impõe quando não se obedece à regra. Assim, o conceito de disciplina está relacionado com a existência de regras, e o de indisciplina, com a desobediência dessas regras.

A indisciplina escolar não é um assunto recente e sempre rondou o ambiente educacional. Nesse entender, Aquino (1996, p. 43) mostra que as relações escolares da “educação de antigamente” eram permeadas por medo, coação e até mesmo submissão dos alunos, o que demonstra que essas relações eram determinadas em termos de obediência e subordinação, uma pseudo-disciplina. Nesta “educação de antigamente”, as situações de disciplina eram descritas rigorosamente e, para os atos de indisciplina, as correções eram estimuladas e apoiadas.

Portanto, a indisciplina sempre existiu, porém, a opressão que o professor exercia sobre os alunos na “educação de antigamente” era maior que a existente na atualidade, e o aluno que estava sendo formado era diferente do atual.

Uma disciplina homogeneizadora que valha para a escola toda, feita por um conjunto de alunos equivalentes àqueles de um passado idealizado, está destinada ao fracasso. Com o surgimento da escola de massas, há outras regras em jogo que nada tem a ver com a experiência que vivemos no passado. Existe um conjunto de histórias tão diversificadas que precisam ser conhecidas para que os educadores descubram os mundos de onde os alunos provêm.

Para aquele momento, o educando submisso e passivo era almejado. Os tempos mudaram, a sociedade mudou, os professores e os alunos mudaram. Sob

essa perspectiva, espera-se que os discentes, na atualidade, sejam participativos e atuantes e não apenas assimiladores dos conteúdos impostos pelo professor. Em muitas situações, as regras precisam de redefinições para renegociar os limites do exigível, tanto em matéria de trabalho quanto de disciplina, o que é uma novidade no ambiente escolar.

Segundo Aquino:

[...] a indisciplina se trata de um fenômeno escolar que ultrapassa fronteiras socioculturais e também econômicas. A indisciplina realmente não existe somente atrás do meio sociocultural, ou econômico, ela nasce também através da falta de afetividade, do resgate de valores. (AQUINO, 2003).

Em um ambiente onde não há compreensão, diálogo, amor e socialização familiar, com certeza tem-se um sentimento de revolta e desgosto. Para uma criança que nasce em um lar desequilibrado, onde não existe a afetividade familiar, provavelmente se sentirá rejeitado pela vida e com tendência a descontar em tudo e todos a sua revolta.

A indisciplina lamentavelmente gera graves transtornos, em sala de aula e até mesmo na escola em seu sentido mais amplo, demonstrados através do descumprimento de regras como também pela falta de limites que os alunos evidenciam, desafiando os professores, colegas e toda a estrutura por meio de atos agressivos. Hoje, os problemas de indisciplina manifestam-se com exacerbada frequência no ambiente escolar, sendo um dos maiores obstáculos pedagógicos da contemporaneidade. Ocorre que a maioria dos docentes não sabe como interpretar nem como enfrentar um ato de indisciplina. Se devem reprimi-lo, ignorá-lo ou compreendê-lo.

Na ótica dos professores, os problemas relativos ao disciplinamento ou controle da turma, conduzem a um elevado desgaste no exercício da atividade docente, geram antecipações / percepções / expectativas que comprometem a imagem profissional que o professor tem de si próprio e a que dá aos outros, e emergem como um dos fatores determinantes de stress durante todo o ciclo de vida profissional (ESTEVE, 1992; ESTRELA, 1992; HUBERMAN, 1992; VEENMAN, 1984).

O novo cenário em que o professor se encontra cria-lhe exigências de adaptação que, muitas vezes, acabam sendo geradoras de diversos conflitos, pois durante o ciclo de vida profissional tem de realizar muitas escolhas relativas ao

desenvolvimento de cada uma das fases da sua carreira, sendo que em cada fase ele deve decidir sobre aspectos imediatos relativos à sua prática docente.

Para Oliveira:

Além de a indisciplina causar danos ao professor e ao processo ensino-aprendizagem, o aluno também é prejudicado pelo seu próprio comportamento: ele não assimilará nada dos conteúdos ministrados durante as aulas, pois o barulho e movimentação impede qualquer trabalho produtivo. (OLIVEIRA, 2005, p. 21).

Nesse sentido, entende-se que a indisciplina causa graves problemas ao ensino-aprendizagem, pois dificulta a aquisição e transmissão do conhecimento. Em uma aula onde há muito barulho e movimentação, claramente o educador não conseguirá desenvolver um bom trabalho, devido à dificuldade enfrentada através de alguns alunos indisciplinados. Sabe-se que não é fácil encontrar certos caminhos para manter um bom relacionamento com os alunos, pois a prática docente em sua dinamicidade, às vezes pode ser um pouco contraditória, uma vez que se tem a necessidade de: limitar, ouvir, falar, acatar, suportar, enfim, estabelecer a ordem, e ao mesmo tempo, oportunizar o desenvolvimento no espaço da sala de aula.

Nesse sentido, a comunicação entre a família e a escola é indispensável para se estabelecer claramente os limites e incentivar as manifestações de senso de responsabilidade e cooperação na construção da autoridade do professor sem lançar mão do autoritarismo (ameaça e punição), não encarando a indisciplina como ato de agressão pessoal; mas dialogar sobre objetivos e limitações na sala de aula e no contexto escolar, que considera rebeldia as transgressões às regras impostas como únicas. E, sim, pensar a “disciplina” como fim e meio podendo desenvolver atitudes, como concentração, interesse e responsabilidades e como um instrumento sem o qual as coisas não acontecem ou acontecem fora do prazo e dos padrões estabelecidos.

De acordo com Garcia (2001, p. 376), “devemos conceber a indisciplina como fenômeno de aprendizagem, superando sua conotação de anomalia, ou de problema comportamental a ser neutralizado através de mecanismos de controle”, superando a ideia de que a indisciplina é uma questão relativa somente ao comportamento. Dessa maneira, o aluno indisciplinado não seria apenas aquele cujas ações rompem com as regras da instituição, mas também aquele que prejudica o seu próprio desenvolvimento cognitivo, moral e atitudinal.

Os problemas de indisciplina podem apresentar-se de diferentes formas, seja por meio de condutas como rejeitar a aprendizagem; não levar os materiais escolares; faltar à aula; desrespeitar as normas elementares de conduta sem que exista, necessariamente, a intenção de molestar; e, ainda, quando a indisciplina se manifesta através de condutas disruptivas (o aluno fica em pé, interrompe o professor, tenta chamar a atenção). São condutas incômodas e desagradáveis, tanto para o professor quanto para os outros alunos.

Um estudo feito por Oliveira (2004) investigando a percepção social dos professores sobre a indisciplina escolar, apontou o que os professores entendem sobre a indisciplina dos alunos: não respeitar professores e colegas, não cumprir regras pré-estabelecidas, ser mal comportado, malcriado, perturbar o trabalho dos colegas e professores, faltar com pontualidade, rebeldia à autoridade e ofensas aos colegas e a professores. Quanto à indisciplina relacionada às tarefas específicas de sala de aula, em sua pesquisa os professores consideram: a falta de atenção e de interesse, distração, não-participação e não-execução das atividades entre os alunos em sala de aula.

Sobre a percepção social dos professores sobre a indisciplina escolar, Oliveira menciona que:

[...] foi possível constatar que o modo como as professoras agem diante das expressões de indisciplina dos alunos (componente comportamental das atitudes), refletem o conhecimento, as crenças e as opiniões (componente cognitivo das atitudes), das professoras, bem como sentimentos das mesmas relacionados à indisciplina escolar (componente afetivo das atitudes). (OLIVEIRA, 2004, p. 171).

A autora em sua pesquisa conclui, portanto, que os professores entendem que a indisciplina está mais relacionada ao comportamento e às relações interpessoais dos alunos, do que aos fatores relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, pode-se dizer que o conceito de indisciplina não apenas se traduz de múltiplas maneiras, mas é também objeto de múltiplas interpretações, sendo a questão da indisciplina observada a partir de diferentes marcos de referência: do aluno, do professor ou da escola.

Ao se considerar o referencial do aluno, a noção de indisciplina se expressa em suas condutas, nas inter-relações com seus pares e com os profissionais no

contexto escolar, e ainda, no contexto de seu desenvolvimento cognitivo. Portanto, um aluno considerado indisciplinado é aquele que possui uma conduta desviante em relação a uma norma explícita ou implícita.

Ao se tomar a escola como ponto de referência, na medida em que se manifestem as contradições com relação aos referenciais que ela assume, poderia se considerar que é a escola a indisciplinada. Como exemplo, uma escola que se assume como democrática e que manifesta uma ausência desses valores na forma de articular as relações entre alunos e professores pode desencadear resistência, oposição e rebelião por parte dos alunos. A rebelião que ocorre sem considerar o contexto maior poderia ser vista como uma forma de indisciplina que encontra aqui legitimidade e pertinência.

Tendo o professor como referência, são suas condutas que aparecem como indisciplinadas quando ele não respeita as normas estabelecidas, como também, muitas vezes, a forma de intervir do professor para estabelecer a ordem pode gerar indisciplina nos alunos.

A indisciplina escolar, portanto, não é um fenômeno estático, nem um fenômeno abstrato que mantém sempre as mesmas características. Suas expressões são susceptíveis a mudanças em função da época e do contexto. Nesse sentido, é necessário sempre questionar o grau de participação da escola na causa da indisciplina, e não assumir a posição ingênua e autoritária que sugere, sem fundamento algum, que o problema reside e se origina apenas na atitude do estudante.

Para Piaget (*apud* PARRAT–DAYAN, 2008), mais um importante autor de cunho interacionista que contribui enormemente para a Psicologia da Educação:

[...] na escola em que há disciplina as normas não são impostas ou definidas unilateralmente, mas são frutos da elaboração conjunta. É essa interação que vai criar as condições necessárias para que se formem cidadãos responsáveis, cooperativos e capazes de coordenar diferentes pontos de vista. Construir juntos as normas de convivência é uma forma de respeitar todas as culturas presentes no ambiente escolar, pois quando as regras são impostas, corre-se o risco de alguns alunos não se reconhecerem nelas. Assim, o estabelecimento de regras e a responsabilidade pelo seu cumprimento, o modo como elas são aplicadas e a razão pela qual os alunos obedecem evoluem de posições essencialmente centradas na figura do professor e em métodos físicos de punição para concepções normativas orientadas por princípios universais de justiça e de igualdade. (PIAGET *apud* PARRAT-DAYAN, 2008, p. 46).

Essa ideia de disciplina implica que as normas podem ser reinterpretadas pelos atores e que os processos de negociação de significado das normas são necessários, pois entender a disciplina dessa forma permite uma convivência escolar democrática, em que tanto os professores como alunos podem exercer a responsabilidade. Em vez de alunos passivos e aprendendo por obrigação, a escola teria alunos ativos e responsáveis.

De acordo com Araújo (*apud* CUNHA, 2009), quando se evoca a questão da indisciplina, a escola normalmente focaliza o desrespeito às regras estabelecidas. Para o referido autor, infelizmente nem todas as regras obedecem a um princípio de justiça, considerando que a indisciplina pode, assim, ser um sinal de autonomia, uma vez que um dos objetivos da educação é levar o sujeito a construir uma autonomia de pensamento, que faça o aluno respeitar as regras após raciocinar em princípios de reciprocidade se ela é justa ou não.

Sobre a noção de justiça, Piaget (*apud* CUNHA, 2009) afirma que ela se desenvolve a partir da prática, da vivência do respeito mútuo e da solidariedade entre as crianças, portanto, independe da influência do reforço de preceitos ou exemplo prático dos adultos. Uma pesquisa realizada por Menin (1996) sobre o raciocínio moral em adolescentes demonstrou que as escolas atuais, com frequência, constroem uma moral mais heterônoma do que autônoma nos alunos, pois as regras impostas pelos professores nas escolas seguem um sistema arbitrário de punição e recompensa, que não são reexaminados pelos alunos para que estes possam compreender seus significados sociais, racionais e afetivos.

Outra questão importante é que a indisciplina observada nas escolas pode estar diretamente relacionada à falta de motivação dos alunos diante do fato de se verem obrigados a estar em sala de aula sem entender o porquê e para quê daquilo, considerando os conteúdos “inúteis”, e mesmo que lhes pareçam úteis, não compreendendo bem para que servem.

Como afirma Werneck:

Creio que ensinamos demais e os alunos aprendem de menos e cada vez menos! Aprendem menos porque os assuntos são a cada dia mais desinteressantes, mais desligados da realidade dos fatos e os objetivos mais distantes da realidade da vida dos adolescentes. (WERNECK, 1987, p. 13).

O significado etimológico da palavra “motivo” foi extraído do latim “*movere, motum*”, que quer dizer “aquilo que faz mover”. Portanto, a motivação está estritamente relacionada a aquilo que provoca movimento, atividade no indivíduo.

No sentido funcional, Campos define motivo como:

Uma condição interna, relativamente duradoura, que leva o indivíduo ou que o predispõe a persistir num comportamento orientado para um objetivo, possibilitando a satisfação do que era visado. (CAMPOS, 1987, p. 109).

Ainda quanto à motivação, Nérici (citado por ECHELHI, 2008) a define como:

O processo que se desenvolve no interior do indivíduo e o impulsiona a agir, mental ou fisicamente em função de algo. O indivíduo motivado encontra-se disposto a despender esforços para alcançar seus objetivos. (NÉRICI apud ECHELHI, 2008, p. 200).

Brophy (citado por ECHELHI, 2008) caracteriza a motivação para aprender como estando ligada a um traço geral (motivação intrínseca) e/ou a um estado situacional (motivação extrínseca):

Como um traço geral, a motivação para aprender refere-se a uma disposição durável para valorizar o aprender como um fim em si mesmo, ou seja, a apreciar o processo e orgulhar-se com os resultados das experiências que envolvem a aquisição do conhecimento ou o desenvolvimento das habilidades. Já em situações específicas, um estado de motivação para aprender existe quando os alunos se engajam intencionalmente nas tarefas acadêmicas, buscando dominar os conceitos ou habilidades envolvidas. Os alunos que são motivados a aprender não necessariamente acham as tarefas escolares particularmente prazerosas ou excitantes, porém as abraçam seriamente, acham-nas significativas e que vale a pena esforçar-se por auferir delas os benefícios esperados. (BROPHY apud ECHELHI, 2008, p. 200).

Na motivação intrínseca o aprender é valorizado como um processo que traz satisfação à medida que novos conhecimentos são adquiridos. O indivíduo vê suas ações como autodeterminadas ou derivadas da vontade própria, experienciando assim, sua autonomia. Ao ter um feedback positivo na realização de alguma atividade, a motivação intrínseca tenderá a aumentar.

A motivação extrínseca é explicada como sendo um estado emocional provocado por estímulos situacionais específicos, que levam os alunos a se

engajarem intencionalmente nas atividades escolares. Procuram atingir os objetivos propostos através da utilização de recompensas ou pressões para aumentar a ocorrência desses comportamentos no sentido de determinar que elementos externos ativem a motivação interna. Skinner (citado por ECHELÍ, 2008) explica que a motivação está diretamente relacionada à quantidade de privação do organismo, sendo que os comportamentos emitidos para aliviar a privação são fortalecidos pelo reforçamento (SKINNER *apud* ECHELÍ, 2008, p. 202).

Ocorre o reforçamento quando a consequência de um comportamento é agradável, desejável ou se o comportamento emitido é capaz de evitar algo desagradável. Nesse caso, chama-se de reforçamento negativo, muito frequente em situações escolares, nas quais muitas vezes os alunos se mantêm em silêncio ou realizam atividades escolares para evitarem notas baixas, serem humilhados publicamente ou expostos ao ridículo.

Conseguir que os alunos se sintam intrinsecamente motivados para aprender, sem se manterem necessariamente dependentes dos reforçamentos e punições, é o primeiro passo para a prevenção da indisciplina, e um grande desafio para o professor e a escola.

A importância da motivação nas atividades de ensino representa uma necessidade amplamente reconhecida, principalmente nas escolas democráticas, em que os conteúdos e os métodos pedagógicos devem, sempre que possível, respeitar as características individuais do aluno.

Outro elemento que pode produzir um efeito eficaz na motivação é o elogio, pois consiste em um feedback positivo a respeito do desempenho do aluno, além de ter uma conotação afetiva. Porém, segundo Guimarães (2001), é necessário seguir alguns critérios:

O elogio deve ser apresentado ao aluno individualmente, de forma justa, simples, parcimoniosa, criativa, coerente com o desempenho, buscando salientar suas peculiaridades e promovendo informações que favorecerão a percepção de competência. Além disso, deve-se enfatizar o esforço empreendido, o capricho e a persistência nos trabalhos ou o êxito obtido em tarefas difíceis. (GUIMARÃES, 2001, p. 53).

Os professores desejam alunos que saibam respeitar os seus colegas e que consigam se engajar em atividades que exijam concentração e esforço para aprender. Porém, isso não é sinônimo de aluno passivo e silencioso o tempo todo. O silêncio,

tão desejado em sala de aula, nem sempre é garantia de aprendizagem, pois o aluno aprende quando participa ativamente de uma atividade, executando alguma tarefa, ouvindo as diferentes formas de percepção dos demais frente a um assunto e tendo a oportunidade de argumentar as suas ideias através de grupos de discussão ou debates. Essa participação ativa do aluno nas atividades escolares é expressão de energia e entusiasmo, fruto de uma aprendizagem significativa (NERI, 1992).

Portanto, é provável, que uma nova espécie de disciplina possa despontar em relações orientadas desta maneira: aquela que denota tenacidade, perseverança, obstinação, vontade de saber. [...] Anteriormente, disciplina evocava silenciamento, obediência, resignação. Agora, pode significar movimento, força afirmativa, vontade de transpor os obstáculos. [...] Disciplina torna-se, então, vetor de rebeldia para consigo mesmo e de estranhamento para com o mundo – qualidades fundamentais do trabalho humano de conhecer (AQUINO, 1996, p. 53).

A sociedade mudou, assim como as características das pessoas que a constroem, mas ela continua a seguir um modelo tradicional de organização e de relacionamento interpessoal. Nesse cenário, a indisciplina torna-se o choque entre a cultura escolar e a cultura dos alunos, pois uma não conhece e nem compreende a outra. Ao mesmo tempo, ambas tentam impor a própria maneira de conviver e agir.

Na prática pedagógica a relação professor-aluno é fundamental, entretanto, percebe-se que esse relacionamento tem causado muitas preocupações no que se refere aos casos de indisciplina na escola. Talvez o excesso de repressão do professor, o autoritarismo, as regras rígidas na escola e intolerância provocam a revolta dos alunos, ou ao contrário, a permissividade e o excesso de liberdade também poderão provocar a indisciplina. Nessa perspectiva, é importante que o professor reflita sobre seus atos educacionais, procurando estabelecer uma relação de diálogo e amizade com seus alunos a fim de que se estabeleça um vínculo afetivo resgatando a autoconfiança, a cooperação entre professor/aluno, pois a construção do conhecimento só ocorre naturalmente quando existe um objetivo em comum, e o caminho para alcançá-lo se torna mais tranquilo quando os sujeitos estão em sintonia, envolvidos em compreensão e respeito mútuo. Um bom caminho seria o professor interagir com os alunos para conhecê-los, agindo a partir de necessidades reais ou explicitadas pelos alunos e não de acordo com suposições a propósito do que o aluno precisaria.

É necessário que o professor conscientize os alunos de que a construção de um ambiente disciplinado é um processo coletivo necessário para o desenvolvimento de um trabalho em grupo harmônico e produtivo, e que não dependem apenas do professor alterar a metodologia ou definir regras de boa convivência. É preciso, também, tentar modificar o vínculo docente-aluno, a fim de promover a transformação do espaço educativo em espaço de confiança e aprendizagem. Defende-se aqui que a negligência com os aspectos afetivo-emocionais na escola é um dos principais causadores de conflitos e de indisciplina, sendo a indisciplina uma das formas de manifestação dos conflitos.

3 ESTUDO DE CAMPO

3.1 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como objeto de estudo as vinculações afetivas presentes nas relações interativas entre professor e aluno, partindo-se da premissa de que estas atuam como desencadeadoras de um ambiente escolar agradável e favorável à aprendizagem.

O presente trabalho foi realizado tendo por base uma abordagem qualitativa de pesquisa, pois esta opção parece mais adequada ao atendimento do problema de pesquisa proposto, já que envolve uma investigação de elementos subjetivos dos participantes relacionados à relação afetiva professor/aluno.

A respeito da pesquisa qualitativa trazemos a contribuição de Lakatos e Marconi (2010) que destacam que: “as pesquisas que utilizam a abordagem qualitativa preocupam-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento das pessoas”.

Através de um roteiro (em anexo) com perguntas básicas, o papel do pesquisador foi o de incentivar os sujeitos a explicar e nomear o que pensam sobre as interações no ambiente escolar.

No primeiro momento da pesquisa apresentamos um “Termo de consentimento livre e esclarecido para os professores” e um “Termo de consentimento livre e esclarecido para os pais/responsáveis dos alunos” (ver Apêndices), a fim de obter autorização para sua participação na pesquisa, além de firmar o compromisso com o sigilo das informações pessoais referentes aos sujeitos.

A pesquisa de campo foi realizada em um estabelecimento oficial de educação básica da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba que oferta, prioritariamente, o ensino regular obrigatório de 1º ao 5º ano. São ofertados ainda, de acordo com a escola: educação infantil, ensino regular de 6º ao 9º ano, educação especial, educação em tempo integral, educação de jovens e adultos e educação permanente. Participaram da pesquisa seis professoras regentes, graduadas em Pedagogia e concursadas na rede pública da cidade de Curitiba/Pr, que atuam no turno da tarde nesta instituição. Também participaram dez alunos da 5º ano do Ensino

Fundamental I, na faixa etária dos nove anos aos onze anos que permanecem o dia todo na instituição.

A coleta de dados foi realizada por meio de dois instrumentos:

- Para os alunos foi realizada uma entrevista gravada em áudio, com oito perguntas explorando, principalmente, a relação que mantêm com a professora e com seus colegas. A entrevista foi realizada tendo como referência a professora do turno da manhã.
- Para as professoras foi apresentado um questionário em vez de entrevista devido a pouca disponibilidade de tempo, alegada por elas, o qual conta com seis perguntas buscando explorar a temática em questão no presente trabalho.

A entrevista de pesquisa representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa. Nesse sentido, Lakatos e Marconi (1993) ressaltam que: “na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

A escolha da escola se deu por abertura e vínculo com a direção (campo de estágio da pesquisadora), devido ao contato prévio da pesquisadora com a instituição. Os alunos entrevistados foram selecionados aleatoriamente.

3.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As informações obtidas na presente pesquisa foram tratadas de forma qualitativa, a partir de análises de conteúdo, buscando-se identificar elementos significantes que predominam no discurso dos professores e alunos. O procedimento orientou-se pela análise temática em três etapas, propostas por Minayo (2000):

1ª etapa: “pré-análise” – os questionários foram lidos e as entrevistas vídeo gravadas foram assistidas e transcritas, seguindo-se uma leitura de todo o material coletado, tendo em vista os objetivos do estudo. Após, organizou-se as principais informações em palavras-chaves ou frases tendo o cuidado de não desvinculá-las de seu contexto de compreensão;

2ª etapa: “exploração do material” – foi feita uma categorização e classificação dos termos ou frases-chave selecionados previamente, de acordo com o tipo de conteúdo predominante;

3ª etapa: “tratamento dos resultados obtidos e interpretação” – destacou-se os significados explícitos e implícitos no material coletado, relacionando-os com o referencial teórico que fundamenta a pesquisa em questão. (MINAYO, 2000):

A análise de conteúdo realizada permitiu que fossem instituídas as seguintes categorias que agrupam as expressões ou frases presentes no discurso dos alunos participantes do estudo:

1ª Categoria: Relação com os professores

2ª Categoria: Percepções sobre o que atrapalha a aprendizagem

3ª Categoria: Relação com os colegas

4ª Categoria: Indisciplina

A seguir pretende-se descrever a maneira como as categorias foram construídas, isto é, destacando os conteúdos emergentes em cada uma delas, exemplificando por trechos as falas dos alunos de forma significativa.

1ª Categoria: Relação com os professores

Na categoria *relação com os professores* os conteúdos destacados foram: O que gosta e o que não gosta na sua relação com a professora, e se essa relação ajudava a aprender melhor, a fim de identificar se havia uma relação afetiva entre professor/aluno e se tal relação contribuía para o seu aprendizado.

É importante esclarecer que a inserção de questões com o significante “gostar”, e sua variante “não gostar”, nas entrevistas, ocorreu por considerar o termo como uma forma de representar prazer ou desprazer, conforto ou desconforto, em uma linguagem própria à idade das crianças escolhidas como sujeitos da pesquisa.

Sobre o que mais gostavam na professora, sete entre dez alunos se referiram ao tipo de atividades/disciplinas ofertadas pela professora, sobressaindo apenas o aspecto cognitivo. Quanto a esse aspecto foram selecionadas as seguintes falas:

“*Eu gosto de quando ela passa história*”. (9 anos)

“*E quando ela dá leitura para nós*”. (10 anos)

“Eu gosto que ela me dá aula de matemática, português, muitas coisas”. (10 anos)

As considerações afetivas que surgiram enlaçadas com as de cunho afetivo foram demonstradas apenas por três alunos, presentes nas seguintes falas:

“Ela é bem legal, faz bastante coisas legais, faz jornalzinho que depois a gente brinca, faz dobradura e outras coisas legais”. (10 anos)

“...ela sempre fala que tem que fazer mais essa coisa, tentar treinar em casa quando tiver tempo livre, daí eu faço e melhora bem”. (10 anos)

“Ah...ela é...ensina muito, é muito legal, ensina muitas coisas pra gente”. (9 anos)

As falas revelam um paradigma comum nas instituições de ensino que é a valorização de uma tradição conteudista. Preocupada apenas com os conteúdos que deverão ser trabalhados com a criança, isto é, o conhecimento já institucionalizado que deverá ser repassado às mesmas em detrimento de um conhecimento criado com e junto às crianças. É inegável que os conteúdos a serem desenvolvidos com a criança sejam relevantes, porém é preciso lembrar que a criança não é apenas um ser cognitivo, existem outras questões a serem consideradas. Como diz Vigostky (1994), [...] a relação professor/aluno não deve ser uma relação de imposição, mas, sim de cooperação, de respeito e de crescimento. Ocorre que tornar o aluno apenas um depositário do conhecimento faz com ele tenha uma visão afetiva empobrecida na relação professor/aluno.

Quanto às representações dos alunos a partir da entrevista sobre a questão *o que não gostam na sua relação com a professora*, a metade dos alunos respondeu:

“Quando ela briga com nós, ninguém pode chegar um minutinho atrasado que ela implica”. (11 anos)

“Quando ela briga, manda trocar de lugar, ai fala pra gente sair pra fora”. (9 anos)

“De quando ela grita”. (10 anos)

Ao ocorrer situações conflituosas dentro de sala de aula, a presença do afeto positivo entre professor-aluno pode facilitar a dinâmica e amenizar tais situações, pois quando há uma cumplicidade entre esses sujeitos surge um sentimento de respeito e o desejo de não magoar, nem decepcionar o outro. O clima escolar é o elo necessário para a realização de uma tarefa educativa gratificante tanto para o professor como para o aluno.

Ao perguntar se a *relação com a professora ajuda a aprender*, foram unânimes em responder que sim, ajuda.

A partir das falas dos alunos, pode-se mencionar Fernández (1991, p. 47-52) quando afirma [...] não aprendemos de qualquer um, aprendemos daquele a quem outorgamos confiança e direito de ensinar. Considera-se então, que a aprendizagem ocorre num processo vincular em que a base afetiva permeia as relações.

2ª Categoria: Percepções sobre o que atrapalha a aprendizagem

Na segunda categoria *o que atrapalha a aprendizagem*, cinco entre dez alunos consideram que nada atrapalha o seu aprendizado, três se referem ao ambiente de conversa e dois sobre a dificuldade de leitura diante dos colegas. Como se identifica nas seguintes falas:

“Não, nada!” (9 anos)

“Só o nervoso na hora de ler, com muitas pessoas me olhando”. (10 anos)

“Conversa”. (10 anos)

Alguns alunos têm a consciência de que um ambiente de muita conversa não favorece o aprendizado, daí a importância de estabelecer regras para o cotidiano da

sala de aula. Como aponta Oliveira (2005, p. 21) [...] além de a indisciplina causar danos ao professor e ao processo ensino-aprendizagem, o aluno também é prejudicado pelo seu próprio comportamento.

3ª Categoria: Relação com os colegas

Esta categoria teve o propósito de identificar se havia um vínculo afetivo entre os alunos a partir das perguntas *o que gosta e o que não gosta* na convivência com seus colegas. As falas demonstraram que consideram importante a relação de amizade com seus colegas, assim como o brincar, conversar, companhia, representações de afeto que incluem sentimentos agradáveis que percebem-se nas seguintes falas:

“Eu tenho muitos amigos e gosto de ficar com eles. Sei que tem alguns que também não gostam de ficar comigo, mas daí algum dia eu começo a ficar amiga deles”. (10 anos)

“Ah...eu gosto de conversar, de brincar”. (9 anos)

“Brincar, se divertir e outras coisas”. (10 anos)

Para Wallon (citado por GASPARIM, 2012), as relações entre pares são imprescindíveis para o desenvolvimento cognitivo do sujeito, pois é nesse convívio com outras crianças que poderá experimentar relações afetivas diferenciadas dos familiares. Através do brincar, dos jogos e da fala, experimenta sentimentos de aceitação, pertencimento ao grupo, competição e frustrações. Nesse enfrentamento de convivência, testam limites um do outro, necessitando dos conflitos para aprenderem a se relacionar com as pessoas, oportunizando também a evolução de sua personalidade.

No caso desses alunos participantes da pesquisa, por estar o turno integral na escola, o contra-turno é um momento de descontração (teatro, educação ambiental, prática de dança) nos quais as relações com os colegas se intensificam e constroem diferentes vínculos de amizade.

Ao perguntar sobre *o que não gostam* na convivência com seus colegas, a maioria das falas se referem a situações de conflito no ambiente escolar, como o uso da violência contra o colega (brigas, bater no colega). Seguida de xingamento, bullying quando comentam:

“Quando me batem, me xingam e fazem bullying comigo”. (10 anos)

“De bateção e xingamento”. (10 anos)

“Quando eles brigam”. (10 anos)

Os relatos dos alunos confirmam que a violência assume diferentes formas de manifestação, que variam desde agressões verbais, como acusações e palavras que desqualificam o outro, até a agressão física.

Segundo Malinverni (citado por LOOS-SANT’ANA e ZELLER) o potencial individual para a agressão é determinado por uma junção de fatores biológicos (como a regulação dos neuro-transmissores serotonina, dopamina, adrenalina e noradrenalina) com os fatores afetivos-emocionais e cognitivos, os quais se desenvolvem modulados pelas relações sócio-culturais que são vivenciadas por cada pessoa ao longo da vida. Considerando que as vivencias prévias em situações de stress e conflito, bem como o nível de exposição à violência, tanto no ambiente familiar como no grupo social em que está inserido, incluindo a mídia, são relevantes para a formação do potencial da agressão.

4ª Categoria: Indisciplina

A quarta categoria investigou sobre o entendimento do aluno sobre indisciplina e se o mesmo se considera indisciplinado. Ao indagar sobre o que entendia por indisciplina quatro alunos tiveram dificuldade em responder, sendo necessário explicar que se tratava de mau comportamento. As outras falas consideravam indisciplina como perder aula, ser bagunceiro, que é feio, conforme apontadas abaixo:

“Quando eles perdem a aula”. (9 anos)

“Quando não se comporta, faz bagunça”. (10 anos)

“Bagunceiro, desrespeitoso”. (10 anos)

“Que é feio fazer e que não pode”. (10 anos)

Apesar da dificuldade dos alunos em responder sobre o significado de indisciplina, percebe-se que eles têm um conhecimento implícito sobre o termo, isto é, um conhecimento adquirido inconscientemente e não formalizado como o conhecimento explícito.

No caso de se considerarem indisciplinados, cinco entre os dez alunos responderam que às vezes são indisciplinados, três afirmaram ser e dois dizem ser disciplinado, como demonstra suas falas:

“Eu me comporto, mas às vezes tipo tem uma coisa pra falar com a amiga, a professora fica braba. Daí a gente aprende que não tem que falar com a amiga”. (10 anos)

“Se comporta. Porque quando a professora está explicando não é pra estar conversando.” (9 anos)

“Sim. Porque eu bagunço e converso”. (10 anos)

Sobre o conceito de indisciplina, Parrat-Dayan (2008) afirma ser um objeto de múltiplas interpretações, pois pode ser observada a partir de diferentes marcos de referência. No caso do aluno, ser indisciplinado diz respeito a sua conduta nas inter-relações com seus pares, ter uma conduta desviante em relação a uma norma explícita ou implícita.

Para criar um ambiente escolar afetivo é importante que não haja excesso de repressão do professor, pois muitas vezes as regras rígidas na escola provocam a revolta nos alunos. Como aponta Piaget (*apud* PARRAT-DAYAN, 2008), [...] na escola em que há disciplina as normas não são impostas ou definidas unilateralmente, mas são frutos da elaboração conjunta. Ao permitir que os alunos participem

democraticamente da elaboração de regras e normas no ambiente escolar, é possível transformar o aluno passivo em um aluno ativo, crítico e responsável.

Piaget (*apud* VINHA, 2003) considera que:

[...] a obediência a uma regra é maior quando a pessoa participa do processo de elaboração; ao ser construída pelo grupo e não imposta, amplia-se o respeito que o indivíduo adquire por esta norma, portanto, a submissão a essa regra também torna-se maior. (PIAGET *apud* VINHA, 2003, p. 14).

Na análise realizada a partir dos questionários apresentados as seis professoras, os conteúdos apreendidos se constituíram nas seguintes categorias:

1ª Categoria: Relações afetivas

2ª Categoria: Relação professor/aluno

3ª Categoria: Indisciplina

4ª Categoria: Conflitos

1ª Categoria: Relações afetivas

Esta categoria buscou identificar *a importância que as professoras atribuem às relações afetivas em sala de aula*, isto é, se consideram ela significativa no processo educativo. Os sentimentos de afeto mencionados foram o diálogo, a empatia, a confiança, que possibilitam uma aproximação com os alunos e melhor compreensão dos conteúdos, favorecendo assim o processo ensino-aprendizagem como revelam as seguintes respostas:

L. M.P. “Grande importância, a boa relação aproxima os alunos facilitando a compreensão dos conteúdos, devido ao seu interesse”.

C. Q. “Ter um bom relacionamento afetivo com os alunos é essencial para que ocorra a aprendizagem de forma prazerosa” .

C.R. “São alunos que ficam em período integral na escola, um relacionamento que envolva carinho, paciência, é essencial”.

Demonstra que as professoras participantes dessa pesquisa têm o entendimento da importância da afetividade na relação professor/aluno durante o processo ensino-aprendizagem. Como ressalta Vygotsky e Wallon a afetividade que se manifesta na relação professor-aluno se constitui em elemento inseparável do processo de construção do conhecimento, além de que a qualidade da interação pedagógica vai conferir um sentido afetivo para o objeto de conhecimento, a partir das experiências vividas.

Conhecer os sentimentos dos alunos possibilita um caminho para o aperfeiçoamento e enriquecimento da prática pedagógica, podendo lidar melhor com a expressão emocional do sucesso ou com sentimentos de incompetência que possam aflorar no aluno.

2ª Categoria: Relação professor/aluno

Na sua *relação com o aluno* as professoras acreditam que ela influencia no interesse de ambos para o ato educativo, porém conforme algumas falas nem sempre se estabelece uma relação positiva, quando comentam:

D. Q. E. F. “No momento nesta escola, infelizmente sou muito autoritária e mantenho a seriedade para com os alunos”.

K. S. “Procuro ser carinhosa com todos, mas às vezes é necessário ser mais enérgica”.

No cotidiano escolar Galvão (2010) concorda que são comuns as situações de conflito, turbulência, agitação motora, crises emocionais, desentendimentos entre professor/aluno. Aos sinais da “elevação da temperatura emocional” em sala de aula cabe ao professor tomar a iniciativa de encontrar meios para canalizá-las.

Outras falas consideradas significativas sobre a relação professor/aluno são:

C. Q. “...quando há rejeição do aluno ao professor ele se fecha para o aprendizado. O professor tende a inovar quando sente-se acolhido pela turma”.

K. S. “Ser afetivo com os alunos influencia bastante, pois eles percebem quando o professor está bravo, nervoso, calmo ou até doente”.

Supõe-se então, que para a construção de uma relação afetiva entre professor/aluno é importante que o professor seja uma pessoa empática para conseguir compreender o outro, pois a empatia é o principal instrumento da alteridade. Ela possibilita a alguém perceber realmente o outro através da sensibilidade. Para tanto, é necessário que o professor considere a dimensão afetiva como parte substancial da formação humana e dos processos de construção do conhecimento. Um dos caminhos para o aperfeiçoamento e o enriquecimento da prática pedagógica é o professor conhecer os sentimentos dos seus alunos, a fim de que possa refletir sobre as estratégias de ensino, para melhor encaminhar os conflitos e as expressões emocionais na escola.

3ª Categoria: Indisciplina

Sobre o *conceito de indisciplina* as professoras questionadas nessa pesquisa foram unânimes em relacioná-la com: não respeitar as regras básicas, dificuldade em cumprir combinados, falta de respeito, conversa, brigas e um comportamento disruptivo (o aluno ficar em pé).

Isso é ilustrado pelo relato abaixo:

K. S. “Crianças que não sossegam um minuto, conversam o tempo todo, levantam, brigam, etc.

O relato acima confirma dados apresentados na pesquisa de Oliveira (2004) sobre a percepção social dos professores acerca da indisciplina escolar, revelando como os professores percebem o conceito indisciplina: a indisciplina está mais relacionada ao comportamento e às relações interpessoais dos alunos, do que aos fatores relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem.

De acordo com Araújo (*apud* Cunha, 2009), quando se evoca a indisciplina, a escola focaliza o desrespeito às regras estabelecidas. Para o autor nem todas as regras obedecem a um princípio de justiça, considerando que a indisciplina pode ser um sinal de autonomia, sendo que, um dos objetivos da educação é levar o sujeito a

construir uma autonomia de pensamento, que faça o aluno respeitar as regras após raciocinar em princípios de reciprocidade se ela é justa ou não.

Importante ressaltar que nem todo o ato de indisciplina deve ser condenado, visto que, há necessidade de analisarem-se suas causas, assim como as normas que a sustentam. Como coloca Guimarães (citado por Cunha, 2003), a indisciplina não expressa apenas ódio, raiva, vingança, mas também é uma forma de interromper as pretensões do controle imposto pela escola.

Por outro lado, na visão dos professores, segundo Caldeira e Rego (2001) os problemas relativos à indisciplina ou controle da turma conduzem: “a um elevado desgaste no exercício da atividade docente, geram antecipações, percepções e expectativas que comprometem a imagem profissional que o professor tem de si próprio e a que dá aos outros”. Hoje, o professor enfrenta uma multiplicidade e diversidade de tarefas decorrentes da própria transformação e evolução do contexto social, que contribui para a ampliação do seu papel de professor (competência pedagógica) e ao mesmo tempo altera a referência do professor enquanto agente de autoridade e detentor do saber, por parte dos alunos. Um novo cenário que exige adaptações constantes do professor e que geralmente são geradoras de conflitos.

4ª Categoria: Conflito

Para concluir a entrevista com as professoras as perguntas tinham como propósito identificar o *que entendem sobre o conflito, se consideram ele negativo e se percebem situações de conflito caso ele ocorra.*

Suas respostas revelam que o conceito de conflito se refere à: divergências de ideias, falta de respeito, agressividade, brigas, fofocas, que evidenciam-se nas falas abaixo:

L. M. P. “Quando duas ou mais pessoas não concordam em uma opinião”.

K. S. “Brigas, fofocas”.

D. Q. E. F. “Quando há falta de respeito (xingamentos e agressividade)”.

Para Battaglia (2003) mudar a concepção que se tem de conflito é necessário para que o mesmo possa ser encarado como uma oportunidade de aprendizagem, quando aponta:

[...] redefinir a noção de conflito implica no reconhecimento do mesmo como uma parte da vida que pode ser utilizada como oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal. Considerando-se que o conflito é inevitável, a aprendizagem da habilidade em resolvê-los torna-se tão educativa e essencial quanto a aprendizagem da matemática, história, geografia, etc., sendo que, na maioria das ocasiões, as próprias crianças podem resolver seus conflitos de maneira tão adequada quanto com o auxílio dos adultos. (BATAGLIA, 2003, p. 45).

O ambiente escolar é o local privilegiado de socialização e, portanto, propício ao desenvolvimento de sentimentos, afetos e emoções que podem em determinado momento gerar conflitos. Quando isso ocorre supõe-se a necessidade de que sejam tomadas providências para que essa situação conflituosa não venha a tornar-se um ato de violência. A esse respeito Ortega (2002), afirma que:

O conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder e a escola obrigatória é um deles. Um conflito não é necessariamente um fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado de forma adequada, pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme na qual é difícil reconhecer a origem e a natureza do problema. (ORTEGA, 2002, p.143).

As respostas das professoras indicam que o conflito nem sempre é considerado negativo, quando afirmam:

L. M. P. “Às vezes são positivos, pois nos faz pensar e expor opiniões”.

C. R. S. R. “Às vezes auxiliam no amadurecimento”.

Como menciona Chrispino (2007), o mito de que o conflito é necessariamente ruim vem caindo, pois o conflito começa a ser visto como uma manifestação natural e necessária às relações entre pessoas, grupos sociais, entre outros. Ele é inevitável e possui diversas vantagens como: ajuda a definir as identidades das partes envolvidas,

permite perceber que o outro possui uma percepção diferente da sua, ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro, ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social.

Ao perguntar se percebem situações de conflito e como direcionam a situação de conflito caso ele ocorra, as professoras revelam que:

C. Q. “Sim. São muitos os conflitos com alunos e colegas. Procuro sempre compreender a posição do outro”.

K. S. “Sempre há conflitos. Faz a mediação e a situação for muito séria passa para a pedagoga.

D. Q. E. F. “Sim, muitos. A primeira tentativa é conversa com os envolvidos, bilhete para contatar os pais, além de solicitar auxílio das pedagogas.

P. C. S. O. “Sempre procuro ter um diálogo aberto, dando a chance para que eles confiem em mim e essa relação seja amigável e produtiva”.

A partir das falas infere-se que as professoras regentes em situações de conflito recorrem ao diálogo e fazem uso da mediação para possível resolução do conflito entre os alunos. Sobre a importância da mediação, Vezzula (1998) ressalta que:

A mediação é a técnica privada da solução de conflitos que vem demonstrando, no mundo, sua grande eficiência nos conflitos interpessoais, pois com ela, são as próprias partes que acham suas soluções. O mediador somente as ajuda a procurá-las, introduzindo, com suas técnicas, os critérios e raciocínios que lhes permitirão um entendimento melhor. (VEZZULA, 1998, p. 16).

Diante de uma situação de conflito a melhor postura do professor é identificar as causas que provocaram os conflitos, pois quanto maior clareza sobre os fatos maior possibilidade para controlar e encontrar possíveis caminhos para solucioná-los.

Sobre as situações de conflito no ambiente escolar, a seguinte fala permite fazer uma reflexão importante sobre uma das possíveis causas do desencadeamento do conflito no contexto atual:

P. C. S. O. *“Os alunos estão cada vez mais críticos por causa da quantidade de informações disponíveis. Sempre procuro ter um diálogo aberto dando a chance para que eles confiem em mim e essa relação seja amigável e produtiva”.*

As mudanças ocorridas na vida pós-moderna alcançaram a escola e não se pode ignorar as consequências dessas mudanças. As novas tecnologias da informação têm tido impacto significativo nas transformações culturais da atualidade, o acúmulo e a velocidade da transmissão de informações, e a utilização da mídia são aspectos que levam a modificações nos conceitos básicos de tempo e espaço em que até a noção de realidade começa a ser repensada diante da possibilidade da realidade virtual. Os alunos têm tido suas percepções saturadas pela mídia em contraste com a tradicionalidade dos métodos de ensino na sala de aula e vários outros fatores. Nessa perspectiva, é necessário que o professor desenvolva certas habilidades para prender a atenção dos alunos, para despertar o interesse e buscar relacionar a aula com situações que façam parte da sua realidade.

Para isso, o professor deve estar em constante atualização, renovando suas práticas pedagógicas, dialogando e atuando como mediador para que de fato ocorra um aprendizado de qualidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada tem um caráter qualitativo e conta com uma amostra pequena, porém trouxe elementos importantes para a confrontação com a base teórica. O principal teórico escolhido para esse trabalho é o estudioso infantil Henri Wallon, com diversas inserções de outros teóricos com interesse no estudo das interações, da afetividade, do conflito e da indisciplina no ambiente escolar.

Inicialmente o trabalho de pesquisa fora marcado pela tentativa de compreensão quanto a importância de se integrar a afetividade no ambiente escolar, para a então superação de conflitos sob uma perspectiva interacionista. Em outras palavras, investigar como o vínculo afetivo se manifesta em sala de aula e no ambiente escolar; se as posturas dos professores para com seus alunos interferem nos desempenhos nas situações de aprendizagem; em que medida os vínculos afetivos pode interferir nas interações entre professor/aluno e aluno/aluno a fim de promover um ambiente escolar harmônico e produtivo; pesquisar a percepção que os professores e alunos têm sobre a indisciplina e discutir o conceito de conflito escolar.

Com a finalidade de responder a estas questões, além da exploração teórica, os instrumentos utilizados na coleta de dados demonstraram diversos elementos importantes que pode interferir na qualidade das interações que o sujeito constrói. Para a análise dos dados coletados por meio de cada instrumento foram criadas categorias, com o propósito de identificar emergência de indicadores a cerca da qualidade da interação mediada pelo vínculo afetivo que se estabelece nessas relações.

A entrevista realizada com os alunos enriqueceu a pesquisa, pois possibilitou análises e interpretações das manifestações representativas dos sujeitos da pesquisa nas relações que se apresentaram nas categorias mencionadas. A afetividade na relação professor/aluno apresentou-se com uma visão muito empobrecida por parte do aluno, sendo a figura do professor representada apenas como um transmissor de conhecimento e o aluno como mero receptor, reforçando considerações realizadas na fundamentação teórica.

Como ressalta Vygotsky, a ideia de interação social e de mediação é ponto central do processo educativo. Para este autor, esses dois elementos estão intimamente relacionados ao processo de constituição e desenvolvimento dos

sujeitos. A atuação do professor é de suma importância já que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno. Certamente é muito importante para o aluno a qualidade de mediação exercida pelo professor, pois desse processo dependerão os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem na escola.

O professor, como organizador da situação de aprendizagem pode influenciar o nível de motivação dos alunos através das atividades propostas, das formas de avaliação e informações sobre o desempenho dos alunos nas atividades realizadas.

Observou-se na pesquisa de campo que poucas falas exprimiram sentimentos de afeto na relação com a professora, resumindo-se apenas na expressão “ela é legal”, o que supõe a escassez de vínculos significativos que contribuam para um clima afetivo positivo. Um fato que foi se reafirmando a partir das respostas dos alunos, pois a indisciplina e o conflito estão presentes, tanto em sala de aula como no ambiente escolar mais amplo. A maioria dos alunos revelam os momentos de brigas, xingamentos como principal obstáculo no seu cotidiano escolar. Sobre a relação aluno/aluno todos consideram importante a amizade entre pares e alguns revelam ficar desapontados quando não aceitos no grupo, o que demonstra a importância do pertencimento ao grupo.

Há alunos que se consideram indisciplinados, relatos que se referem ao seu comportamento, confirmando as percepções que as professoras têm sobre a indisciplina, não se referem às questões do aprendizado em si.

Quanto às professoras, através do instrumento aplicado na pesquisa constatou-se que consideram de grande importância a afetividade na relação professor/aluno e que a mesma interfere diretamente no aprendizado do aluno. Porém, revelam haver dificuldades para manter essa interação de forma positiva devido à indisciplina e às situações de conflitos que se instalam em sala de aula e no ambiente escolar.

Certamente, lidar com a indisciplina envolve situações muito complexas, pois o excesso de alunos em sala de aula, a diversidade de alunos que fazem parte desse contexto e o distanciamento dos pais em relação à escola, são fatores determinantes para a instalação de caos.

É relevante que os educadores descubram os mundos de onde provêm os alunos e constituam práticas pedagógicas que levem em conta as características dos alunos que hoje frequentam a escola. Desta forma, os programas, as aulas, a organização e os conteúdos ensinados deverão estar próximo da realidade e das

necessidades dos alunos, para que a escola passe a possuir um significado para eles, de modo a causar interesse e envolvimento por parte dos alunos, assim como, buscar uma aproximação maior da família a fim de que os objetivos se tornem comuns.

Além da aprendizagem de conteúdos específicos, a escola deve ter outros objetivos em relação aos seus alunos, como o de possibilitar a construção de conhecimentos relevantes para o desenvolvimento. Cabe também à escola promover, entre os alunos, a construção da moralidade e da ética, bem como considerar implicações dela decorrentes, organizando o convívio escolar de forma que seja a expressão da integridade e da dignidade, a fim de que a disciplina seja um pré-requisito do agir das pessoas e não apenas uma consequência.

O desenvolvimento moral depende basicamente da qualidade das relações sociais nas quais o aluno e o adulto convivem. Certamente a escola não é a única instituição responsável pela educação moral, pois o ambiente social que o sujeito frequenta; os valores familiares; as experiências vividas são fatores cruciais para direcionar o ponto de vista desse sujeito quanto à constituição da moral.

No entanto, além da proposta escolar de ensinar e do aluno aprender, se faz necessário exercer outras diretrizes para promover novos valores que servirão como pré-requisitos para a formação do cidadão. São atitudes que ultrapassam a ideia de uma didática pedagógica tradicional, e apontam para discussões mais recentes sobre a educação colaborando para que os professores desenvolvam uma intervenção pedagógica mais articulada com os ideais de concretização de valores como o direito ao diálogo, a interação social e ao respeito mútuo. Tal educação é o processo de auxílio que leva o aluno ao discernimento e a reflexão dos valores que lhe são significativos e são assumidos por ele. Assim, a partir das experiências dos alunos ocorrerá a construção do seu quadro de valores.

É necessário que a escola promova um ambiente mais estimulante e afetivo que possibilite ao aluno enxergar-se nesse processo, bem como ao outro, tendo o professor como principal mediador auxiliando o aluno a dar sentido ao seu existir e ao seu pensar.

Ao estabelecer uma comparação entre os dados levantados na pesquisa e os referenciais teóricos estudados, pode-se afirmar que existem muitos entraves para o estabelecimento de uma interação de qualidade no ambiente escolar, e como toda a pesquisa, revelou apenas alguns aspectos delimitados pela temática, pois a interação

social vai muito além das questões aqui analisadas devido às constantes mudanças que ocorrem na sociedade e refletem no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. **A concepção walloniana de afetividade:** uma análise a partir das teorias das emoções e do desenvolvimento. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Curso de Pós-Graduação em Educação, 167 f., 1999.

ANTUNES, C. **Resiliência:** a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. 13ª. ed., Petrópolis: Vozes, 2003.

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula.** Uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.

ARANTES, V. A. **Afetividade na escola:** alternativas teóricas e práticas. (Org.). São Paulo: Summus, 2003.

BARBOSA, P. M. R. **Representações de crianças sobre a relação afetiva com seus professores:** uma contribuição para a compreensão do desejo de aprender. Dissertação (Mestrado em Educação), Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, 216 f, 2009.

BATTAGLIA, M. C. L. **Mediação escolar:** uma metodologia de aprendizado em administração de conflitos.
Disponível em: <<http://www.rogeriana.com/battaglia/mediac01/mediac01.htm>>.
Acesso em: 13 nov. 2015.

BRITO, C. S.; SANTOS, L. G. **Indisciplina e violência na escola.** IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - PUC-PR, 2009.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P.A. The ecology and developmental processes. In: J. G. Pedro (Org.). **Stress and violence in childhood and youth.** Faculdade de Medicina, Universidade de Lisboa, 1999, p. 21-95.

CALDEIRA, S. N. Contributos da psicologia para o estudo da indisciplina em sala de aula. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 8, n. 1, p. 76-96, janeiro/abril 2001.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva** (Florianópolis), v. 17, número especial, p. 11-24, julho/dezembro 1999.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação Política e Pública da Educação** (Rio de Janeiro), v.15, n.54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

CUNHA, M. de F. P. C. Indisciplina e a noção de justiça em adolescentes escolares. **Educar em Revista** (Curitiba), n. 35, p. 197-210, 2009.

DANTAS, H. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La Taille, Y.; Dantas, H.; Oliveira, M. K. (Orgs.). **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

DORNELES, K. L. B.; SILVA, R. E. ; ARAÚJO, de J. **A importância de integrar a afetividade na sala de aula: Perspectivas de professores e alunos**.

Disponível em: https://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2010. Acesso em 21 jun. 2015.

ECCHELI, S. D. A motivação como prevenção da indisciplina. **Educar em Revista** (Curitiba), n. 32, p. 199-213, 2008.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4ª. ed. Porto: Porto, 2002.

FANTE, C. **Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz**. 2ª. ed., Campinas: Verus, 2005.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos: o clima escolar como fator de qualidade**. São Paulo: Madras, 2005.

FERREIRA, A.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista** (Curitiba), n.36, p. 21-38, 2010.

GALVÃO, I. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 18ª. ed., Petrópolis: Vozes, 2008.

GALVÃO, I. **Expressividade e emoções segundo a perspectiva de Wallon**. São Paulo: Summus, 2003.

GARCIA, J. Indisciplina na escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. **Revista Paranaense de Desenvolvimento** (Curitiba) n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GASPARIM, L. **Interações em sala de aula: vinculações afetivas e a constituição da pessoa para Henri Wallon.** Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Pós-Graduação em Educação, Dissertação de Mestrado. 148 f., 2012.

GUIMARÃES, S. É. R. A necessidade de pertencer: um motivo humano fundamental. In: E. BORUCHOVITCH; J. BZUNECK (Org.). **Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola.** 2ª. ed., Petrópolis: Vozes, 2010.

GUIMARÃES, A. M. Indisciplina e violência: a ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** 11. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.

GULASSA, M. L. C. R. A constituição da pessoa: os processos grupais. In: Mahoney, A. A.; Almeida, L. R. (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon.** São Paulo: Ed. Loyola, 2004.

KLEIN, L. R. **Alfabetização: quem tem medo de ensinar.** São Paulo: Cortez, 1996.

KLOEPPEL, A. J.; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. Buscando conhecer o "Professor Afetivamente Ampliado": a alteridade em interações no ambiente escolar. **PsicoDom** (Curitiba), Número Temático: Afetividade Ampliada, n. 14, dez/2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Informe científico. In. Fundamentos de metodologia científica. 3º ed. São Paulo: Atlas, 1993.

LA TAILLE, Y. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas.** 11. ed. São Paulo: Summus, 1996. p. 9-23.

LEITE, S. A. S. **Afetividade e Práticas Pedagógicas.** 1ª. Ed., São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S. Cognição, afeto e desenvolvimento humano: a emoção de viver e a razão de existir. **Educar em Revista** (Curitiba), n. 30, p. 165-182, 2007.

LOOS, H.; ZELLER, T. J. V. Aprendendo a "brigar melhor": administração de conflitos sem violência na escola. **Interação em Psicologia** (Curitiba), jul./dez. 2007, v. 11, n. 2, p. 281-289.

LOOS, H.; SANT'ANA, R. S.; NÚÑEZ RODRÍGUEZ, S. I. Sobre o sentido do eu, do outro e da vida: considerações em uma ontologia acerca da alteridade e da resiliência.

In: GUÉRIOS, E.; STOLTZ, T. (Orgs.). **Educação e Alteridade**. São Carlos: EdUFSCAR, 2010.

LOOS-SANT'ANA, H.; GASPARIM, L. Investigando as interações em sala de aula: Wallon e as vinculações afetivas entre crianças de cinco anos. **Educação em Revista** (Belo Horizonte), v. 29, n. 3, p. 199-230, setembro/ 2013.

LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S.; ZELLER, T. J. V. O enfrentamento de conflitos como tema educacional e o papel da resiliência no desenvolvimento humano. In: GUERIOS, E.; STOLTZ, T. (Orgs.), **Educação e Extensão Universitária: caminhos possíveis**. Curitiba: Juruá. [no prelo].

MAHONEY, A. A.; DE ALMEIDA, L. R. Afetividade e aprendizagem. **Viver: Mente & Cérebro**. Coleção Memória da Psicologia. Educação do Século XXI: perspectivas e tendências, São Paulo, n. 6, p. 56-65, 2006. Edição Especial.

MAHONEY, A. A.; Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais. In: PLACCO, V. M. N. S. (Org.). **Psicologia & educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2000. p. 9-32.

MUSZKAT, M. E. **Mediação de conflitos: pacificando e prevenindo a violência**. São Paulo: Summus, 2003.

NERI, A. L. A motivação do estudante? Abordagem comportamental. In: LA PUENTE, M. (Org.). **Tendências contemporâneas em psicologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

OLIVEIRA, R. L. G. **As atitudes dos professores relacionadas à indisciplina escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 186 f., 2004.

OLIVEIRA, M. I. **Indisciplina escolar: representação social de professores que atuam no ensino fundamental da Cidade de Cáceres/MT**. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 170 f., 2002.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Ed. Contexto, 2008.

PINO, A. A psicologia concreta de Vygotsky: implicações para a educação. In: PLACCO, V. M. N. de S. **Psicologia & educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 2000.

PRANDINI, R. C. A. R. **A constituição da pessoa**: integração funcional. In: Mahoney, A. A.; Almeida, L. R. (Orgs). *A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon*. São Paulo: Loyola, 2004.

SMOLKA, A. L. B.; GÓES, M. C. (Orgs). **A linguagem e o outro espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. São Paulo: Papirus, 1995.

VENTURA, A. **Clima de trabalho e eficácia da escola**. São Paulo, Àtica, 1999.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 426 f., 2003.

WERNECK, H. **Ensinamos demais, aprendemos de menos**. Petrópolis: Vozes, 1987.

ANEXOS

ENTREVISTA COM OS ALUNOS

SÉRIE: 5º A IDADE: 10 ANOS M.

1) O que você gosta na convivência com sua professora?

Ela é bem legal, faz bastante coisas legais, faz jornalzinho que depois a gente brinca, faz dobraduras e outras coisas legais.

2) O que você não gosta na convivência com sua professora?

Bom, não tenho porquê...ela é bem legal, eu gosto dela.

3) A maneira que sua professora se relaciona com você ajuda a aprender melhor?

Sim, ela sempre fala que tem que fazer mais essa coisa, tentar treinar em casa quando tiver tempo livre, daí eu faço e melhora bem.

4) Tem algo que atrapalha você a aprender?

Só o nervoso na hora de ler, com muitas pessoas me olhando.

5) O que você gosta na sua convivência com os colegas?

Eu tenho muitos amigos e gosto de ficar com eles. Sei que tem alguns que também não gostam de ficar comigo, mas daí algum dia eu começo a ficar amiga deles.

6) O que você não gosta na sua convivência com os colegas?

Às vezes tem gente tipo que briga comigo e com minhas amigas. Depois a gente fica tudo bem, não tem mais briga.

7) O que você entende por indisciplina?

Ai...ai. Nossa! Agora deu um branco.

8) Você se considera indisciplinado (a)? (em caso de resposta afirmativa) A que você atribui sua indisciplina?

Sim/Não. Eu me comporto, mas às vezes tipo tem uma coisa pra falar com a amiga, a professora fica braba. Daí a gente aprende que não tem que falar com a amiga.

SÉRIE: 5º A IDADE: 9 ANOS A.

1) O que você gosta na convivência com sua professora?

Que ela passa lição.

2) O que você não gosta na convivência com sua professora?

Quando ela deixa sem recreio.

3) A maneira que sua professora se relaciona com você ajuda a aprender melhor?

Sim.

4) Tem algo que atrapalha você a aprender?

Sim. Quando meus amigos me atrapalham.

5) O que você gosta na sua convivência com os colegas?

Quando eles não me batem.

6) O que você não gosta na sua convivência com os colegas?

Quando eles me batem.

7) O que você entende por indisciplina?

Nada.

8) Você se considera indisciplinado (a)? (em caso de resposta afirmativa) A que você atribui sua indisciplina?

Sim, eu acho. Eu não sei.

SÉRIE: 5º A IDADE: 11 ANOS G.

- 1) O que você gosta na convivência com sua professora?
Que ela é legal, me ajuda.
- 2) O que você não gosta na convivência com sua professora?
Quando ela briga com nós, ninguém pode chegar um minuto atrasado que ela implica.
- 3) A maneira que sua professora se relaciona com você ajuda a aprender melhor?
Sim.
- 4) Tem algo que atrapalha você a aprender?
Nada.
- 5) O que você gosta na sua convivência com os colegas?
Ah....amizade né!
- 6) O que você não gosta na sua convivência com os colegas?
De brigar...é isso!
- 7) O que você entende por indisciplina?
Sei lá.
- 8) Você se considera indisciplinado (a)? (em caso de resposta afirmativa) A que você atribui sua indisciplina?
Não...mais ou menos. Ah, porque sei lá.

SÉRIE: 5º A IDADE: 9 ANOS A. L.

1) O que você gosta na convivência com sua professora?

Ah ...ela é...ensina muito, é muito legal, ensina muitas coisas pra gente.

2) O que você não gosta na convivência com sua professora?

Quando ela briga, manda trocar de lugar, ai fala pra gente sair pra fora.

3) A maneira que sua professora se relaciona com você ajuda a aprender melhor?

Ajuda muito.

4) Tem algo que atrapalha você a aprender?

Quando as pessoas ficam falando com ela(professora).

5) O que você gosta na sua convivência com os colegas?

Brincar com eles.

6) O que você não gosta na sua convivência com os colegas?

Quando eles ficam falando mal de mim.

7) O que você entende por indisciplina?

Quando eles perdem a aula.

8) Você se considera indisciplinado (a)? (em caso de resposta afirmativa) A que você atribui sua indisciplina?

Se comporta. Porque quando a professora está explicando não é pra estar conversando.

SÉRIE: 5º A IDADE: 10 ANOS L

1) O que você gosta na convivência com sua professora?

Quando ela faz jogos.

2) O que você não gosta na convivência com sua professora?

Quando ela briga e quando ela fica nervosa.

3) A maneira que sua professora se relaciona com você ajuda a aprender melhor?

Sim.

4) Tem algo que atrapalha você a aprender?

Sim. Ler e escrever. Mais ler.

5) O que você gosta na sua convivência com os colegas?

Bem. Só que quando eles brigam com as pessoas eu não gosto.

6) O que você não gosta na sua convivência com os colegas?

Que eles brigam com as pessoas.

7) O que você entende por indisciplina?

Não sei.

8) Você se considera indisciplinado (a)? (em caso de resposta afirmativa) A que você atribui sua indisciplina?

Não se comporto. Porque eu faço bagunça. Ah...eu gosto de conversar.

SÉRIE: 5º C IDADE: 10 ANOS K.

1) O que você gosta na convivência com sua professora?

Matemática. De ela fala normal com a gente.

2) O que você não gosta na convivência com sua professora?

De quando ela grita.

3) A maneira que sua professora se relaciona com você ajuda a aprender melhor?

Sim.

4) Tem algo que atrapalha você a aprender?

Conversa.

5) O que você gosta na sua convivência com os colegas?

De companhia.

6) O que você não gosta na sua convivência com os colegas?

Quando eles brigam.

7) O que você entende por indisciplina?

Que é feio fazer e que não pode.

8) Você se considera indisciplinado (a)? (em caso de resposta afirmativa) A que você atribui sua indisciplina?

Não. Porque eu bagunço e converso.

SÉRIE: 5º C IDADE: 9 ANOS R.

1) O que você gosta na convivência com sua professora?

Eu gosto de quando ela passa história.

2) O que você não gosta na convivência com sua professora?

De matemática.

3) A maneira que sua professora se relaciona com você ajuda a aprender melhor?

Ajuda.

4) Tem algo que atrapalha você a aprender?

Não.

5) O que você gosta na sua convivência com os colegas?

Ah...eu gosto de conversar, de brincar!

6) O que você não gosta na sua convivência com os colegas?

Eu não gosto de ficar gritando muito no meu ouvido.

7) O que você entende por indisciplina?

Ah...daí ia ser difícil porque sou muito quietinha.

8) Você se considera indisciplinado (a)? (em caso de resposta afirmativa) A que você atribui sua indisciplina?

Mais ou menos, porque eu converso...às vezes fico quietinha na aula.

SÉRIE: 5º C IDADE: 10 ANOS M.

1) O que você gosta na convivência com sua professora?

É...quando ela dá leitura para nós.

2) O que você não gosta na convivência com sua professora?

Da lição.

3) A maneira que sua professora se relaciona com você ajuda a aprender melhor?

Sim, muito.

4) Tem algo que atrapalha você a aprender?

Não.

5) O que você gosta na sua convivência com os colegas?

De brincar com eles.

6) O que você não gosta na sua convivência com os colegas?

De bateção e xingamento.

7) O que você entende por indisciplina?

Quando não se comporta, faz bagunça.

8) Você se considera indisciplinado (a)? (em caso de resposta afirmativa) A que você atribui sua indisciplina?

Mais ou menos. Às vezes dá pra fazer um pouquinho, mas nem tanto.

SÉRIE: 5º C IDADE: 10 ANOS S.

1) O que você gosta na convivência com sua professora?

Eu gosto que ela me dá aula de matemática, português, muitas coisas.

2) O que você não gosta na convivência com sua professora?

Provavelmente quando ela briga.

3) A maneira que sua professora se relaciona com você ajuda a aprender melhor?

Sim, muito.

4) Tem algo que atrapalha você a aprender?

Não, nada.

5) O que você gosta na sua convivência com os colegas?

Brincar, se divertir e outras coisas.

6) O que você não gosta na sua convivência com os colegas?

Quando me batem, me xingam e fazem bullying comigo.

7) O que você entende por indisciplina?

Bagunceiro, desrespeitoso.

8) Você se considera indisciplinado (a)? (em caso de resposta afirmativa) A que você atribui sua indisciplina?

Se comporto. Só que converso muito com minha colega do lado. Porque aprendi a conversar muito.

SÉRIE: 5º C IDADE: 9 ANOS R.

1) O que você gosta na convivência com sua professora?

Da manhã? ...ah...eu gosto quando ela dá aquela aula lá de português!

2) O que você não gosta na convivência com sua professora?

De matemática.

3) A maneira que sua professora se relaciona com você ajuda a aprender melhor?

Sim.

4) Tem algo que atrapalha você a aprender?

Ah...não.

5) O que você gosta na sua convivência com os colegas?

Amizade, essas coisas.

6) O que você não gosta na sua convivência com os colegas?

Brigas.

7) O que você entende por indisciplina?

Quando eles não se comportam.

8) Você se considera indisciplinado (a)? (em caso de resposta afirmativa) A que você atribui sua indisciplina? Às vezes, porque a gente quer participar com os amigos da agitação.

QUESTIONÁRIO PARA AS PROFESSORAS

1) Qual a importância que atribui às relações afetivas na sala de aula?

2) Como vê a sua relação com os alunos?

3) Você acredita que a relação prof./aluno influencia no interesse de ambos para o ato educativo?

4) O que você entende por indisciplina?

5) O que você entende por conflito? Os conflitos são sempre negativos?

6) Você percebe situações de conflitos no ambiente escolar? Como você direciona a situação caso ele ocorra?

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS

Caro(a) Senhor(a) _____, peço sua autorização para seu filho participar do estudo de TCC (Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia), intitulado: A importância de integrar afetividade no ambiente escolar: desafios para a superação de conflitos sob uma perspectiva interacionista.

- a) Seu filho está sendo convidado a participar do estudo mencionado acima, pois é através das pesquisas que ocorrem os avanços importantes em todas as áreas, e sua participação é fundamental.
- b) O objetivo desta pesquisa é investigar a qualidade das interações que se efetivam entre professor e aluno, particularmente as formas de comunicação e a dinâmica da sala de aula. Buscará também analisar as percepções dos alunos acerca da relação afetiva estabelecida com seu professor.
- c) Caso participe da pesquisa, será necessário que seu filho responda ao questionário que irá ser aplicado.
- d) A atividade será realizada no período das aulas.
- e) Se seu filho não se dispuser a realizar a atividade ou experimentar algum tipo de constrangimento, poderá interromper a sua participação. O fato de assinar este presente termo não o obriga a participar da pesquisa.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – CURSO DE PEDAGOGIA

Rubrica do Pesquisador Principal _____

Rubrica do Representante _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES

- a) Você, _____, professor de Ensino Fundamental I, está sendo convidado a participar de um estudo intitulado: A importância de integrar a afetividade no ambiente escolar: desafios para a superação de conflitos sob a perspectiva interacionista.
- b) O objetivo desta pesquisa é investigar a qualidade das interações que se efetivam entre professor e aluno, particularmente comunicação e a dinâmica da sala de aula. Assim como a sua percepção acerca dos conflitos e indisciplina no ambiente escolar.
- c) Caso você participe da pesquisa, será necessário que responda a um questionário composto de cinco perguntas sobre o referido tema a ser pesquisado.
- d) Os benefícios esperados são:
1. Buscar o entendimento de como a qualidade das interações que se estabelecem entre professor e aluno interferem na construção da aprendizagem.
 2. Como a criança e o professor percebem, do ponto de vista da afetividade, tais interações.
 3. Como o professor percebe os conflitos e indisciplina no ambiente escolar.

Esta pesquisa faz parte de um Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná.

Rubrica do pesquisador principal _____

Rubrica do representante _____