



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA  
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ADALAYNE LISBÔA SANTOS**

**O PAPEL DO CONFLITO NO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA  
DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS**

**Brasília – DF  
2014  
ADALAYNE LISBÔA SANTOS**

## **O PAPEL DO CONFLITO NO TRABALHO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Escola, aprendizagem, ação pedagógica e subjetividade na educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eda Maria de Oliveira Henriques.

Brasília – DF  
**2014**

Adalayne Lisbôa Santos

O papel do conflito no trabalho pedagógico na perspectiva dos professores das séries iniciais.

Dissertação defendida na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) para obtenção do título de Mestre em Educação, no dia 4 de abril de 2014, avaliada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Eda Maria de Oliveira Henriques – FE/UnB (Orientadora e Presidente da Banca)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Helena Amaral da Fontoura (UERJ)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silmara Carina Dornelas Munhoz (FE/UnB)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tereza Cristina Siqueira Cerqueira (FE/UnB)

Dedico este trabalho aos meus familiares, amigos, colegas de profissão e, em especial, aos meus professores.

*Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 2000, p. 378)*

## RESUMO

A educação da rede pública do Distrito Federal, assim como o sistema educacional brasileiro, de modo geral, não vêm refletindo o rendimento escolar desejado. Mesmo com as metas estipuladas pelo governo em andamento, os desafios que a educação brasileira tem no momento são muitos e têm preocupado a todos. Os dados de pesquisas e avaliações nacionais e internacionais informam que os alunos não estão aprendendo na proporção esperada por estes órgãos. Nesse sentido, como professora da rede pública de ensino, surgiu interesse em realizar esta pesquisa com o propósito de investigar de que forma o professor das séries iniciais percebe o papel do conflito no processo pedagógico. O pensamento complexo de Edgar Morin é a base epistemológica deste trabalho, pois contribui para as reflexões sobre educação a partir de um novo referencial de análise das questões do elenco, cooperando para outra compreensão sobre a questão do conflito no contexto pedagógico. Para fundamentar a discussão desenvolvida são abordados autores cujos temas são colocados em diálogo, como Piaget – que, entre outras contribuições, trabalha o conceito de conflito –, Vigotski – com ampla presença de seus estudos sobre influência sócio-histórico-cultural no desenvolvimento humano – e Antônio Nóvoa – com sua visão de formação continuada de professores –, entre outros estudiosos. O objetivo geral deste trabalho consiste em contribuir para a compreensão do papel do conflito no processo de ensino e aprendizagem e para a importância da formação continuada dos professores das séries iniciais neste processo. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que pretende discutir e analisar a concepção de conflito de alguns dos professores das séries iniciais do ensino fundamental de uma escola da rede pública do DF. A coleta de dados da pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, observações e diário de campo. Constatou-se que o professor ainda identifica conflitos, problemas e dificuldades que atrapalham seu trabalho pedagógico trazendo consequências para a sua realização.

Palavras-chave: Conflito. Trabalho pedagógico. Formação continuada.

## ABSTRACT

The public education in Distrito Federal (DF), as well as the Brazilian academic system itself, hasn't been reflecting the expected educational performance. Despite the in-progress goals determined by the government, the challenges within the Brazilian education at the moment are numerous and have been concerning us all. The data from national and international researches and evaluations inform us that the students aren't learning to the expectations of such study departments. According to that, as a teacher on the public educational system, an interest emerged towards making this research with the purpose of investigating the ways in which a teacher of younger classes sees the role of the conflict in the pedagogical process. The complex thinking of Edgar Morin is the epistemological base in this work, once it contributes to the reflexions on education starting by a new analysis reference of the cast questions, contributing to a different comprehension of the conflict on a pedagogical context. To fundament the developed discussion some authors are mentioned whose themes are put in a dialog. Like Piaget who among other contributions works the concept of conflict, Vigotski who has a great presence of his studies on socio-historical-cultural influence when it comes to the human development and Antônio Nóvoa with his vision of continuous training of teachers, among other scholars. The general objective of this work consists in contributing to the comprehension of the role of the conflict in the process of teaching and learning and also for the importance of the continued training for teachers of younger classes in this process. This is all about a research, of qualitative nature that intends to discuss and analyze the understanding of conflict for some teachers of younger junior classes of a public school in DF. The collection of data of this research was done based on semistructured interviews, observations and a field diary. It has been found out that teachers still relate conflicts to problems and difficulties that stuck their pedagogical work with consequences for its fulfillment.

**Key words:** Conflict, Pedagogical Work, Continuous Training

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>1 UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO DO TEMA</b> .....	16
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	23
2.1 A COMPLEXIDADE DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM.....	23
2.2 O CONFLITO NA PERSPECTIVA DE JEAN PIAGET .....	28
2.3 VIGOTSKI E A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES NO PROCESSO PEDAGÓGICO .....	39
2.4 AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	12
2.5 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA .....	52
<b>3 O TRAJETO DA PESQUISA</b> .....	56
3.1 CONTEXTO DA PESQUISA .....	58
3.2 SUJEITOS DA PESQUISA.....	61
3.3 ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS: A COLETA E A ANÁLISE DE DADOS	62
<b>4 PRODUÇÃO E DIÁLOGO COM OS DADOS</b> .....	66
4.1 A PROFESSORA MARGARIDA E SUA TURMA DE 1º ANO: OBSERVAÇÕES E RELATOS EM DIÁLOGO.....	67
4.1.1 ATIVIDADE OBSERVADA: TRABALHANDO OS NOMES E A ORDEM ALFABÉTICA .....	67
4.1.2 ATIVIDADE OBSERVADA: PRODUÇÃO DE TEXTO “O GRANDE RABANETE” .....	67
4.1.3 ATIVIDADE OBSERVADA: QUANTOS SOMOS? .....	69
4.1.4 ALGUNS DADOS EM DIÁLOGO .....	70
4.2 A PROFESSORA ORQUÍDEA E SUA TURMA DE 3º ANO: OBSERVAÇÕES E RELATOS EM DIÁLOGO .....	75
4.2.1 Atividade observada: Correção do dever de casa .....	75
4.2.2 Atividade observada: Estimativa e contagem.....	76
4.2.3 Atividade observada: Compra e venda .....	77
4.2.4 Alguns dados em diálogo .....	78
4.3 A PROFESSORA MARLENE E SUA TURMA DE 3º ANO: OBSERVAÇÕES E RELATOS EM DIÁLOGO .....	83
4.3.1 Atividade observada: Produção de anúncio .....	83
4.3.2 Atividade observada: Situações-problemas com divisão .....	84



4.3.3 Atividade observada: Trabalhando o livro didático .....	85
4.3.4 Alguns dados em diálogo .....	86
<b>5 APROFUNDANDO A ANÁLISE.....</b>	<b>89</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>91</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>95</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA .....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>103</b>
<b>APÊNDICE D – ENCAMINHAMENTO EAPE.....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE E – AUTENTIFICAÇÃO CREG .....</b>	<b>105</b>

## INTRODUÇÃO

Durante minha caminhada profissional como professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) lecionei para crianças das séries iniciais do ensino fundamental com idade média de 6 a 10 anos. Tive a curiosidade de observar algumas questões recorrentes do ambiente pedagógico que causam muita discussão. Aspectos como: relação professor/aluno, exclusão/inclusão, questão racial, de gênero e indisciplina são vistos, de modo geral, como grandes vilões do ambiente escolar.

Preocupada em estar preparada para lidar com a diversidade de alunos e situações emergentes das escolas fiz cursos como *Educação e Relações EtnoRaciais*, *Alfabetização e Linguagem – Educação Inclusiva*, *Desafios Educacionais para um Novo Tempo*, *Convergências para a aprendizagem: intervenção coletiva*, entre outros. A gestão vem incentivando a formação continuada dos professores e acredito que pode ser revigorante profissionalmente estar se atualizando.

A partir da minha experiência como professora da Secretaria de Educação do DF tenho percebido que, apesar de frequentar cursos de formação continuada, nem sempre estes cursos têm contribuído para lidar com situações de conflito. Por diversos motivos os conflitos instalam-se na sala de aula entre professor e aluno e entre alunos, e nem sempre são tratados dentro de uma perspectiva educativa. Assim como algumas divergências sobre o tema não tem colaborado para uma maior reflexão sobre a concepção de conflito.

A oportunidade de formação continuada que vem sendo promovida pelas diversas secretarias de educação é alvo de muitas discussões. O investimento em cursos que reforçam o conhecimento de conteúdo do currículo escolar é grande, mas, ainda assim, às vezes as coisas não caminham bem como desejado. Em alguns casos quando o professor depara-se com um conflito como: um aluno com dificuldade de interação social, de aprender, indisciplina, problemas com questão racial, entre outros, o professor desestrutura-se, e isso pode até repercutir no rendimento da turma como um todo.

Em 2008, participei do curso de Inclusão e Educação *O universo das deficiências*, coordenado pelo Sesc/DF, com abrangência em toda a rede de

educação Sesc nacional. Ao mesmo tempo fiz o curso *Alfabetização e Linguagem – Educação Inclusiva* (UnB/Eape). Passei a ter contatos com uma equipe de professores que me incentivou, permitiu aprofundar meus conhecimentos e fazer questionamentos sobre a minha formação e prática pedagógica.

Nos cursos de especialização foi interessante observar e discutir em aula como, mesmo sem ter a formação específica para trabalhar com certos casos de deficiência, a postura do professor em tratar de certos desafios e/ou conflitos faz a diferença. Também foram retratados casos em que professores têm a formação mais não conseguem desempenhar suas funções a contento. Cogitou-se algumas situações como falta de sensibilidade para se colocar no lugar do outro ou ouvir a necessidade do outro e, assim, planejar ações mais contextualizadas.

Nos momentos de reflexão sobre o trabalho pedagógico, o tempo dedicado a rever suas ações acaba sendo muito importante no planejamento da aula seguinte. Pode-se retomar um conflito e rever com outros olhos a mesma situação. Em outro momento, com um direcionamento diferente, o resultado da discussão pode gerar possibilidades antes não percebidas.

Como geralmente se associa conflito a algo desagradável, costuma-se negligenciar a importância dele, desconsiderando o seu potencial de construção de novas possibilidades ou novos encaminhamentos para a ação docente. O conflito pode ser um meio importante para a reflexão e para a ação do professor junto ao aluno no processo de ensino e aprendizagem. Assim, valeria reavaliar situações que algumas vezes simplesmente são ignoradas ou anuladas com a preocupação de não gerar conflito.

Considerando a vasta bibliografia já existente sobre a importância dos conflitos para o processo de ensino e aprendizagem e o seu reconhecimento em algumas propostas de formação, é interessante consultar o professor sobre a questão. É relevante averiguar como o professor percebe o papel do conflito no processo pedagógico, como compreende sua atuação na mediação desses conflitos e como percebe a contribuição dos processos de formação continuada para auxiliar na mediação de conflitos.

Discutir e refletir mais sobre os conflitos do ambiente escolar e sua importância poderia auxiliar o professor no seu complexo ofício. A troca de experiências entre o grupo de professores pode vir a fortalecer a prática profissional

ao socializar os conflitos que vivem em sala de aula e as ações que consideraram mais indicadas em dados momentos.

Vale verificar como o professor vê os conflitos com os quais trabalha quase todo dia. Verificar o que os docentes pensam sobre o papel dos conflitos no processo pedagógico e na aprendizagem escolar e pessoal. Espero que este trabalho possa se tornar um espaço que contribua com informações relevantes para o processo de formação continuada dos docentes.

A pesquisa pode criar oportunidades para o professor refletir sobre suas ações e necessidades ligadas a sua prática. É também um espaço para expressar como o professor poderia ser apoiado na realização do seu trabalho. Dividir com a comunidade escolar um pouco do que é vivenciado em sala através do olhar do professor pode propiciar uma sensibilização no sentido de aproximar as várias formas de atuação profissional na escola.

Os professores, normalmente, têm interesse em uma educação de qualidade, e a comunidade escolar, de modo geral, também tem esse objetivo. Pressupõe-se que pessoas que têm essa vivência escolar apresentariam mais condições de contribuir socialmente com seus grupos. O professor é então um componente importante que pode ajudar a gestão a atingir as metas de qualidade na educação, aproximar a comunidade da escola e mediar a aprendizagem do aluno. São tarefas que o professor pode exercer da melhor maneira possível, apoiando-se em uma formação continuada que vem sendo de alguma forma ofertada.

A Secretaria de Educação do DF possui um centro de formação, Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape), que promove a formação continuada dos profissionais da Educação em consonância com as demandas da Rede Pública de ensino do DF. São muitos os cursos oferecidos com o objetivo de melhor qualificar os profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem das escolas públicas do DF. Entre os cursos oferecidos aparecem temáticas como educação especial, dificuldades de aprendizagem, questões raciais, disciplina/indisciplina, sexualidade e aspectos complexos que estão ligados ao contexto pedagógico. Existem também muitos cursos sobre os conteúdos curriculares oficiais para atualizações e especializações que são muito procurados pelos professores.

Os professores, geralmente, trabalham com uma aula previamente planejada, mas a possibilidade de imprevistos do que podem acontecer em sala e alterar esse planejamento é uma realidade. Mesmo sabendo da necessidade de flexibilizar para realizar seu trabalho, devido à complexidade de interagir com o ser humano, o professor, por vezes, sente a responsabilidade de ter que decidir no momento.

Os cursos procuram, através de uma formação específica, auxiliar o professor em sua tarefa diária de mediação de conflitos ligados ao trabalho pedagógico. Normalmente, o objetivo do curso está muito associado e restrito a uma temática, limitando a reflexão do que cotidianamente acontece em sala de aula. Os imprevistos de sala de aula, que muitas vezes são os conflitos que afligem os professores, acabam pouco contemplados, como observei em alguns cursos.

Contudo, apesar de os professores participarem de cursos que aparentemente lhes dariam condições de compreenderem e lidarem com o conflito como aspecto importante para o processo de ensino e aprendizagem, estes parecem ter resistência e dificuldade acerca desse reconhecimento, o que geralmente se expressa nos problemas recorrentes apresentados pelos mesmos. Segundo Santos Neto (2002, p. 42),

[...] a necessidade de considerar de forma efetiva, nas práticas formativas, os aspectos humanos do trabalho docente [...] considerar não apenas os aspectos técnicos, políticos e profissionais, mas também as exigências da complexa natureza humana que escapam muitas vezes dos esforços de domínio e controle, gerando inseguranças e surpresas nem sempre agradáveis.

A formação continuada do professor pode ser de grande relevância para o desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico, como abordado por Santos Neto (2002). Ter um espaço para repensar sua prática e trocar conhecimentos com seus iguais deveria implicar em ações mais satisfatórias para o contexto atual da educação. A falta de oportunidade de dialogar sobre os conflitos que vivencia junto aos alunos, sua prática pedagógica, formação continuada, entre outros aspectos complexos da rotina pedagógica pode desgastar o profissional. De acordo com a fala do estudioso Luckesi (2003, p. 37) “[...] quando atuamos junto a pessoas, a qualificação e a decisão necessitam ser dialogadas [...]”.

A pesquisa procurou perceber como o professor compreende e identifica o conflito no processo de ensino e aprendizagem, bem como convidou o professor a pensar sobre como percebe a contribuição da formação continuada oferecida pela

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape) em seu trabalho pedagógico.

Para apoiar a discussão aqui desenvolvida foram utilizadas as contribuições da epistemologia da complexidade de Edgar Morin. O autor, com sua proposta de um olhar dialógico sobre o conhecimento, permite manter a dualidade na unidade, ou seja, que dois aspectos inicialmente opostos do conflito possam dialogar. Nesse sentido, permite compreender o conflito não como algo que deva ser evitado ou desconsiderado no processo de ensino e aprendizagem, mas como algo que deva ser incluído em um diálogo com o mesmo, contribuindo para uma inteligibilidade mais complexa deste processo.

O aspecto da formação de professores de uma perspectiva que inclua a visão do professor com suas vivências e conflitos foi trabalhado por Nóvoa, com uma importante reflexão sobre essas questões. E para discutir a importância do conflito no processo pedagógico, foi importante trazer a argumentação de Piaget sobre o conflito cognitivo, bem como a ideia de interação trabalhada por Vigotski, principalmente em seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, que assinala a importância da qualidade das interações para a relação entre aprendizado e desenvolvimento.

Morin trata de uma proposta epistemológica que implica uma abordagem complexa do conhecimento. Segundo o autor, “[...] a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 2007, p. 13). Essa visão complexa pode ser de grande valia para compreender as relações que acontecem no ambiente escolar.

O pensamento complexo contribui para as reflexões sobre educação porque enriquece, a partir de um novo referencial, a análise e o questionamento dos modos de relação com o outro e com o conhecimento, “[...] a complexidade se apresenta com os traços do emaranhado, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza [...]” (MORIN, 2007, p. 13). Assim, defende a complementaridade dos contrários e pode apontar para novos rumos em compreensão de sentido e ações em conflitos do contexto pedagógico.

A pesquisa reuniu a concepção de conflito de três dos professores das séries iniciais do ensino fundamental da Educação Básica do Distrito Federal. Foi um

momento para refletir com a colaboração desses professores sobre quais são os principais conflitos ligados ao trabalho pedagógico e como são significados por eles. Durante a pesquisa se percebe o pouco tempo que os profissionais da educação têm para fazer o exercício de observador das situações que protagonizam.

A prática do professor envolve gestão de conflitos pedagógicos, pois trata da aprendizagem e relações entre pares. Piaget (1976) apresenta o conflito cognitivo como elemento central da estratégia de construção do conhecimento. Devido à relevância do conflito para o processo pedagógico, vale discutir qual é o lugar que o tema ocupa dentro da formação continuada do professor pela interpretação do mesmo.

A formação continuada dos professores, espaço para reflexão e aperfeiçoamento tanto pessoal como da prática pedagógica, é amplamente defendida por Nóvoa em suas obras. “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2002, p. 23). Assim, o autor aborda a responsabilidade da pessoa do professor com sua própria formação continuada e da instituição escola enquanto espaço pedagógico com compromisso com alunos, docentes e com a sociedade como um todo.

Nóvoa (2002) demonstra também preocupação com o resgate da identidade da profissão do professor. Uma identidade que deve ser construída na unidade da categoria. Uma união de troca de saberes e de experiências docentes que gere benefícios aos professores e à educação. Acrescenta-se o fato de o professor trabalhar com alunos de características diferentes e de contextos distintos que trazem suas ideias, que nem sempre convergem com as do professor, constituindo-se em um desafio para a construção de novos saberes.

A divergência de percepções dos atores envolvidos no processo pedagógico pode enriquecer o ambiente escolar e gerar conflitos que venham a exigir do professor uma postura de mediação, gestão do processo pedagógico que pode pedir conhecimentos imprevistos em cursos de formação. Nóvoa (1992) defende a troca de experiência entre os professores que conhecem o universo pedagógico, e uma formação que também contemple esta questão. Segundo o autor.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (Nóvoa, 1992, p. 25).

O autor esclarece que formação é adquirir conhecimentos que podem acontecer de formas variadas, mas o bom é que o saber adquirido resulte em transformação. Para que a aprendizagem seja considerada formação, é necessário que modifique o indivíduo, e que gere algo significativo em seu íntimo, ampliando-se progressivamente em atitudes.

Repensando a dinâmica do ambiente escolar, a presente pesquisa, buscou a percepção do professor sobre o papel do conflito no processo de ensino e aprendizagem. É uma oportunidade de conhecer, pela ótica do professor, como está presente o conflito e como os professores das séries iniciais das escolas públicas significam e compreendem a contribuição da formação continuada oferecida pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal no que se refere à concepção e ao processo de mediação de conflitos em situação de ensino e aprendizagem.

Nesta direção, o objetivo geral deste trabalho consiste em contribuir para a compreensão do papel do conflito no processo de ensino e aprendizagem e para a importância da formação continuada dos professores das séries iniciais nesse processo. No que se refere a objetivos específicos, este trabalho visará verificar qual a concepção do professor sobre o papel do conflito dentro do contexto pedagógico; identificar quais são os conflitos mais comuns vividos pelo professor no processo de ensino e aprendizagem junto ao aluno e identificar, junto ao professor, como a formação continuada contribui – e contribui – para a compreensão da importância do conflito no processo de ensino e aprendizagem.

A pesquisa aconteceu em uma escola classe do Distrito Federal que atende a educação infantil, alunos com 4 e 5 anos de idade, e as séries iniciais do ensino fundamental, alunos com em média 6 a 10 anos de idade. A escola funciona nos períodos matutinos e vespertinos com basicamente uma turma para cada série. Tem laboratório de informática, sala de leitura, de vídeo e de recurso para apoiar o trabalho desenvolvido em sala pelas professoras.

A escola aparenta uma estrutura física semelhante às demais escolas da rede pública de ensino, que atendem ao público da mesma faixa etária em condições físicas e de funcionamento. Porém, é uma escola com mais de 40 anos de



funcionamento, e as condições de sua estrutura se apresentam bem desgastadas pelo tempo e pela dificuldade de manutenção relatada pela direção da escola. Outra queixa relatada pelas professoras colaboradoras da pesquisa foi com relação à planta da escola, apesar de a área destinada à construção parecer ser extensa, a edificação em si não oferece muito espaço útil. Em dias de chuva as crianças ficam com uma área de uso muito reduzida. As professoras queixam-se bastante da falta de privacidade para realizar aula de reforço ou atendimento aos pais.

É uma escola com a equipe docente toda composta de mulheres, são dezesseis professoras onde a maior parte do grupo já trabalha junto há alguns anos. Assim, o grupo parece ter uma unidade no trabalho que desenvolvem. A maioria tem mais de quinze anos de experiência profissional. Costumam participar dos cursos de formação continuada juntas e pegar turmas com crianças na mesma faixa etária ano após ano.

Foi possível observar nos dados levantados durante a pesquisa que o professor ainda identifica conflito a algo que dificulta e atrasa o trabalho pedagógico com possíveis desdobramentos para ele. Assim, alguns comportamentos parecem estar relacionados com estes desdobramentos desde a opção em se manter trabalhando ano após ano com a mesma série até o fato de evitar desenvolver certas atividades e/ou discutir determinados assuntos junto aos alunos, aos pais ou até mesmo junto à comunidade escolar.

## 1 – UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO DO TEMA

A escola representa importante espaço de interação social e trabalha dentro de um contexto dinâmico e exigente, como vemos nesta passagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

[...] se concebe a educação escolar como uma prática que tem a possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (BRASIL, 1997, p. 47).

Ao refletir sobre a escola que temos hoje, percebemos que as expectativas sobre a qualidade do ensino que desejamos ainda estão por ser alcançadas. Novos desafios são propostos todos os dias e é natural esta busca pelo desenvolvimento da escola, já que a sociedade é a ela articulada. Vários fatores como políticas públicas, currículos atentos à realidade, formação docente e valorização da escola podem influenciar a educação. Assim, estes aspectos podem ser tratados juntos 'ou distintamente, sem perder a visão do todo, buscando uma escola que prepare cada vez melhor seus alunos para exercer sua cidadania.

Em levantamentos do Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC), constam informações de vários projetos em implementação na educação brasileira voltados para melhorias no ensino público. Atualmente, o sistema educacional brasileiro, de modo geral, não vem produzindo os resultados esperados. Apesar de os esforços em andamento, os desafios que a educação brasileira tem no momento são muitos e têm preocupado a todos. Os dados de pesquisas de avaliações nacionais como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), e internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) informam que os alunos não estão aprendendo na proporção esperada por estes programas.

O Saeb é formado pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), voltado para as gestões dos sistemas educacionais, e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), com foco nas escolas, que tem como ação a Prova Brasil. O Enem, exame aplicado anualmente, avalia o rendimento dos alunos e a

qualidade do Ensino Médio no Brasil. O Pisa tem abrangência internacional e funciona com testes aplicados trienalmente nos alunos de 15 anos, idade em que se pressupõe a conclusão da educação básica obrigatória na maioria dos países do programa. Segundo o MEC, o Pisa é de responsabilidade da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), e estabelece em cada país participante uma coordenação nacional.

Dentro desse panorama, a Educação Básica do Distrito Federal passa por mudanças e avaliações com o intuito de melhor atender seus estudantes. A consolidação da escola integral, novos currículos e diretrizes de avaliações estão em andamento para propiciar aos alunos educação de qualidade em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Dentre as preocupações com a melhoria da educação pública oferecida, está a formação dos professores. Conforme dados do Sistema de Avaliação do Desempenho das Instituições Educacionais do Distrito Federal (Siade)<sup>1</sup> referentes ao ano de 2009, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF) possui 93,52% dos seus professores regentes com nível superior que, com frequência, participam de formação continuada. Porém, o Censo Escolar de 2009 registra uma reprovação de alunos em torno de 12,77% e defasagem idade-série por volta de 31,25%.

Como professora, observando as informações do Siade e Censo Escolar do ano de 2009, surgiu o interesse em verificar qual a relevância dada ao conflito no ambiente pedagógico dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica do Distrito Federal. A Educação Básica do Distrito Federal organiza-se em três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio – e nas modalidades de educação – Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Dentro do Ensino Fundamental temos do 1º ao 9º ano, que é oferecido às crianças a partir dos 6 anos de idade. Este seguimento escolar se divide em dois grupos: 1º ano ao 5º ano são as séries iniciais e do 6º ano ao 9º ano as séries finais do Ensino Fundamental.

O segmento escolhido para a pesquisa foi do 1º ao 5º ano, séries iniciais, com crianças com a média de idade de 6 a 10 anos. Essas turmas são compostas no geral por até trinta alunos. A exceção são as classes que têm alunos com necessidades especiais, essas têm direito a alguma redução no número de alunos,

---

<sup>1</sup> Dados disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 13 ago. 2013.

dependendo de cada caso. As aulas têm duração de 5 horas com um intervalo de 15 a 20 minutos e são regidas por um único professor que é responsável por lecionar todas as disciplinas que o currículo estabelece para aquela série, mesmo educação física.

A cada dia surgem mais reclamações por parte dos professores sobre os alunos não estarem aprendendo e também pelos mais diversos motivos. Por outro lado, existe uma cobrança quanto à educação que está sendo oferecida e da forma como a mesma está acontecendo. O momento tem causado desconforto porque as pesquisas sobre educação não têm apresentado resultados muito promissores.

Segundo pesquisas internacionais encomendadas pela empresa Pearson, a educação brasileira está em defasagem comparada a muitos dos demais países. A pesquisa busca dados comparativos em testes do “Programa Internacional de Avaliação de Estudantes”, do “Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização” e do ‘Tendências no Estudo Internacional de Matemática e Ciências’. O programa organiza as informações da educação do País como um todo e depois compara com os demais países. O levantamento foi encomendado como parte do projeto “A curva do aprendizado” e os resultados atribuídos ao Brasil causam grande preocupação. A conclusão foi:

Brasil tem 2ª pior educação em ranking global da Economist  
País fica em penúltimo em estudo que avaliou 40 nações e só ganha da Indonésia. Países que conquistaram o topo, Coreia do Sul e Finlândia, têm educação como ‘valor moral’.

São Paulo – O Brasil voltou a fazer feio em avaliações internacionais de educação. Em relatório encomendado pela empresa Pearson à *Economist Intelligence Unit*, braço de pesquisas do grupo *Economist*, o país ficou em 39º lugar de um total de 40 nações avaliadas. Sem surpresas, Finlândia e Coreia do Sul conquistaram os primeiros lugares.

O Brasil só ficou à frente de Indonésia, mas atrás de México e Argentina.

O relatório encomendado pela Pearson faz parte do projeto ‘A curva do aprendizado’ e considera os resultados de três testes comparativos: o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa, o mais famoso deles), o Progresso no Estudo Internacional de Alfabetização (PIRLS) e ainda o Tendências no Estudo Internacional de Matemática e Ciência (TIMSS).

A pesquisa chega a algumas conclusões a respeito dos bem sucedidos sistemas educacionais finlandês e sul-coreano.

Embora extremamente diferentes – Coreia do Sul tem currículo rígido com alta carga horária, enquanto Finlândia é conhecida pela liberdade dada ao aluno – há pontos em comum.

‘Um elemento é a importância dada ao ensinar e os esforços colocados no treinamento e recrutamento de professores’, diz o relatório. ‘Além disso, o estudo assinala que o alto desempenho está ligado a uma alta cultura educacional, em que a educação chega a ter valor moral’ (PRATES, 2012, grifo do autor).

Apesar da forma como a matéria aborda a formação associando a um treinamento, destaca-se a função do professor no bom desempenho educacional avaliado. Outro fato relevante foi a comparação entre um país com currículo rígido e outro mais moderado, onde atribuem o bom resultado dos dois países à importância dada à educação e à atuação dos professores. Assim, o investimento em formação continuada, observando-se as condições dos professores e as necessidades decorrentes do processo de ensino e aprendizagem, pode colaborar para melhorar o desempenho dos alunos e a qualidade da educação oferecida.

Diante da necessidade e desejo de melhorias na educação, Santos (2010) aborda o contexto pedagógico valorizando suas particularidades, mostrando que uma visão que considera a complexidade do processo educativo em seus diversos níveis tem muito a contribuir. Diferente dos modismos e das teorias que surgiam, rejeitando tudo o que foi construído e que, de alguma forma, atendia até o momento, esta concepção vem para colocar conhecimentos em diálogo. A epistemologia da complexidade é um convite a uma nova postura ou novo paradigma. Sobre o conceito de paradigma afirma Kuhn: “Considero paradigmas as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência” (KUHN, 2000, p. 13).

O paradigma Moderno, conjunto de teorias que se destacam em determinado momento, em especial entre a comunidade científica, surgiu com o destaque para a racionalidade do homem. A revolução científica do século XV, segundo Kuhn (2000), valoriza a racionalidade do homem pelas grandes descobertas científicas que realizaram e que foram muito úteis à humanidade. As consequências negativas de algumas destas descobertas, porém, não foram bem discutidas ou divulgadas.

O paradigma Moderno foi consagrado pela até então inquestionável ciência que adotava, por vezes, caráter excludente em relação a conhecimentos produzidos fora do ambiente científico. O conhecimento científico era o único saber reconhecido como autêntico por ser validado por procedimentos sistematizados eleitos por um grupo restrito de pessoas. Assim, era uma época em que quase tudo era classificado em um dualismo (certo/errado, permitido/proibido etc.).

As características de dualismo que estiveram tão presentes no paradigma Moderno podem ter se refletido em uma tendência também excludente em relação à visão que muitos têm de conflito. Geralmente prevalece a ideia de que, em uma situação de conflito, uma dada posição deve prevalecer em detrimento de outra. A expectativa é que o conflito possa ser visto como parte do processo passível de combinações diversas, não só necessariamente como opções antagônicas e excludentes.

A mudança na percepção de um contexto é algo gradual. De acordo com Kuhn (2000) é como uma necessidade que vai se instalando e ficando mais exigente. Um novo paradigma viria com descobertas junto à construção de conhecimentos que vão se fortalecendo. Em dado momento Kuhn explica que:

A transição de um paradigma em crise para um novo, do qual pode surgir uma nova tradição de ciência normal, está longe de ser um processo cumulativo obtido através de uma articulação do velho paradigma. É antes uma reconstrução da área de estudos a partir de novos princípios, construção que altera algumas generalizações teóricas e mais elementares do paradigma, bem como muito de seus métodos e aplicações (KUHN, 2000, p. 116).

O novo paradigma da Complexidade busca, assim, superação e complementação do que não vem dando conta da complexidade da realidade. Há espaço para o diferente, há flexibilização que permite buscar este e outros caminhos para resolver questões sem impor um ponto de vista único referido como superior aos demais. Lidar com opções que podem ser combinadas e não de forma necessariamente excludentes pode ampliar os caminhos do conhecimento.

Os dados citados ao longo do texto sobre a situação da educação falam de uma necessidade atual de mudança. Indicam certa urgência em valorizar a complexidade do processo pedagógico, respeitando e integrando conhecimentos diversos, podendo ajudar a destacar o conflito como oportunidade de crescimento. O conflito e a aprendizagem como típicos de relações sociais estão de algum modo articulados, e é interessante buscar esses elos explanados na teoria psicogenética de Piaget e na abordagem sócio-histórica-cultural dos estudos de Vigotski.

Partindo da observação da prática docente, tratar com vários tipos de conflitos é uma das funções e preocupação do professor. A análise crítica da prática e a formação permanente e ou formação continuada têm sido apontadas como um diferencial para um suposto sucesso do trabalho pedagógico. Nóvoa (1992)

apresenta que a formação continuada precisa estar plenamente integrada ao trabalho pedagógico, acontecendo no tempo e espaço escolar, levada tão a sério como as horas de regência de aula.

Segundo Nóvoa (1992) os professores são os mais qualificados para listar as dificuldades típicas da sua função e, assim, pensar uma formação continuada que melhor os subsidiaria. O conflito, um dos elementos tão presentes no trabalho do educador, poderia ser mais bem contemplado nas formações oferecidas aos mesmos com os professores mais atuantes neste processo. Por estarem na linha de frente do sistema educacional, os professores são os maiores conhecedores da realidade das escolas e precisam de oportunidade de retrata e rever sua prática dialogando com teóricos que possam fundamentar sua atuação.

Vigotski (1987) trata do importante papel do professor no processo de aquisição de conhecimento escolar. Segundo o autor, a criança não absorve as informações diretamente do meio em que convive. Elas são intermediadas, explícita e ou implicitamente pelos signos, símbolos, pela linguagem. As pessoas com as quais a criança convive compartilham a cultura e toda a bagagem de significados sociais e históricos acumulados por séculos. Vigotski (1987) destaca a atuação do professor como organizador das informações que vão compor o saber do aluno que deve ter uma participação ativa dentro deste percurso.

A escola para Vigotski (2006) é o espaço onde a criança vai compartilhar dos conhecimentos capazes de integrar o indivíduo à sociedade. Toda a carga histórica, social e cultural que circula no ambiente escolar vai ser coordenada pelo professor, que tem suas ideias, suas percepções, suas crenças e sua influência sobre o processo de construção de conhecimento. O professor é constituído pelas contribuições que recebeu ao longo de sua formação, e multiplica em seus alunos as vozes que carrega consigo.

A interação que acontece na escola é vista por Vigotski (2006) como essencial para o desenvolvimento da criança. O professor seria o organizador da aprendizagem, mas os alunos, por sua vez, são seres ativos que também são coautores do processo de ensino e aprendizagem. Portanto, em uma abordagem vigotskiana de ensino, é indispensável que o educador investigue os conceitos base dos alunos visando o conteúdo que pretende ensinar para alcançar o desenvolvimento possível.

O professor lida diretamente com os conflitos do contexto pedagógico com consciência ou não de sua ação, pois trata da aprendizagem do aluno, e Piaget (1976) apresenta o conflito como ponto central do processo de construção do conhecimento. Piaget (1976) entende o conflito como positivo e motivador do desenvolvimento, possibilidade de trabalhar a integração social e indicador de como a criança está tentando apreender e compreender o conteúdo partilhado. Logo, a escola como espaço de relações sociais apresenta conflitos que serão encaminhados a partir da compreensão do seu papel no processo de ensino e aprendizagem

A abordagem de “conflito cognitivo” é explorada na teoria piagetiana de equilíbrio, na qual se teoriza como as pessoas constroem seus esquemas de conhecimentos. Em conflito cognitivo, a criança tenta, primeiramente, estabelecer uma assimilação do fenômeno observado, combinando com seus esquemas de pensamentos prévios. Ao surgirem dificuldades de articular tal assimilação, como a presença de incoerências, apresenta-se então uma situação de desequilíbrio, uma ruptura nos esquemas lógico-conceituais da criança. Para se restabelecer um novo equilíbrio (mais completo com relação ao anterior), a criança faz um novo esforço de assimilação ou produz uma série de construções compensatórias (assimilações/acomodações) das estruturas anteriores de pensamento. De acordo com o autor Piaget (1996), esse conflito é o estímulo propulsor de progresso no intelecto humano.

Com esta pesquisa se apresenta uma oportunidade de estudar e de refletir sobre mediação pedagógica de conflitos, aspecto de relevância para o professor e para o processo de ensino e aprendizagem. É também um meio propício de investigar e retratar como as relações acontecem nesta etapa da vida escolar; e considerar contribuições para uma formação continuada que leve em conta o conhecimento do professor e que reconheça o conflito como meio fértil de aprendizagem.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A COMPLEXIDADE DO PROCESSO ENSINO E APRENDIZAGEM

Conforme já foi indicado na parte introdutória deste trabalho, se utilizará a valiosa base epistemológica da Complexidade de Edgar Morin, para procurar entender, sob um novo olhar, as relações que acontecem no ambiente escolar. A epistemologia da Complexidade é uma nova forma de compreender o conhecimento que surgiu da reflexão sobre a teoria da informação, dos sistemas e da cibernética. Na busca de interligar os conhecimentos e descobrir caminhos, a complexidade coloca em diálogo lógicas aparentemente contrárias.

Morin (2007, p. 10) explica que a Complexidade é uma mudança de paradigma, e compreende paradigma como “[...] princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso”. Os paradigmas são teorias que fundamentam o pensar e o agir dos homens com efeitos sobre sua forma de conceber a ciência. Para Kuhn (2000), paradigma é algo maior que pressupostos filosóficos e ideológicos que influenciam a sociedade de um modo mais presente em certo momento. É uma mudança de atitude para atender a novas demandas da humanidade. Os dois autores, Morin (2007) e Kuhn (2000), dentro de suas perspectivas, mostram que os paradigmas são como padrões para os homens e que, assim como eles estabelecem estes padrões, podem modificá-los quando necessário.

A epistemologia da Complexidade, segundo Morin (2007), valoriza o que foi conquistado até o momento e louva os feitos da ciência que reconhece como grandiosos. No entanto é tempo de ansiar por mais, surge o desejo de uma nova concepção de conhecimento. Não é mais plausível cogitar isolar o sujeito ou objeto do seu contexto, pois assim a análise pode ser ainda mais superficial e distante do que se pretendia e sabia possível retratar. O imprevisto, que antes era excluído e/ou mantido sob um falso controle, agora cabe como parte a ser analisada na experiência.

Hoje há uma tendência a buscar por uma análise mais completa de cada situação estudada que é favorecida pela contemplação da maior quantidade possível de aspectos da causa escolhida. Mesmo sem uma receita, o paradigma da

Complexidade convida a considerar fatos antes desprezados pela ciência. Fatos como a influência da subjetividade do indivíduo, antes negada pela neutralidade científica, hoje é ponto de deferência em várias pesquisas.

[...] *complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade. Os desenvolvimentos próprios a nossa era planetária nos confrontam cada vez mais e de maneiras cada vez mais inelutável com os desafios da complexidade (MORIN, 2000, p. 38, grifo do autor).

O pensamento acima ilustra o movimento interdependente e inter-retroativo entre escola e sociedade, onde a escola retrata a sociedade e a esta sofre os efeitos da escola que produz. O sistema de organização e funcionamento da escola está diretamente relacionado e dependente com o caminhar da comunidade onde tal instituição está inserida. Cada escola é parte de um *complexus* e ao mesmo é um todo em funcionamento que exige atenção em suas singularidades e, ao mesmo tempo, manter-se inseparável deste tecido.

Morin (2000) explica que a crise que a educação atravessa é consequência das mudanças sociais, e as questões que se apresentam exigem um novo jeito de pensar. Considerar o todo sem deixar de olhar as partes envolvidas no processo pedagógico é o desafio de combinar a diversidade e buscar meios de atender as necessidades do individual e do coletivo.

A diferença e o desconhecido podem causar um desconforto nos primeiros contatos por destoar do registro interno de cada um. É preciso oportunidades para conhecer e entender que mesmo aspectos e conhecimentos diferentes entre si podem articular-se trazendo uma visão mais complexa sobre o fenômeno estudado. Assim, o paradigma da Complexidade propõe respeito à diversidade e possibilidades de combinar saberes mesmo quando considerados excludentes entre si.

Ao defender a complementaridade de aspectos que aparentam ser contrários, a epistemologia da Complexidade como explanada por Morin (1993), seria uma possibilidade para novos rumos em resolução e visão de conflito. Morin, no trecho abaixo, comenta como ideias contrárias vão se confrontando até culminarem em uma complementaridade dos contrários. Nas palavras de Morin (1993, p. 47):

Nunca deixei de estar submetido à pressão simultânea de duas ideias contrárias e que me parecem ambas verdadeiras, o que me leva ora a ir de

uma a outra, segundo as condições que acentuam ou diminuem a força de atração de cada uma, ora a aceitar como complementares essas duas verdades que, no entanto, deveriam logicamente se excluir uma à outra. Tenho ao mesmo tempo, o sentimento da irredutibilidade da contradição e o sentimento da complementaridade dos contrários.

A possibilidade de opostos não se excluírem, mas sim se complementarem, permitiria retirar o peso sobre a opção de escolher um elemento em detrimento de outros. Diante da decisão de um único e definitivo caminho a ser trilhado, muitas vezes, o indivíduo se assusta e paralisa. A preocupação em fazer a escolha certa, tomar a atitude correta é saudável até certo limite, mas o medo excessivo de cometer erros chegando a paralisar ações acaba por atrasar o progresso pessoal.

A forma como a epistemologia da Complexidade propõe o diálogo entre os opostos, a parte e o todo e entre as partes, possibilita um olhar mais articulado e dinâmico sobre a relação com os conflitos. O próprio erro tem seu valor como parte do processo para o desenvolvimento e a aprendizagem e não é mais excluído dos registros e procedimentos, mas sim analisado e aproveitado para gerar mais conhecimentos.

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema de dupla face do erro e da ilusão, O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais. Erro e ilusão parasitam a mente humana desde o aparecimento do *Homo sapiens* [...] (MORIN, 2000, p. 19).

O erro, na perspectiva da Complexidade pelo olhar de Morin (2000), deve ser considerado como constituinte do processo, pois vale como experiência e também proporciona um aprendizado. Talvez, ao se deparar com o erro, novos conhecimentos surjam para além das expectativas pensadas. A humildade de admitir o erro e refletir sobre o mesmo tem ensinado boas lições aos que se propõe tal feito.

A ciência normalmente divulga seus acertos e encobre o que julgou como erro, como se não tivessem contribuído para o resultado das tantas descobertas. Morin (2002a) discute a ciência abordando as criações que acabaram causando impactos de consequências negativas, como as bases teóricas para a construção da bomba atômica criada por Albert Einstein, demonstrando a imprevisibilidade que a ciência julga controlar. A ciência, de um modo geral, vê-se como um saber superior a outros saberes e defende uma neutralidade que hoje vem sendo muito discutida em sua efetividade.

Existe na sabedoria um tipo próprio de questionamento, que é a visão da experiência refletida. Difere do conhecimento científico, porque este é impiedosamente analítico, criticamente ácido. A sabedoria é uma orquestra integrada de muitos saberes, mais ou menos críticos e ingênuos, do mundo da vida, de experiências variadas e mesmo contraditórias, cuja essência está em ter da vida uma experiência e uma visão exemplares. Enquanto a ciência toma a vida como objeto de análise, a sabedoria a toma como desafio de a bem viver. Quem vive a vida não precisa explicá-la. Já está, nisto, explicada. Pois explicar não é teorizar, analisar, mas bem viver. O sábio é sobretudo um exemplo de vida, não de pesquisador. Entretanto, o pesquisador também pode ser sábio, à medida que inculca na ciência o senso pela felicidade. Esta é feita de tantas coisas, que não apenas de questionamentos sistemáticos. O cientista sábio é aquele que sabe que sabe pouco, que reconhece os limites da pesquisa, que aceita a dificuldade/impossibilidade de ter resposta a tudo, que permeia o conhecimento com a humildade da busca incessante. A ciência precisa loucamente de sabedoria e bom senso, para não descambar na mera instrumentação técnica para fins escusos (DEMO, 2002, p. 18-19).

A epistemologia da Complexidade trata então de reconhecer a ciência e todo o conhecimento que ela tem colocado a serviço a humanidade. Compreende-se o percurso da história e os diferentes contextos das épocas que a humanidade tem atravessado, mas clama pelo reconhecimento e legitimidade de um saber de vivência. Morin (2007), na epistemologia da Complexidade, trata de uma integração de saberes que se combinam visando aos maiores benefícios à humanidade.

Para melhor fundamentar seu pensamento, Morin (2007) traz três princípios aplicados à epistemologia da Complexidade: o dialógico, o da recursão organizacional e o hologramático. O princípio dialógico trata da complementaridade dos opostos, defendendo a conciliação da dualidade antagônica pelo diálogo.

O homem serve como um bom exemplo do dual conflito entre razão e emoção. Em situações diárias, o homem se vê fazendo escolhas medindo suas ações e consequências baseado na razão e nas emoções. Somente através deste conjunto hora em equilíbrio hora em desequilíbrio dialógico cada um se constitui o que é. O princípio dialógico seria uma forma que associa elementos que aparentemente se antagonizam.

O princípio recursão organizacional é uma quebra da ideia de processos lineares onde a ação influi na reação e é por ela influenciada de modo cíclico. Conforme exemplifica Morin (2007), o homem é produto da sociedade e a sociedade é produzida da interação entre os homens. Do princípio recursão organizacional, Morin (2007), o homem é o produtor e o produto em um comportamento auto-organizador.

O princípio hologramático é a representação do todo na parte e da parte no todo. Neste caso, Morin (2007), explica que uma das possíveis ilustrações desta representação no contexto biológico é a célula e o corpo humano. A célula, parte microscópica do organismo, contém informações genéticas referentes ao todo do organismo. O exemplo da célula e do corpo humano em relação ao princípio hologramático é rico em analogia porque a célula é parte, mas também é um todo em seu micro funcionamento.

Os princípios são tão bem relacionados que um se entrelaça no outro, fundamentando e sustentando o pensamento complexo. O princípio dialógico apoia a recursão organizacional permitindo essa auto-organização de aspectos mesmo que pareçam antagônicos. A associação dos dois citados princípios viabiliza o princípio hologramático à medida que tece as partes no todo juntando e formando o próprio complexus.

Os princípios da epistemologia da Complexidade, acima mencionados, podem contribuir para um novo entendimento sobre a relação professor-aluno, aspecto fundamental na discussão dos conflitos. Acrescenta uma visão relacional, dialógica e recursiva entre posições que comumente são vistas como opostas. Nesta direção, pode contribuir também uma perspectiva hologramática, para pensar de que forma a questão aparentemente pontual da relação professor-aluno pode estar refletindo um todo político institucional.

Entre os princípios que norteiam o pensamento Complexo o operador cognitivo dialógico se destaca na questão do conflito nesta pesquisa.

O que digo a respeito da ordem e da desordem pode ser concebido em termos dialógicos. A ordem e a desordem são dois inimigos: um suprime o outro, mas ao mesmo tempo, em certos casos, eles colaboram e produzem organização e complexidade. O princípio dialógico nos permite manter a dualidade no seio da unidade. Ele associa dois termos ao mesmo tempo complementares e antagônicos (MORIN, 2007, p. 74).

Nos conflitos que surgem no contexto escolar estão presentes tanto aspectos de ordem objetiva quanto aspectos de ordem subjetiva, bem como aspectos relativos à interação entre essas duas dimensões. Tais aspectos podem dizer respeito, por exemplo, tanto às políticas públicas para a educação e a forma como o projeto político pedagógico é concebido e proposto no contexto escolar, quanto à forma como o professor se apropria dele e o transforma em trabalho pedagógico e suporte ou não para o gerenciamento de conflitos. A forma que os alunos reagem a este

gerenciamento depende também de fatores tanto de ordem objetiva quanto de ordem subjetiva de cada um. Daí a importância de um balizamento consciente que vise ao bem maior e que respeite às individualidades.

A relação entre professores e alunos, como as demais relações sociais, é permeada de conflitos, junto a isto o próprio processo de aprendizagem é movido pelo conflito. Na aprendizagem há uma antítese entre o não saber e o saber que é o conflito propulsor da formação do indivíduo.

## 2.2 O CONFLITO NA PERSPECTIVA DE JEAN PIAGET

Os conceitos de conflito, mediação e formação continuada formam o tripé desta proposta de pesquisa dentro da abordagem da epistemologia da Complexidade. Assim, faz-se necessário apresentar algumas abordagens conceituais sobre esses temas fundamentais para a pesquisa.

Jean Piaget (1896-1980), biólogo e psicólogo, dedicou-se ao que denominou de Epistemologia Genética, ou seja, o estudo do conhecimento através do processo de desenvolvimento humano. Notável pesquisador que em meados de 1920 apresentou especial interesse pelo processo de desenvolvimento do pensamento infantil. Seus estudos se desdobram com grande impacto na Educação. No livro de Pulaski (1986), *Compreendendo Piaget – uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança* consta registro de aspectos importantes dos estudos de Piaget:

Os estudos de Piaget sobre o desenvolvimento humano cognitivo humano nos ajudam a compreender o que esperar das crianças, de que modo elas percebem o mundo a seu redor nas diferentes idades, e porque formulam perguntas e interpretam as informações por meios que podem parecer estranhos aos adultos (PULASKI, 1986, p. 9).

Piaget (1976) pesquisou que a criança aprende de modo diferente dos adultos. A capacidade de aprender da criança evolui em estágios de desenvolvimento cognitivo. A criança, ao ser estimulada pelo ambiente, recebe e exerce influência sobre tudo e todos que estão a sua volta. Piaget conclui que "[...] o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas" (PIAGET, 1976, p.7).

Piaget realiza seus estudos explorando como a criança vai desenvolvendo a representação, a memória, a percepção, o julgamento moral, o processo de socialização, o pensamento lógico, a linguagem e a construção do real, da noção de espaço e do tempo. Também se destaca em pesquisas sobre processos de generalização e discriminação adquiridos pelas crianças, que são significativos para a compreensão do contexto em que estão inseridos.

O método que Piaget (1984) utilizou era considerado clínico por acontecer no ambiente do entrevistado e individualmente, mas suas contribuições confirmaram o que outros pesquisadores ainda não tinham conseguido comprovar, ou seja, que a criança aprende movida por um esforço externo e também por fatores ligados ao seu desenvolvimento cognitivo. Segundo o autor “educar é adaptar o indivíduo ao meio social ambiente” (PIAGET, 1998, p. 154).

Não é fácil tratar do conhecimento produzido por Piaget, não só pela extensão de sua obra e linguagem rebuscada, mas também por sua característica de rever suas publicações e retomar seus escritos. Muito do que Piaget (1998) escreveu ao longo de sua vida foi publicado em forma de artigos em várias revistas de diferentes nacionalidades. Esse fato e as muitas traduções da obra dificultam a localização de determinadas versões de alguns textos. Segundo Pulaski (1986, p. 10):

Piaget tem sido um autor prolífico, cujos trabalhos vêm sendo publicados desde que contava 11 anos de idade, e tornou-se tarefa monumental manter-se em dia com toda a sua produção. É autor de pelo menos 50 livros e incontáveis artigos. Ademais, suas ideias, como as de Freud, evoluíram e modificaram-se com o passar dos anos, de modo que suas teorias mais recentes são mais desenvolvidas ou apresentam áreas de ênfase diferentes das que constam em seus primeiros trabalhos. Além disso, Piaget escreve em francês, e sua terminologia é às vezes traduzida de modo diferente pelos diversos estudiosos. Isso torna difícil acompanhar seu pensamento de um livro para o outro.

Entre suas muitas contribuições, está sua preocupação em entender como se desenvolve a inteligência. Como interacionista, Piaget (1998) percebia o indivíduo como participante ativo do próprio desenvolvimento. Acreditava que a inteligência não era algo inato e nem responsabilidade só de influências externas ao indivíduo, mas uma adaptação do indivíduo ao meio que acontece por fatores biológicos e estímulos externos combinados.

Piaget, em meados de 1940, trabalha a teoria psicogenética que acredita em um desenvolvimento evolutivo do pensamento lógico infantil que difere qualitativamente do pensamento dos adultos. Seria preciso que o indivíduo

desenvolvesse certas condições de maturação para que o estímulo externo tivesse espaço de atuação.

A teoria psicogenética de Piaget (1959) trabalha com os fatores de maturação biológica, atividade-ação do sujeito sobre o objeto, vivências sociais e equilíbrio. O indivíduo é ativo com relação ao meio em que vive e nesta ação assimila e acomoda conhecimentos, o que vem a ser a equilíbrio. Na assimilação o conhecimento articula-se a estruturas mentais já existentes e organiza novas estruturas de pensamento. De acordo com Piaget (1976), no esquema de acomodação, o indivíduo precisa modificar as estruturas existentes em sua mente ou criar novos recursos para absorver o conhecimento.

Segundo Piaget (1976), é necessário promover a desequilíbrio, momento em que o indivíduo transforma os esquemas que já domina para entender novas informações e gerar aprendizagem. Considerando o momento de desenvolvimento infantil, situações desafiadoras dentro de uma perspectiva preestabelecida pelos estágios, estimulam a evolução da inteligência. Logo um conflito interno é desencadeado e modifica ou constrói estruturas no pensamento do indivíduo.

[...] o desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este, orientasse, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável – caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos –, também a vida mental pode ser considerada como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto (PIAGET, 1974, p. 13).

Para Piaget (1975), a maturação ligada ao desenvolvimento da inteligência inicia-se no útero materno e desenvolve-se progressivamente através de estágios. Os estágios organizam-se em períodos aproximados de tempo compreendidos como progressivos e normalmente comum a todas as crianças com poucas alterações de um indivíduo para o outro. Pulaski (1986, p. 220) traz a seguinte definição de estágio:

Níveis do desenvolvimento caracterizados por padrões de pensamento ou comportamento sucessivamente diferenciados, mais complexos e integrados em níveis mais elevados. São habitualmente característicos de certas faixas etárias cronológicas.

Observando os estágios definidos por Piaget (1975), organizam-se em sensório-motor, pré-operatório, operatório-concreto e operatório-formal. Estes estágios foram subdivididos para melhor detalhar as características e



comportamentos de cada momento do desenvolvimento cognitivo e para fazer associações com as aprendizagens que acreditava ser possível em cada etapa.

Na etapa sensório-motora, que se estende do nascimento até por volta dos 2 anos, a criança ainda não representa na própria mente os objetos ou ações. Piaget e Inhelder explicam que “[...] à falta de função simbólica, o bebê ainda não apresenta pensamento nem afetividade ligados a representações, que permitam evocar pessoas ou objetos na ausência deles” (PIAGET; INHELER, 1986, p. 11).

Para a criança no estágio sensório-motor é necessária a presença concreta de objetos ou pessoas que a mesma possa dar conta de sua existência. Começa a imitar sons e gestos simples introduzidos pelas pessoas de seu convívio. Suas atividades e interações são bem instintivas. O estágio sensório-motor “refere-se ao conhecimento baseado em informações recebidas através da exploração física e da estimulação sensorial; também se aplica ao período mais primitivo do desenvolvimento” (PULASKI, 1986, p. 222).

O estágio pré-operatório, estudado por Piaget (1975), pode ser subdividido em simbólico e intuitivo. O simbólico acontece dos 2 anos até por volta dos 4 anos da criança com o início da função semiótica, desenvolvimento da fala e jogos de imaginação. A comunicação se dá por frases curtas, diretas e até incompletas que normalmente expressam suas necessidades básicas e situações repetidas do dia a dia. Interage com o ambiente e com os outros de forma limitada pelo seu egocentrismo marcante. As crianças podem estar juntas, mas cada uma em seu próprio jogo psicológico.

O egocentrismo, que é um dos comportamentos que se sobressai neste estágio, é caracterizado por Piaget (1975) como parte do processo de desenvolvimento onde a criança imagina o outro e os objetos em uma relação direta com a sua existência. A criança interage com os outros e com o ambiente dentro da sua própria perspectiva e como se a mesma fosse única.

O período de desenvolvimento cognitivo do estágio pré-operatório é caracterizado e definido como “[...] início da infância que precede a emergência das operações lógicas e reversíveis. Caracterizado por pensamentos egocêntricos, pela representação simbólica e pelas intuições ilógicas baseadas na percepção” (PULASKI, 1986, p. 222).

Palangana (1994) explica sobre a evolução que ocorre com a criança no estágio pré-operatório. A autora recorre à fala de Piaget para destacar o que é típico deste período e ressaltar os avanços em comparação com o estágio anterior:

Piaget define o segundo estágio do desenvolvimento cognitivo como pré-operacional, e o principal progresso desse período em relação ao seu antecedente é o desenvolvimento da capacidade simbólica instalada em suas diferentes formas: a linguagem, o jogo simbólico, a imitação postergada. A criança não depende mais unicamente das sensações e de seus movimentos (PALANGANA, 1994, p. 25).

Piaget (1971) mostra que o estágio pré-operatório caracteriza-se pelo desenvolvimento da capacidade simbólica. A evolução para o pré-operatório intuitivo aconteceria dos 4 até por volta dos 7 anos da criança. É quando a criança começa a separar a fantasia da realidade, mas sua percepção é centrada de modo bem restrito no próprio ponto de vista. Realiza diálogos mais coerentes e consistentes com a situação, busca interagir com as outras crianças, necessita de reforço dos adultos para sentir segurança em suas ações.

O estágio pré-operatório é também a fase em que a todo instante a criança pergunta o “por que” de tudo. Pode demonstrar grande curiosidade sobre o funcionamento dos elementos do seu ambiente, desmontar brinquedos e outros objetos.

O momento subsequente do desenvolvimento infantil é o estágio operatório concreto formal. Para Piaget (1975), o que caracteriza este estágio é o fato de as crianças estarem limitadas a trabalhar só os aspectos concretos da própria realidade. Este momento de desenvolvimento da criança que é:

[...] o estágio das operações concretas, assim denominado porque a criança ainda não consegue trabalhar com proposições, ou seja, com enunciados verbais. Dessa maneira os procedimentos cognitivos não envolvem a possibilidade de lógica independente da ação. As ações empreendidas pela criança são no sentido de organizar o que está imediatamente presente, encontrando-se, pois, presa a realidade concreta (PALANGANA, 1994, p. 26).

O trecho acima distingue as ações do estágio operatório concreto, dos 7 até por volta dos 11 anos, quando a criança poderia realizar raciocínios lógicos ligados a conceitos concretos. Assim a criança só consegue compreender e interagir com elementos que de alguma maneira tenham uma representação concreta na sua vida. Como exemplo, temos os números e sua relação com as quantidades. Diariamente as crianças sentem a necessidade de quantificar algo e vão dominando o uso dos

números. Precisam também nomear os objetos e querem naturalmente aperfeiçoar sua comunicação com os outros e passam a conhecer cada vez mais palavras.

Neste estágio das operações concretas, a criança integra e combina representações com o trabalho com números, letras, cores, formas geométricas e outros símbolos empregados em sua cultura. A socialização está em alta, o grupo é sua identidade, lida com regras, mas não pondera entre opções diversificadas e aponta um denominador comum, é guiado fortemente por seus interesses particulares. É sobremaneira um comportamento contraditório, pois tem seu grupo de amigos como a coisa mais importante e ao mesmo tempo quer tudo em função de si mesmo.

Alcançado o estágio operatório formal, dos 11 anos em diante, todo o potencial do indivíduo está pronto para reagir aos estímulos mais complexos do ambiente que habita. São muitos os ganhos cognitivos dessa fase relacionados ao desenvolvimento do pensamento abstrato. Há grande evolução na capacidade de analisar o próprio processo de pensamentos e lidar com conceitos abstratos. Formula pensamentos lógicos, hipotéticos e dedutivos. É o estágio onde os indivíduos:

Caracterizam-se pelos processos de pensamento lógico, que são organizados, estruturados, reversíveis e passíveis de generalizações. As operações concretas dizem respeito aos objetos concretos e existentes, incluindo a ordenação, os arranjos seriados e a classificação, assim como os processos matemáticos. As operações formais ou operações de segundo grau dizem respeito às proposições lógicas e ao raciocínio hipotético, podendo basear-se em construtos teóricos, e não na experiência concreta (PULASKI, 1986, p. 221).

De acordo com Piaget (1971), no estágio operatório formal a linguagem está bem desenvolvida possibilitando sistematizar de modo coerente seu raciocínio com habilidade de argumentação e opiniões autônomas. Muito das regras e conhecimentos da sua cultura estão sendo internalizados, moldando sua personalidade, contestando e/ou afirmando os valores recebidos. Consciente das operações mentais que realiza, resolve situações-problema convencionais ou não, e sua comunicação e interação com seus pares é bem fluente.

O estágio operatório formal é um espaço de liberdade. É o estágio onde para além das interações com os elementos dos quais tem uma representação concreta a criança opera também com aspectos possíveis e hipotéticos. Assim: 'O último estágio de desenvolvimento mental na teoria de Piaget, é o operatório-formal e apresenta como principal característica a distinção entre o real e o possível. Ao contrário do pensamento operatório

formal o lógico-formal, liberado das limitações impostas pelo mundo concreto, consegue operar com todos os possíveis, mesmo que isso contrarie o empírico' (PALANGANA, 1994, p. 28).

Os estudos de Piaget (1971) influenciam, então, a educação facilitando a concepção de como os indivíduos aprendem, compreendem e interagem com a realidade com base no estágio em que se encontram. Para os professores seria possível traçar estratégias de ação pedagógica consideradas mais apropriadas para estimular o desenvolvimento cognitivo do aluno observando as características do estágio em que o mesmo se encontra.

O estudo das funções superiores do indivíduo direciona o investimento feito para trabalhar as capacidades e o potencial do ser. É como sugerir qual o melhor momento e o modo de abordar certo conhecimento. Explica também que o professor pode auxiliar o aluno na aquisição do saber, mas sua aprendizagem está diretamente relacionada com seu desenvolvimento cognitivo e com sua participação ativa no processo. Logo:

Não se aprende a experimentar simplesmente vendo o professor experimentar, ou dedicando-se a exercícios já previamente organizados: só se aprende a experimentar, tateando, por si mesmo, trabalhando ativamente, ou seja, em liberdade e dispondo de todo o tempo necessário (PIAGET, 1949; 1998, p. 39).

As descobertas científicas de Piaget (1983) sobre o desenvolvimento cognitivo da criança implicaram em novas necessidades e capacidades a serem trabalhadas tanto nos educandos como nos educadores. Resumir os conhecimentos que as teorias piagetianas proporcionaram ao longo da história é muito difícil e um equívoco diante de todo o potencial que ainda temos a explorar sobre tais pesquisas e seus desdobramentos, como frisou Pulaski (1986).

Elkind (1978) ressalta que na história da educação o papel de professor mantém sua relevância mesmo com as mudanças que ocorreram nesta trajetória. Piaget (1973) critica o professor que agia como “transmissor do saber” e propõe uma nova postura aos professores como pesquisadores que incentivam o aluno em sua interação com o conhecimento. No momento atual, percebe-se uma busca em equilibrar o foco do processo ensino e aprendizagem na tríade aluno-professor-conhecimento, não mais supervalorizando um em detrimento do outro.

Aceitar o ponto de vista de Piaget, portanto, provocará turbulenta revolução no processo escolar (o professor transforma-se numa espécie de ‘técnico do time de futebol’, perdendo seu ar de ator no palco). [...] Quem quiser seguilo

tem de modificar, fundamentalmente, comportamentos consagrados, milenarmente (aliás, é assim que age a ciência e a pedagogia começa a tornar-se uma arte apoiada, estritamente, nas ciências biológicas, psicológicas e sociológicas). Onde houver um professor 'ensinando' [...] aí não está havendo uma escola piagetiana! (LIMA, 1980, p. 131).

Piaget (1983) demonstrava preocupação com as implicações de suas teorias relacionadas à educação. A este respeito, temia que as mesmas não atingissem a escola se os professores não as incorporassem e as traduzissem em realizações originais. O processo de mudança vem ocorrendo de modo lento, a caminhada apresenta oscilações, o ser humano mesmo quando decide pela mudança leva certo tempo para adaptar-se à mesma.

O salto qualitativo proposto por Piaget (1973) foi o estudo de como se desenvolve o intelecto humano e a participação do sujeito como agente ativo nesse processo. Há valorização do indivíduo como o responsável pela construção de seu conhecimento dentro de um contexto favorável. Assim, através de vários estudos em que “[...] o objetivo da educação era ajudar as crianças a desenvolverem suas capacidades mentais, ensiná-las como pensar” (ELKIND, 1978, p. 31) e, da transparente necessidade de inovações no modo de ensinar e aprender, vai ganhando espaço a abordagem interacionista.

Na perspectiva piagetiana, o conflito é fundamental na estratégia de construção do conhecimento. O conflito, um confronto de ideias, provoca uma inquietação que busca resposta que acaba gerando um novo saber e nova estrutura. Partindo do que se sabe e questionando este saber – conflito cognitivo ou desequilíbrio – as descobertas daí resultantes formam um novo conceito que pode ser complementar ou contrário ao inicialmente proposto.

Piaget (1973) aborda o conflito em sua teoria de aprendizagem, considera o aluno como detentor de algum saber que virá a dialogar com outro apresentado. Na mesma medida, Freire (1981) também considera o aluno e sua contribuição ao processo educativo quando ressalta a necessidade de conhecer o aluno e seu contexto e quando diz que ninguém educa ninguém ou se educa sozinho, mas que nos educamos juntos na interação. Ambos tratam da postura ativa na construção do conhecimento e destacam a atuação do professor como organizador desse processo.

Analisar o erro e compreender a direção do pensamento da criança pode servir para organizar e ou reorganizar as informações e as práticas para atingir os objetivos da aprendizagem escolar. O professor precisa ter uma postura de pesquisador, de acordo com Piaget (1973). É possível aproveitar e fazer uso do erro como um indicador para estruturar e redirecionar o trabalho pedagógico do modo a auxiliar o aluno a perceber e transcender uma possível dificuldade

Para a teoria piagetiana, o significado de “professor” muda de detentor e transmissor do saber para um ser que também está em construção. Piaget reforça que “é na pesquisa e através dela que a profissão de professor deixa de ser uma simples profissão e ultrapassa mesmo o nível de uma vocação efetiva para adquirir a dignidade de toda profissão” (PIAGET, 1973, p. 172-196). Dessa forma, o professor precisa constantemente pesquisar para lidar com a diversidade de alunos e os conflitos presentes nos processos de aprendizagem.

O conceito de conflito cognitivo de Piaget (1975) está relacionado com o processo de equilíbrio. Ocorre quando uma informação nova confronta uma estrutura estabelecida e ambas vão se articulando para gerar mais conhecimento. O conflito aí instalado faz a criança raciocinar e exercitar seu pensamento desenvolvendo sua inteligência. Piaget relaciona a inteligência à capacidade de adaptação ao meio.

A inteligência humana é uma das formas de adaptação que assumiu a vida em sua evolução. [...] com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e um equilíbrio progressivo entre essas formas e o meio. A inteligência [...] é essencialmente uma organização com a função de estruturar o universo como o organismo estrutura o meio imediato (PIAGET apud DOLLE, 1981, p. 49).

Cada um, movido por seus conflitos, ao interagir com os outros podem gerar novos conflitos. É algo vivo e dinâmico, uma constante transformação que em ondas atinge os seres, pois “o processo educacional se assenta sobre o relacionamento de pessoas, orientado por uma concepção de ação conjunta e interativa” (LÜCK, 2006, p. 98).

Nas relações entre as pessoas, Piaget (1973) explica que podem ocorrer vínculos de coerção ou cooperação. A coerção estagna o conhecimento quando um dos componentes da relação não troca com o outro e impõe seu ponto de vista. Quando em esquema de cooperação as informações tendem a se juntar e gerar um novo panorama mais completo que as informações iniciais, há evolução do

conhecimento. Na busca de entender o desenvolvimento intelectual, Piaget (1973), destaca a interação sujeito-objeto e entre sujeitos com o indivíduo sempre com comportamento ativo.

Existem, efetivamente, dois tipos extremos de relações interindividuais: a coação, que implica uma autoridade e uma submissão, conduzindo assim à heteronomia, e a cooperação, que implica igualdade de direito ou autonomia, assim como a reciprocidade entre personalidades diferenciadas. É evidente que entre estes tipos-limites toda uma série de outras relações devem ser previstas. [...] A coação transforma então o indivíduo muito menos profundamente que a cooperação, e se limita a se recobrir com fina camada de noções comuns, não diferindo, em sua estrutura, das noções egocêntricas (PIAGET, 1973, p. 168).

Piaget (2001) trata do indivíduo que aprende na interação com o outro e de como se dá esta relação. O pesquisador explora os tipos de relações que se estabelecem socialmente e o comportamento do sujeito em situações de conflito. Perante uma situação de conflito, o mecanismo de equilíbrio na criança, como previsto por Piaget (2001), ocorre por meio de três comportamentos: alfa, beta e gama. O comportamento alfa consiste na tentativa de neutralizar a perturbação, isto é, não dá a devida importância a algo que altera seu equilíbrio. É a situação de negação de um fato, equilíbrio precário que será facilmente rompido.

O comportamento beta procura integrar a perturbação no sistema de pensamento, mas sem dar a devida explicação ao que está acontecendo. O aluno recorre a hipóteses por vezes fantasiosas. O equilíbrio é parcialmente restaurado. O comportamento gama é diferente do beta, pois consiste na recuperação do equilíbrio mediante uma atitude baseada no pensamento racional, de antecipação por planejamento e ou dedução das prováveis modificações do fato observado. No comportamento gama, então, a perturbação é transformada e o que ocorre é uma mudança conceitual.

O comportamento alfa seria um primeiro nível onde não se percebe com total consciência a presença do que incomoda. Com possível origem em conflitos anteriores, como os demais comportamentos, simplesmente sente-se um desconforto sem aparente explicação frente a certas situações e tenta-se ignorar a sensação de desagradado. O comportamento alfa está ligado a emoções que são despertadas quase de forma automática em momentos recorrentes. Piaget (1976) explica que o comportamento gama é pleno de racionalidade, onde a pessoa busca

explicações lógicas para desvelar a situação que está atravessando e causando descontentamento.

Nesta perspectiva, em termos de implicações, o conflito pode ser algo positivo que leva ao desenvolvimento, ao amadurecimento de uma ideia, a partir de uma confrontação. Chrispino e Chrispino (2002) ressaltam que conflito é um confronto de ideais, modos diferentes de ver ou de interpretar um acontecimento e é próprio das relações humanas. Logo, a escola como espaço de relações sociais apresenta conflitos que podem trazer aspectos positivos, negativos ou mesmo os dois aspectos, dependendo da forma como forem administrados.

Observando como o conflito se manifesta, imagina-se o quanto suas origens foram marcantes para os indivíduos. A dificuldade de controlar as emoções e reações em um momento de conflito pode implicar que talvez esta pessoa apresente lembrança de algum acontecimento anterior que pode estar sendo reavivado, o que remete a características do comportamento alfa e beta, conforme mostrou Piaget (1976). De acordo com o autor, a importância de viver os conflitos é que o indivíduo tende a ser tornar mais capaz de lidar com as possibilidades que se apresentam no dia a dia. A resistência em lidar com os conflitos pode trazer limitações para o desenvolvimento do indivíduo.

Piaget (1976) analisa o conflito como comportamento constitutivo das relações sociais e necessário ao desenvolvimento humano, pois pode desencadear aprendizagem. Considerando esta perspectiva é que a presente pesquisa se propôs a compreender a concepção de conflito que paira no ambiente pedagógico de acordo com o entendimento dos professores das séries iniciais.

O conflito abrange situações de confronto de ideias e se estabelecem pela abertura ao diálogo. Neste trabalho, a proposta de refletir sobre conflito dentro do contexto pedagógico deseja realçar seu potencial positivo. O trabalho pedagógico com conflito poderia minimizar a intolerância ao questionamento e/ou visão do outro por conscientizar as pessoas da importância da diversidade de opiniões e respeito à participação de todos. O diálogo para Grinspun (2001) é o meio de estabelecer relações sociais e assim aproximar ideias que podem se confrontar e/ou se combinar e viabilizar objetivos. Assim,

É pelo diálogo que os homens, nas condições de indivíduos cidadãos, constroem a inteligibilidade das relações sociais. Trata-se, pois, de eliminar tudo aquilo que possa prejudicar a comunicação entre as pessoas, pois só



através dela se pode chegar a um mínimo de consenso. [...] a cidadania aparece como o resultado da comunicação intersubjetiva, através da qual indivíduos livres concordam em construir e viver numa sociedade melhor (GRINSPUN, 2001, p. 13).

O diálogo, comunicação sociável entre duas ou mais pessoas, pressupõe consideração pela interpretação do outro. O entendimento entre as pessoas requer boa vontade e disposição para diálogo. Piaget (1973) valoriza o diálogo quando acredita que a aprendizagem dá-se na interação do sujeito com os objetos e com outros sujeitos. O autor tem a visão de que a escola deveria ser um destes espaços de diálogo entre as diferenças dos indivíduos, porém a dificuldade de alguns de lidar com as diversidades causa preocupação.

Piaget (1973) entende o diálogo como um caminho de interação entre os indivíduos para estabelecer relações sociais. Durante o diálogo, Piaget (1973) acredita que os envolvidos passam por modificações. Nesta troca de conhecimento nem sempre a mensagem alcança o receptor com o mesmo sentido pretendido pelo emissor da mensagem. A fala de alguém que pretendia combinar opiniões pode gerar conflitos se não conseguir fazer-se compreender pelo outro. A diferença de contextos dos indivíduos pode produzir ruídos nos diálogos que podem gerar conflitos internos ou interpessoais. Assim explicou Piaget (1973, p. 34-35),

Além dos fatores orgânicos, que condicionam do interior os mecanismos da ação, toda conduta supõe, com efeito, duas espécies de interações que a modificam de fora e são indissociáveis uma da outra: a interação entre o sujeito e os objetos e a interação entre o sujeito e os outros sujeitos [...] cada interação entre sujeitos individuais modificará os sujeitos uns em relação aos outros.

A escola conta com uma diversidade de alunos e de professores, entre outros atores, que interagem entre si, cada um com seus próprios valores e objetivos. Dessa pluralidade surgem vários conflitos. O professor, em sua função de articulador do saber, necessita de preparo e consciência de suas ações e ulteriores possíveis consequências para administrar estes conflitos, de modo a favorecer a aprendizagem, a estabelecer a convivência e o respeito entre diferentes e divergentes.

A formação dos docentes deve ser algo capaz de ampliar seus horizontes, possibilitando reavaliar seu trabalho pedagógico sem culpas, procurando constante aprimoramento. A epistemologia da Complexidade pode ajudar o professor a

constituir outro olhar sobre os vários aspectos do trabalho pedagógico, estabelecendo diálogos entre o todo e as partes que o compõem.

A abordagem da questão do conflito no processo de ensino e aprendizagem também se beneficia diretamente das contribuições de Vigotski. O pesquisador, em seus estudos, explana sobre a importância do contexto social, histórico e cultural para o desenvolvimento humano e sobre o papel das interações sociais para a aprendizagem.

### 2.3 VIGOTSKI E A IMPORTÂNCIA DAS INTERAÇÕES NO PROCESSO PEDAGÓGICO

Vigotski (1896-1934) formado em direito, filosofia e história desenvolveu, entre outros estudos, uma grande contribuição para o conhecimento que originou a corrente sócio-histórico-cultural ou sócio-histórica ou sociointeracionista. Desenvolveu a maior parte de seu trabalho em um contexto revolucionário que caracterizou a Revolução Russa de 1917. Sofreu forte influência do marxismo onde:

De acordo com Marx, o desenvolvimento de habilidades e funções específicas do homem, assim como a origem da sociedade humana são resultados do surgimento do trabalho. É através do trabalho que o homem, ao mesmo tempo em que transforma a natureza (objetivando satisfazer suas necessidades), se transforma (REGO, 1998, p. 51).

O cenário do trabalho de Vigotski (apud VAN DER VEER; VALSINER, 1996) surgiu em um campo onde as discussões sobre Psicologia transitavam entre duas principais correntes: a objetivista (empirista e naturalística) e a subjetivista (mentalista e idealista). As duas correntes acreditam em uma relação sujeito e objeto sem uma associação ou dependência entre eles.

Assim sendo, a Psicologia objetivista, privilegia o dado externo, afirmando que todo conhecimento provém da experiência; e a Psicologia subjetivista, em contraste, calcada no substrato psíquico, entende que todo conhecimento é anterior à experiência, reconhecendo, portanto, a primazia do sujeito sobre o objeto (FREITAS, 2000, p. 63).

Os objetivistas, de acordo com Freitas (2000), trabalhavam supervalorizando a concepção e as regras de ciências da época, primando por neutralidade. Era importante o cientista distanciar-se do seu ponto de vista individual ao realizar um projeto e elaborar argumentação fundamentada em uma lógica capaz de convencimento considerado racional por discurso e ou demonstração. Já a

psicologia subjetivista caracterizava-se por ter os sentidos e as sensações como centro de fundamentação para todas as coisas, a mente como essência do homem. É uma perspectiva que valoriza o homem, pois incentiva a reflexão acerca dos fenômenos baseada não só nos conhecimentos científicos, mas nas experiências da humanidade como um todo.

Vigotski (2001) enfatiza a dependência entre o biológico e os fatores do ambiente no desenvolvimento cognitivo do ser humano. Apoiado na filosofia marxista, inicia uma “nova psicologia” produto da síntese entre as duas tendências relacionadas acima. Mas é importante destacar que a síntese de Vigotski não é uma simples justaposição das tendências então existentes, mas sim a criação de algo novo.

Contemporâneo de Vigotski, sem terem trabalhado juntos, Piaget também era considerado interacionista, mas compreendia de outra forma como se dá a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Piaget, de acordo com Vigotski (2001) o desenvolvimento segue uma sequência e a aprendizagem é de alguma maneira subordinada ao desenvolvimento. Para Vigotski, a aprendizagem promove o desenvolvimento. Entre outras diferenças nos estudos destes interacionistas, Vigotski (2001) destaca a importante contribuição do contexto sócio-histórico-cultural no desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Discordamos de Piaget num único ponto, mas um ponto importante. Ele presume que o desenvolvimento e o aprendizado são processos totalmente separados e incomensuráveis, e que a função da instrução é apenas introduzir formas adultas de pensamento que entram em conflito com as formas de pensamento da própria criança, superando-as, finalmente. Estudar o pensamento infantil separadamente da influência do aprendizado, como fez Piaget, exclui uma fonte muito importante de transformações e impede o pesquisador de levantar a questão da *interação* do desenvolvimento e do aprendizado, peculiar a cada faixa etária. Nossa abordagem se concentra nessa interação (VIGOTSKI, 1999, p. 145).

Segundo dados de Van Der Veer e Valsiner (1996), Vigotski trabalhou com colaboradores – Alexander R. Luria, Alexis N Leontiev, V. V. Davidov, entre outros – em especial nos últimos anos de sua vida, quando se encontrava bastante fragilizado pela tuberculose. Tendo falecido aos 37 anos de idade, em 1934, Vigotski, deixou uma valiosa produção, sendo que nos últimos anos escreveu freneticamente buscando aprimorar seus textos já produzidos e partilhar todo o conhecimento que lhe fosse possível.

Na Rússia pós-revolucionária, Vigotski destaca-se ocupando cargos como de deputado do distrito de Frunze de Moscou em 1930, diretor do Departamento de Psicologia Evolutiva da Universidade da Ucrânia em 1931 e outros cargos ligados à educação, à psicologia e à saúde, de acordo com Van Der Veer e Valsiner (1996). O interesse pelas artes o levou a escrever a obra literária *Tragédia de Hamlet, Príncipe da Dinamarca de W.Shakespeare*, publicou artigos e resenhas sobre literatura, lecionou em universidades. O grande acadêmico teve uma existência breve, 37 anos apenas, mas sua vida profissional foi muito dinâmica e seus estudos influenciam, até hoje, de forma marcante o processo de ensino e aprendizagem.

Vigotski não teve a oportunidade de ver a dimensão que seu trabalho tomou, devido à brevidade de sua vida e à situação política que a Rússia atravessava. Seus colaboradores deram continuidade ao planejado propósito de compreender a construção do conhecimento do sujeito, destacando o papel da linguagem e do processo de aprendizagem marcado pelo contexto cultural-sócio-histórico. A repercussão dos estudos do autor atinge vários países, passando por traduções que nem sempre conseguem expressar a contento o raciocínio desejado.

A quantidade e complexidade dos escritos, as revisões e as reedições tornam difícil acompanhar com fidelidade todo o raciocínio desenvolvido pelo exímio pesquisador. A interpretação e o emprego dos termos, conceitos e significados relacionados nos textos de Vigotski vêm despertando discussões sobre a forma mais próxima de entendimento de acordo com a intenção do autor.

A linguagem tem função essencial para Vigotski, que explora a relação do desenvolvimento e da aprendizagem, sendo, para o autor, a aprendizagem propulsora do desenvolvimento. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores dá-se através da permanente interação com os produtos do contexto sócio-histórico-cultural. O desenvolvimento das funções psicológicas humanas pode assim ser diferenciado de acordo com a qualidade das interações do ambiente social (VIGOTSKI, 2001).

Em um contexto propício, segundo Vigotski (2001), a aquisição de conhecimentos acontece à medida que o homem interage com os outros e se apropria da cultura. Essa função de socialização do conhecimento é compartilhada de modo especial no contexto escolar. Neste percurso do desenvolvimento do pensamento e da linguagem, esta última, além de uma atividade social interspíquica,

torna-se uma atividade individual intrapsíquica, em que recebe toda uma carga social. A criança internaliza as informações do meio e passa por acomodações e adaptações que geram um agir e se integrar à sociedade – como exemplo a linguagem e sua relação com signos, símbolos e significados. É tomar consciência das representações do real e estabelecer associações entre signos e significados na mente. Assim:

O elemento «cultural» da teoria de Vygotsky envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumentos, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos inventados pela humanidade é a linguagem, e Vygotsky deu ênfase especial ao papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento (LURIA, 1988, p. 26).

O domínio da compreensão dos símbolos e instrumentos criados culturalmente mostra uma atividade mental que vive em continua expansão. Vigotski (2001) explica que pela interação com o outro é que cada um se torna o ser humano que é. Quando se aprende algo – recebe conhecimento – reelaboramos o aprendido e, ao recorrer a este conhecimento, na verdade, já vamos lidar com uma produção nova. Assim o conhecimento segue se reestruturando. Entre o indivíduo e o que compõe seu ambiente existem instrumentos psicológicos como signos, símbolos, linguagem; que dão sentido e significado aos elementos envolvidos e, juntos estruturados de acordo com cada cultura, explicam-se, significam-se e perpetuam-se aprimorando os saberes.

A dinâmica da construção do conhecimento do indivíduo pela interação sócio-histórico-cultural nos estudos de Vigotski passa pela linguagem e é fundamentada em uma ampla teia de conceitos que se implicam. Em uma tentativa de sintetizar essa dinâmica e frisando o caráter sócio-histórico-cultural, Vigotski (2008, p. 162) explica sobre a relatividade de sentido das palavras: “a relação entre o pensamento e a palavra não pode ser compreendida em toda a sua complexidade sem uma clara compreensão da natureza psicológica da fala interior”.

A linguagem é essencial para estruturação do pensamento, ação que acontece internamente no indivíduo, também possibilita exteriorizar a representação de tais pensamentos por signos e símbolos culturalmente convencionados. O avanço da aprendizagem depende das interações que se estabelecem entre os indivíduos e ou ambiente e a qualidade da bagagem sócio-histórico-cultural. A linguagem permite

a comunicação que desenvolve relações sociais. O circuito – linguagem, aprendizagem e desenvolvimento cognitivo – acontece como em teia de ligações vitais para a própria sustentação do processo.

Para Vigotski (2001), as relações vividas pelo sujeito em seu contexto social, promovem a constituição deste, em um movimento que vai do social para o individual, absorvendo e construindo conceitos que lhe permitem sua integração social. Então, lidar com os conceitos indica atividade ligada ao intelecto. Desse modo o conceito “[...] pressupõe, como parte fundamental, o domínio do fluxo dos próprios processos psicológicos através do uso funcional da palavra ou do signo” (VIGOTSKI, 2001, p. 172).

A aprendizagem do uso das palavras para entender e expressar pensamentos acontece primeiro no ambiente sem uma sistematização específica. A criança aprende pela interação e necessidade de contato com o objeto e não pelo processo de ensino e aprendizagem formal e sistematizado, em si mesmo. Em casa, pela funcionalidade das atividades rotineiras, a criança vai absorvendo de forma quase livre tal conteúdo. Na escola o professor é o responsável pela organização dos conhecimentos que a criança ainda precisa compreender para seguir seu desenvolvimento cognitivo e estender suas relações sociais.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VIGOTSKI, 1989, p. 33).

A aprendizagem acontece pela mediação da linguagem que é um sistema de interação elaborado pelo homem para transmitir, perpetuar e reelaborar seus conhecimentos. A partir desta comunicação, o conhecimento armazenado ao longo dos séculos tem sido não só partilhado, mas também aprimorado de modo a tentar melhorar as condições de vida do homem.

A linguagem fomenta a aprendizagem que promove o desenvolvimento. O domínio do significado dos símbolos que constituem a linguagem só é possível devido interação com os outros indivíduos. Compreender e utilizar adequadamente os signos implica a construção de conceitos e de sentidos adquiridos no convívio social e particularmente dados às convenções sociais, aprimorados na escola.

Vigotski (1987, p. 50) afirma que:

A formação de conceito é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à atenção, à associação, à formação de imagens, à interferência, ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

Para Vigotski (2001), o conhecimento adquirido pela criança em suas atividades corriqueiras e contato com outros indivíduos, informalmente, leva à produção de conceitos cotidianos ou espontâneos. Os conceitos cotidianos são aprendidos quando a criança começa a nomear os objetos e ações com os quais interage rotineiramente. A construção de conceitos continua até por volta dos 17 anos e implica, de acordo com Vigotski (1993) na capacidade de aprender a direcionar os próprios processos mentais com ajuda de palavras e signos.

Os conceitos científicos são conhecimentos relacionados com os conteúdos curriculares criteriosamente sistematizados para impulsionar a aprendizagem e proporcionar o desenvolvimento cognitivo. O professor introduz os conceitos científicos, regulando-os com os conceitos espontâneos que o aluno possui e promove a associação entre esses dois tipos de conceitos. Portanto,

Poder-se-ia dizer que o desenvolvimento dos conceitos espontâneos da criança é ascendente, enquanto o desenvolvimento dos seus conceitos científicos é descendente, para um nível mais elementar e concreto. Isso decorre das diferentes formas pelas quais os dois tipos de conceitos surgem. [...] Embora os conceitos científicos e espontâneos se desenvolvam em direções opostas, os dois processos estão intimamente relacionados. É preciso que o desenvolvimento de um conceito espontâneo tenha alcança do certo nível para que a criança possa absorver um conceito científico correlato (VIGOTSKI, 1993, p. 92).

O conceito científico não é, então, uma melhor definição ou necessariamente um aperfeiçoamento de um conceito espontâneo. O tipo de relação que existe entre os conceitos não é de valoração, mas de contribuição. A principal diferença é a forma como surgem e o fato de se desenvolverem em direções opostas, mesmo estando relacionados de acordo com Vigotski (1993). De certo modo, os conceitos científicos dependem da aquisição dos conceitos espontâneos para fazer sentido para a criança. A atenção do professor a aspectos como estes no processo de ensino e aprendizagem pressupõe uma relação de conhecimento entre alunos e professor e mesmo entre os alunos, pois o docente precisa saber o que os alunos já conhecem para juntos seguirem crescendo.

A correlação dos conceitos implica em atividade mental que pode ser sistematizada pela linguagem. O domínio do processo de comunicação demonstra a tomada de consciência da capacidade de guiar os pensamentos potencializando a linguagem como instrumento da aprendizagem. Vigotski (1995) destaca o papel da linguagem na veiculação da aprendizagem que acontece no contexto das relações sociais e escolares, como promotora do desenvolvimento cognitivo dos indivíduos e do grupo, desembocando em benefícios para toda a humanidade. Diante dessa perspectiva Vigotski (1995, p. 304) diz:

O educador começa a compreender agora que enquanto a criança se adentra na cultura, não só toma algo dela, não somente assimila e se enriquece com o que está fora dela, senão que a própria cultura reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso de seu desenvolvimento.

O contato com a cultura demanda relações sociais que têm importância elevada na visão de Vigotski (2001). O destacado papel da interação no processo de ensino e aprendizagem explica que a criança precisa dessa vivência para desenvolver seu potencial. A qualidade das interações entre professor e aluno e entre alunos no contexto pedagógico deve ser promovida pelo professor. No processo de ensino e aprendizagem, a interação com os pares vai ter uma profunda repercussão no desenvolvimento da criança. Basta considerar que quando compartilham conhecimento podem produzir mais conhecimento.

Como vem sendo explicitado ao longo do texto, para Vigotski, desenvolvimento e aprendizagem tem uma relação onde a aprendizagem pode promover o desenvolvimento da criança. O autor destaca que a aprendizagem escolar oferecida à criança deve ser estruturada, pois repercute em seu processo de desenvolvimento cognitivo. Logo, “cada assunto tratado na escola tem a sua própria relação específica com o curso do desenvolvimento da criança, relação essa que varia à medida que a criança vai de um estágio para outro” (VIGOTSKY; LEONTIEV; LURIA, 1991, p. 102).

Vigotski (1999), ao tratar da questão da aprendizagem como propulsora do desenvolvimento cognitivo, estabelece níveis de desenvolvimento que a criança vivencia na construção de seu conhecimento. O autor denomina de nível de desenvolvimento real tudo o que a criança consegue fazer sozinha, em casa ou na escola, sem a interferência de adultos ou de outras crianças. Porém, o autor entende



que a constatação desse nível de desenvolvimento está longe de representar a totalidade do processo. A partir de seus estudos, vai defender a existência de um nível de desenvolvimento que a criança pode alcançar para além de seu desenvolvimento real, através do auxílio de outra pessoa que ele vai chamar de zona de desenvolvimento proximal.

Prestes (2012), ao apontar problemas na tradução do russo para o português, defende o uso do termo iminente no lugar de proximal, argumentando que a ideia de iminência expressa melhor o sentido de possibilidade de desenvolvimento que o termo proximal, que poderia trazer implícito a ideia de sequência. Mas como a bibliografia existente e a consultada para esse trabalho utilizam o termo zona de desenvolvimento proximal, este conceito será mantido com esta nomenclatura. Nas palavras de Vigotski, zona de desenvolvimento proximal expressa

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' do desenvolvimento (VIGOTSKI, 1989, p. 97).

O autor reforça a importância da aprendizagem direcionada para a criança com uma função de valor universal e, assim, subentende-se da relevância das relações sociais neste processo. A zona de desenvolvimento proximal indica a importante relação entre aprendizagem e desenvolvimento e o papel da ação colaborativa de outra pessoa. A aprendizagem vai ser construída em cada um com a ajuda de outros indivíduos e futuramente compartilhada sucessivamente. Logo surge uma preocupação com a qualidade da educação partilhada para que a mesma siga com sua possibilidade de desenvolver o ser humano. Vigotski (1999, p. 117) nos afirma que “[...] o bom aprendizado é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

A perspectiva sócio-histórico-cultural enfatiza a importância das relações sociais no processo de ensino e aprendizagem. Não acontece uma simples transmissão do saber, mas interações que transformam a informação, o receptor e o transmissor, enriquecendo todo o processo de desenvolvimento humano. O

conhecimento produzido e compartilhado entre os indivíduos circula modificando gradativamente os elementos do contexto e a si mesmo.

Com grande contribuição para a educação, Vigotski, detalha a influência do contexto sócio, histórico e cultural do indivíduo para sua formação escolar e pessoal. O autor destaca a vida escolar da criança como contribuição fundamental para o seu desenvolvimento intelectual e em todos os outros aspectos. Relaciona a influência do professor no processo pedagógico como o principal responsável pela condução desta atividade tão significativa. O professor como gestor do processo de ensino coopera com o desenvolvimento cognitivo do aluno mediando o saber científico em diálogo com o saber cotidiano.

#### 2.4 AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

A importância do fator sócio-histórico-cultural na aprendizagem e desenvolvimento humano é abordado por Vigotski (1977) que destaca que o sujeito se constitui na interação com o outro. Sua linha de estudo contribui para esta pesquisa porque viabiliza uma perspectiva de conflito com potencial de desenvolvimento do ser, por primar pela qualidade das interações sociais. O estudo de Vigotski possibilita ver no professor um mediador que lida com o conflito como elemento da interação que contribui nas relações intersubjetivas no processo de desenvolvimento do aluno.

O efeito da interação social destacado por Vigotski é explicitado ao longo deste texto e está presente de modo específico no ambiente escolar. O processo de aprendizagem diz respeito ao professor, entre outros aspectos, no sentido de propiciar em sala que os alunos socializem-se, que haja interações interpessoais. No exercício da fala os alunos reestruturam o próprio pensamento e contribuem uns com os outros na (re)construção ou troca de conhecimentos.

Para Vigotski (1997) o professor deve ter especial atenção à qualidade das relações que se estabelecem no ambiente de aprendizagem devido, entre outros aspectos, a sua ligação com o desenvolvimento cognitivo da criança. O autor argumenta como a organização da aprendizagem contribui para o desenvolvimento, o que pode orientar o professor sobre o valor das interações sociais da classe, sobre

trabalhar as características humanas de seus alunos e/ou mesmo o sentido dos conflitos que acontecem. O autor assim menciona que;

A aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correcta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, activa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e está activação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente (VIGOTSKI, 1977, p. 47).

O homem tem essa capacidade de aprendizagem e de relações sociais, como exposto no trecho acima, mas seus reflexos no desenvolvimento humano são diferenciados. Tais características pressupõem a presença de conflitos pelo embate de ideias, pois, apesar das semelhanças do grupo cada indivíduo, conserva suas particularidades como ser único. Como dito por Vigotski, na sala de aula, a convivência com o outro permite questionar-se sobre o próprio comportamento ou conhecimento. A aula vai além do conteúdo escolar e as crianças aprendem a organizar-se socialmente. A partir do momento que a criança tem contato com uma visão diferente da sua pode passar a questionar o que sabe, de que modo sabe, por que o outro sabe de modo diferente. Tais indagações podem gerar conflitos e oportunidades interessantes para o processo ensino e aprendizagem.

Vigotski (2000) explica que o comportamento humano é algo aprendido. Transitando em diferentes ambientes sociais como a escola, o familiar e o de lazer, a percepção da criança se apura de tal forma que aprimora seu modo de falar, seu comportamento e todo o seu ser, o que ajuda a definir suas características próprias. Logo, a maioria das crianças percebe que nestes diferentes ambientes o tratamento e as relações entre as pessoas são diferentes das que vivenciam em seu ambiente familiar. Na escola em especial, pelo tempo que passam juntos e até mesmo pela dinâmica da atividade educativa, a qualidade das relações sociais preocupa pelo papel que desempenha na construção da individualidade das crianças.

O espaço tempo da aula pode ser um momento onde os alunos auxiliam uns aos outros a elaborar e reelaborar conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesmo. O professor deve ter ciência do pedagógico e também preocupação com as implicações que a aula pode ter para o desenvolvimento mental e geral da criança. Vigotski (1999) especifica que o professor deve voltar-se não apenas para o que o aluno já alcançou em termos de aprendizagem, mas também para o que ele ainda

pode alcançar a partir de sua mediação. A noção de que o aluno pode realizar permitiria ao professor propor atividades que desafiassem e impulsionassem o desenvolvimento do educando.

O apoio do outro mais capaz pela orientação ou possibilidade de imitação de algo que ainda não sabe realizar, frequentemente, ajuda na superação de dificuldades encontradas no processo de aprendizagem. A imitação é considerada por Vigotski (2001) mais uma das formas de aprendizagem que o indivíduo utiliza.

Acredita-se que o conhecimento dominado pelo homem avança de modo diferente de todas as outras espécies. O que se sabe não é só transmitido aos seus descendentes, mas aperfeiçoado a cada transmissão e/ou como e quando se faz necessário. A complexidade desses processos interpessoais é também discutida pela autora Maria Cecília Rafael de Góes.

Góes (2001) trata do fato do professor lidar com o jogo dialógico e mostra que não basta colocar alunos e professor em sala em interação para que a aprendizagem aconteça. Dentro da aula, a interação exige um enfrentamento de desafios que pede a colaboração tanto coletiva quanto individual de todos os envolvidos. Os alunos precisam ter participação ativa na própria aprendizagem. Para Góes (2001, p. 85), na relação professor e aluno:

Mesmo quando o conhecimento está sendo efetivamente construído, os processos interpessoais abrangem diferentes possibilidades de ocorrências, não envolvendo apenas, ou predominantemente, movimentos de ajuda. Nos esforços da professora para articular o instrucional e o disciplinar, para manejar os focos de atenção e para conduzir as crianças a elaborações quase categoriais, podemos ver que o papel do outro é contraditório, e que o jogo dialógico, que constitui a relação entre sujeitos, não tende apenas a uma direção; abrange circunscrição, expansão, dispersão e estabilização de significados e envolve o deslocamento 'forçado' de certas operações de conhecimento.

Os processos interpessoais nem sempre se dão em uma convergência de significados e interesses. O conflito aparece no contexto pedagógico, geralmente de forma frequente, proporcionando, assim, ao professor, uma possibilidade de usar seu potencial de gerar desenvolvimento na dinâmica da aprendizagem. Tal postura de trabalho ligada ao conflito exige do professor sensibilidade e flexibilidade para atrelar as necessidades de diálogo e interação da sua classe ao trabalho pedagógico que tem a desempenhar.

Na escola a interação social acontece em especial pela fala, que é um dos instrumentos usados nas relações interpessoais. A comunicação que ocorre pela fala

é um aspecto que possibilita a socialização e várias formas de interação que podem desencadear o processo de desenvolvimento, como elencado por Vigotski e descrito anteriormente. Corroborando com essa questão, Góes (2000) destaca a relevância da palavra nas relações entre as pessoas e seus desdobramentos para o desenvolvimento das funções psicológicas dos indivíduos. Para a autora,

Nas relações do indivíduo com o grupo social, a linguagem é fundamental. A palavra veio, num nível mais geral, a caracterizar a condição humana. Em termos mais específicos, na ontogênese, a linguagem tem a função de regular as ações e de propiciar a conduta intencional humana. Através da linguagem o indivíduo prepara um ato a ser consumado (GÓES, 2000, p. 118).

A palavra para Góes (2000) pode ter um caráter mediador entre as pessoas. O que é dito internaliza-se, reconstruindo, assim, no plano individual o que foi construído no campo interpessoal. Estas estruturas seriam as bases sociais da personalidade do indivíduo. Portanto, para Góes (2000), o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores na mediação semiótica.

Na perspectiva acima, as interações interpessoais e a qualidade delas são aspectos fundamentais na constituição dos sujeitos. Para Góes “O sujeito é constituído pelos relacionamentos com os outros. ‘Eu’ e ‘Outro’ são conceitos relacionais e não duas entidades que são formadas separadamente e então entram em contato” (GÓES, 1997, p. 125). À medida que se desenvolvem, os indivíduos vão aprimorando aspectos pessoais e definindo características que os diferenciam dos demais. A escola também contribui por favorecer o processo de aprendizagem e de desenvolvimento com oportunidades de vivências e interações.

No contexto de aprendizagem com professores e alunos interagindo entre si, contrapondo ideias e opiniões, o conflito é só mais um exercício oferecido para estimular o desenvolvimento mental, individual e do grupo. Segundo Vigotski (1987, p. 161), “O aluno, como o sujeito que aprende; o professor como mediador; a cultura, os signos como ferramentas a serem empregadas. O princípio que regula a dinâmica implícita nessa trama conceitual é a interação social”.

## 2.5 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA

A complexidade do processo educativo exige profissionais qualificados e em constante formação, como descreve Nóvoa (2002, p. 56), e chama de “trilogia da formação contínua: produzir a vida, a profissão e a escola”. O autor discorre acerca da necessidade do professor estar em permanente reelaboração de sua prática profissional, e da importância de se considerar nesta reelaboração seus aspectos pessoais, profissionais e questões institucionais.

António Manuel Seixas de Sampaio da Nóvoa, de nacionalidade portuguesa, é psicólogo e professor, doutor em Ciência da Educação e História. Catedrático da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa é o autor de mais de 150 títulos (artigos e livros). Os textos já foram publicados em mais de doze países, entre eles: *Profissão Professor e Vidas de Professores*. Trata de assuntos ligados à educação, preocupado especialmente com a formação continuada dos docentes. Uma das bases do autor sobre a formação de professores é que “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente” (NÓVOA, 2002, p. 23).

O autor fala da formação continuada como um dos momentos de enriquecimento do saber do professor e dirigido pelos próprios professores. Traz também o professor como produtor de conhecimento em consonância com sua prática em sala de aula, mostra como é um contexto favorável de análise que pode aprimorar o professor em exercício e demais colegas de profissão. As situações inusitadas que acontecem e as soluções criativas que os professores aplicam, examinadas posteriormente, podem ser socializadas e adaptadas de modo mais oportuno. Em associação a esse pensamento Libâneo (2001, p. 23) apresenta um trecho que ilustra bem essa possibilidade:

Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada..

De acordo com Nóvoa (2002) e Libâneo (2001), o espaço de trabalho do professor pode ser também um de seus lugares de formação. A relevância atribuída pelos autores citados à formação continuada com a participação mais ativa dos

professores é, inclusive, uma proposta de resgatar a valorização dos docentes. Nóvoa divide a responsabilidade pela formação continuada do professor entre o mesmo e o sistema a que pertence, pois agindo sozinho o professor só tende a isolar-se da sua categoria. Com uma formação continuada organizada para o coletivo, o professor ganharia em possibilidades de troca de conhecimento e na formação de unidade do grupo o que tende a fortalecer uma identidade profissional. Nóvoa (1995, p. 30) fala que

A formação implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional e provoca-se a passividade de muitos atores educativos.

Existe um esforço por parte do governo em investir em formação de professores com vistas a melhorar o padrão do ensino público oferecido à população. Mas todos concordam que não é tarefa fácil: por lidar com pessoas, conhecimento científico e as particularidades do processo de ensino e aprendizagem, ao professor não basta manter-se atualizado sobre os novos métodos pedagógicos e ser capaz de selecionar os aplicáveis a sua realidade. Por essa situação é que Nóvoa (2002) diz da importância da participação do professor na formação continuada dos educadores.

Segundo informações da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), em 2004, em decorrência dos incentivos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei 9.394/96, a política nacional organizou a Rede Nacional de Formação Continuada. Rede que foi pensada com o objetivo de “contribuir para a melhoria da formação dos professores da educação básica, priorizando os sistemas públicos de ensino” (BRASIL, 1996).

Essa política vem incentivando a formação dos profissionais da educação dentro de sua carga horária de trabalho, prioritariamente em coordenações. Surge então o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), Programa de capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão), Um Salto para o futuro, Parâmetros em Ação, Programa de Gestão da Aprendizagem (Gestar) entre outros de âmbito nacional ou estadual. No caso da Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal (SEDF), em sua maioria, a formação dos profissionais da educação fica a cargo da Escola de Aperfeiçoamento dos

Profissionais da Educação (Eape) e parcerias com a Universidade de Brasília e outros. Os cursos são oferecidos na modalidade presencial e de educação a distância, dependendo da proposta de conteúdo, do número de profissionais que precisam ser atingidos, da urgência de alguma situação da demanda entre outros fatores.

A formação continuada seria a oportunidade de atualizar conhecimentos, rever suas relações com a profissão, reafirmar e/ou modificar suas escolhas e avaliar sua interação com os alunos. Já a formação inicial dos professores segue as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Pedagogia. Aborda a intencionalidade da função e que a mesma acontece permeada pelas relações sociais. Considera o diálogo entre as crenças do professor, do conhecimento científico e do aluno. Segundo as diretrizes, para desempenhar a contento tal trabalho, o docente precisaria refletir constantemente para articular conhecimentos científicos e o universo cultural no qual está imerso. Deste modo tem-se:

CNE/CPN nº 1/2006 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia – Art. 2 § 1º

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnicoraciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 11).

As diretrizes quanto à formação inicial em Pedagogia propõem preparação complexa ligada ao trabalho pedagógico, pois, segundo elas, alguns dos aspectos esperado desse profissional da educação não têm como ser abordado na formação inicial. Assim que inicia sua vida docente, o professor percebe que precisará de muito mais conhecimento do que o ofertado em um curso de Pedagogia.

De acordo com essas diretrizes, a formação continuada seria uma oportunidade de complementar os conhecimentos e buscar novos que se fazem constantemente necessários. A esse respeito, Nóvoa (1992) propõe a valorização dos professores com a construção de uma identidade profissional e de autonomia de ação dentro de sua área. Apropriar-se das implicações de ser professor é um processo de conscientização que pode fazer a diferença no trabalho pedagógico. O docente é ao mesmo tempo um profissional e uma pessoa, não se deve anular o indivíduo no desempenho de sua função, e manter esse equilíbrio pode ser apoiado



por uma formação continuada. Sendo assim, para o autor: “a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participativa” (NÓVOA, 1992, p. 25).

Nesse panorama, a formação continuada do professor seria então um processo de desenvolvimento pessoal e profissional que repercutiria em sua prática em sala, favorecendo a aprendizagem dos alunos. Somada às demais variáveis que influenciam o processo de ensino e aprendizagem, o professor, atuando como organizador do processo de aquisição de conhecimento, logo atua também como mediador de certas relações que se estabelecem no contexto escolar. De acordo com Libâneo (1994, p. 250):

O professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos. Deve dar-lhes atenção e cuidar para que aprendam a expressar-se, a expor opiniões e dar respostas. O trabalho docente nunca é unidirecional. As respostas e as opiniões dos alunos mostram como eles estão reagindo à atuação do professor, as dificuldades que encontram na assimilação dos conhecimentos. Serve também para diagnosticar as causas que dão origem a essas dificuldades.

Nesta direção, o conceito de professor seria o de alguém mais capaz que visa coordenar um trabalho em cooperação com o grupo de alunos e o apoio dos demais membros da escola. Um profissional educador que teria ainda como objetivo tentar garantir a qualidade das relações sociais entre os envolvidos, no sentido de incorporar os conflitos como processos importantes no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Devido à importância das interações que acontecem no processo de ensino e aprendizagem, também faz parte da qualidade dessas interações buscar novas formas de lidar com conflitos. Conflitos que se apresentam no processo de ensino e aprendizagem no trabalho pedagógico, mas também com os conflitos que surgem ao longo de toda a trajetória de formação dos professores que muitas vezes se sentem despreparados para lidar com os desafios de sala de aula.

Esforços no sentido de motivar cooperação entre os professores, discentes e seus familiares é importante para uma nova formação de professores, que, como afirma Nóvoa (1988), dê autonomia para refletir sua prática e formação continuada, bem como para os demais compreenderem o contexto pedagógico vivenciado pelo professor:

As situações conflitantes que os professores são obrigados a enfrentar (e resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto características únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo [...]. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (NÓVOA, 1997, p. 27).

Segundo Nóvoa (1997), o professor no exercício de sua função compartilha com o aluno um olhar renovador do conhecimento com o qual está interagindo e, para além deste conhecimento curricular, o professor ganha conhecimento de prática ao rever como agiu e o resultado que alcançou. O caráter reflexivo no processo pedagógico constrói significados para o cotidiano do professor e do aluno que farão parte de sua história, sua aprendizagem e das suas relações, pois, segundo Nóvoa (1992, p. 17):

A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...] Eis-nos de novo face à 'pessoa' e ao 'profissional', ao 'ser' e ao 'ensinar'. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o 'eu' profissional do 'eu' pessoal.

Para Nóvoa (1992), as opções profissionais estão sempre atravessadas pela maneira de ser do professor. O professor é uma pessoa e, como pessoa, não pode dissociar seu 'eu' da sua forma de atuação docente. Por isso o autor defende a importância de procurar entender e incluir numa reflexão sobre os processos de formação, como o professor vive e compreende seus conflitos na prática pedagógica e também como compreende o papel da formação continuada nesse processo.

### **3 O TRAJETO DA PESQUISA**

O presente estudo é uma construção e reflexão sobre a questão do conflito no trabalho pedagógico baseado na perspectiva de alguns professores. É uma busca por conhecimento que, após uma fundamentação teórica, se complementa pela análise da observação do contexto e escuta dos relatos dos professores participantes. De acordo com Minayo (1993), O trabalho segue certos requisitos,

para apresentar-se em forma de pesquisa, mas consciente que não pode retratar o problema em toda sua complexidade. Para a citada autora pesquisa é:

A atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados (MINAYO, 1993, p. 23).

A base norteadora deste estudo é a Epistemologia da Complexidade e como indicado por Morin (2007, p. 192) valoriza a abordagem qualitativa, logo,

O método da complexidade pede para pensarmos nos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras.

Chizzotti (1995) relata que a abordagem qualitativa é indicada para pesquisas onde existe algum tipo de relação do pesquisador com o pesquisado e com o contexto da pesquisa. A opção por uma abordagem qualitativa se deve por considerar a dinâmica do contexto das escolas, a visão dos sujeitos participantes e da própria pesquisadora sobre o tema tratado.

O autor Chizzotti (1995, p. 79) explana que

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo e o objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa: O sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpretar os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objetivo não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Os objetivos delineados nesta pesquisa, conforme dito por Chizzotti (1995) implicam na compreensão desta ligação indissociável entre a dimensão objetiva do tema tratado e a subjetividade dos sujeitos envolvidos. A pesquisa verificou junto às professoras o que entendem como conflito no processo de ensino e aprendizagem. Assim, trata-se de registrar observações e informações sobre conflito do universo pedagógico, pelo ponto de vista das professoras participantes, para as devidas apreciações.

A pesquisa qualitativa “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano”

(CRESWELL, 2010, p. 26). A definição de Creswell justifica a abordagem qualitativa aqui empregada, já que a pesquisa ocupa-se do tema conflito associado à aprendizagem que são aspectos sociais e humanos. O trabalho também identifica-se como pesquisa qualitativa por buscar seus dados com os participantes no ambiente de que trata os professores e, em seu contexto, a escola.

Nesse sentido, para o presente estudo temos como objetivo geral o interesse em contribuir para a compreensão do papel do conflito no processo de ensino e aprendizagem e para a importância da formação continuada neste processo. Corroborando com tal intento temos os objetivos específicos de verificar qual a concepção do professor das séries iniciais sobre o papel do conflito dentro do contexto pedagógico, identificar quais são os conflitos mais comuns vividos por esse professor no processo ensino e aprendizagem junto ao aluno e identificar junto ao professor como a formação continuada contribui – se contribui – para a compreensão da importância do conflito no processo de ensino e aprendizagem.

### 3.1 CONTEXTO DA PESQUISA

O local escolhido para a pesquisa foi a Escola Classe do Guará que faz parte da rede pública de ensino do Distrito Federal. A Escola Classe do Guará é uma das 647 escolas públicas que são representadas e pelas quais respondem – de acordo com a localidade – às 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs), segundo dados do site oficial da instituição no ano de 2013. Com o intuito de assegurar o sigilo como combinado com as professoras participantes, a instituição será identificada simplesmente como Escola Classe do Guará.

A escolha dessa escola se deu pela localização conveniente para a pesquisadora e pela possibilidade de colaboração que a direção da escola disse ser típica de instituição. Em uma segunda visita no mês de agosto de 2013, previamente agendada, a proposta de pesquisa foi apresentada ao grupo de professores em uma reunião de coordenação pedagógica. Neste encontro de apresentação e explicação da pesquisa o termo de consentimento livre e esclarecido foi distribuído para todas e muitas perguntas foram feitas. Existia uma preocupação quanto a se sentir exposta, avaliada, comparada com as demais e outras questões. Alguns professores ficaram

de participar, mas preferiram combinar entre eles primeiro e me responderem depois quem seriam.

No retorno à escola, já no intuito de iniciar o contato com os professores colaboradores, a direção da escola informou da necessidade de uma autorização a ser retirada na Coordenação Regional de Ensino do Guará (CREG) para a realização da pesquisa. Na Regional, após alguns esclarecimentos da pesquisa a ser realizada e da aceitação por parte da escola, fui orientada a procurar a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape). Por ser tratar de um trabalho de pós-graduação explicaram que seria necessário seguir alguns procedimentos burocráticos implantados a pouco, mas que julgaram necessário por serem trabalhos publicados.

Como parte do processo de acesso à escola e às professoras foi necessário então requisitar a Universidade de Brasília (UnB) uma carta encaminhamento nos moldes solicitados. A carta da UnB foi entregue na Eape com cópia do projeto apresentado na qualificação, formulário de dados pessoais, levantamento de intenções e a cópia das questões que se pretendia pesquisar na instituição. Todo o material entregue na Eape foi analisado, a pesquisa foi autorizada e fui novamente encaminhada a Regional do Guará que validou minha autorização para acesso à escola escolhida.

A burocracia do processo de acesso às professoras colaboradoras acabou por se estender por mais de um mês e pareceu desmotivar um pouco a participação de alguns dos docentes dispostos a contribuir com a pesquisa. Quando recebi da coordenadora os nomes das docentes participantes e dirigi-me a elas para agendar os horários possíveis para os encontros, uma delas fez que não se lembrava de ter combinado em colaborar, por fim conseguimos agendar tudo. Depois de todo este processo tive o direito de conhecer as dependências da Escola Classe do Guará, interagir com sua comunidade e saber um pouco da sua história.

A Escola Classe do Guará está em funcionamento há mais de 40 anos. Sua área interna e externa aparenta ser ampla, mas a estrutura horizontal e antiga da construção não favorece o uso do espaço que se tem. A estrutura física está organizada em um grande pátio cercado pelas salas de aula e demais salas de apoio pedagógico. Funcionam na escola complementando e/ou subsidiando o trabalho das

salas de aula: sala de leitura, de vídeo, de recursos, de informática, dos professores, da orientação educacional, da direção, a cantina e a secretaria escolar.

Na área externa, contornando a escola em uma das laterais, está instalado o parquinho de areia, na outra lateral tem uma área verde com umas poucas árvores e uma horta e no fundo da escola existe uma quadra poliesportiva. O acesso dos alunos à área externa integrante da escola é controlado por uma passagem restrita. A escola é antiga e existe uma dificuldade em manter a área interna em boas condições de uso, a manutenção da área externa tem sido um dos grandes desafios enfrentados pela escola.

A escola entrou em reforma durante o período da pesquisa para atendimento de alguns reparos na parte elétrica que vinham sendo solicitados há anos. A falta de espaço na escola, que já existia, torna-se um incômodo. Nas últimas semanas de aula passou-se a conviver com alguns momentos de falta de energia, pois houve a necessidade de desligar a eletricidade interna. Havia barulho de ferramenta dos trabalhadores e muita poeira da remoção dos forros do teto. As salas e demais espaços da escola se encontravam entulhadas com os materiais e alguns móveis empacotados.

As aulas não puderam ser suspensas devido à quantidade de dias letivos obrigatórios a serem cumpridos. Apesar do incômodo da reforma, todos na escola tinham a consciência de que deveriam estar gratos por finalmente a parte elétrica ser reparada, porque já tinham passado por panes algumas vezes e o serviço já vinha sendo solicitado há uns três anos. Somente na última semana de aula foi permitida uma redução no horário de aula.

As aulas acontecem nos turnos matutino das 7h30 às 12h30 e no turno vespertino das 13 horas às 18 horas. Para cada uma das séries que a escola atende, normalmente, existe apenas uma turma em cada um dos turnos. Este ano, devido à demanda e à necessidade de formar turmas reduzidas, pela presença de alunos com necessidades especiais, existiram duas turmas de 3º ano no turno matutino. A escola possui um quantitativo médio de 400 alunos.

A instituição possui cerca de dezesseis professoras que atendem da educação infantil às séries iniciais do ensino fundamental, duas coordenadoras pedagógicas, uma orientadora educacional, uma especialista na sala de recursos, diretora e vice-diretora. Completam o quadro de funcionários: um secretário escolar,

um assistente de secretaria, um monitor, cinco auxiliares de serviços gerais, três auxiliares de portaria, três vigias e um supervisor administrativo. Conta ainda com a parceria de um pedagogo e um psicólogo da Equipe de Atendimento Especializado que atende esta e algumas outras escolas.

Os professores da escola têm trajetória de exercício variado com alguns as vésperas de se aposentar, e outros com menos tempo em regência em sala de aula, mas com outras experiências ligadas ao pedagógico. O fato de ter professores em diferentes momentos na carreira, com diferentes formações e contextos de vida contribuiu para enriquecer o panorama da pesquisa.

Segundo Creswell (2010, p. 209-210), “a ideia fundamental que está por trás da pesquisa qualitativa é a de aprender sobre o problema ou questão com os participantes e lidar com a pesquisa de modo a obter essas informações”. A Escola Classe do Guará representa, de modo geral, as escolas da república destinadas a este segmento da educação pela Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF).

### 3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa contou com a colaboração de três professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental. São professoras que foram escolhidas pelo próprio corpo docente da instituição para representá-los. A quantidade de três participantes para a pesquisa atende ao objetivo do trabalho porque permite um bom acompanhamento juntos às professoras colaboradoras. O quantitativo de participantes e a dinâmica escolhida para a pesquisa agradou as professoras que chegaram à conclusão que não afetaria de modo prejudicial a rotina das aulas.

As professoras que se dispuseram a colaborar com a pesquisa são efetivas da Secretaria de Educação há mais de quinze anos, todas com nível superior e participantes de cursos de formação continuada. Uma das professoras atualmente leciona para uma turma de 1º ano e as outras duas, no momento, estão à frente de turmas de 3º ano. De acordo com as informações delas, todas já tiveram a experiência de lecionar para todas as séries iniciais do ensino fundamental em algum momento de suas carreiras. O quadro de professores é composto de

profissionais de perfil variado quanto à idade, à experiência e à formação, de acordo com os dados da direção da escola.

Os professores participantes da pesquisa foram previamente comunicados sobre todas as medidas de proteção à identidade dos colaboradores. O termo de consentimento livre e esclarecido foi firmado e todas as dúvidas sobre os rumos da pesquisa foram sanadas. Para Creswell (2010) justifica-se a escolha do local e dos participantes da pesquisa destacando sua intencionalidade:

A ideia que está por trás da pesquisa qualitativa é a seleção intencional dos participantes ou dos locais (ou dos documentos ou do material visual) que melhor ajudarão o pesquisador a entender o problema e a questão da pesquisa. Isso não sugere, necessariamente, uma amostragem aleatória de um grande número de participantes e locais, como é tipicamente observado na pesquisa *quantitativa* (CRESWELL, 2010, p. 212, grifo do autor).

A seleção intencional pretende observar as particularidades da realidade de cada um dos docentes participantes para melhor entender o contexto deste segmento da educação. Observar o contexto pode permitir colocar-se no lugar do outro e verificar de qual realidade se está falando. A opção por três professores como colaboradores da pesquisa permitiu um bom acompanhamento e observação do trabalho pedagógico desenvolvido por eles, o que gerou um rico material para entrevista.

### 3.3 ESTRATÉGIAS E PROCEDIMENTOS: A COLETA E A ANÁLISE DE DADOS

A coleta de dados aconteceu com o uso de material capaz de reter informações da forma mais fiel possível a serem analisadas na pesquisa, assim, “chama-se de instrumento de pesquisa o que é utilizado para a coleta de dados” (RUDIO, 1986, p. 114). São os instrumentos partes dos meios de conseguir e organizar as informações que servirão para a fase de análise e que implicam em apontamentos que devem corresponder aos objetivos da pesquisa.

A coleta de dados para a presente pesquisa contou com observações, entrevistas semiestruturadas e diário de campo. Respeitando uma possível flexibilidade, os instrumentos foram elaborados em consonância com os objetivos e praticidade para os entrevistados. Aos participantes é dado o direito de interromper a entrevista ou mesmo a participação na pesquisa a qualquer momento. A postura de



colaboração do participante pode ser afetada quando se sente observado, e cabe ao pesquisador tentar promover um clima agradável para a realização do seu trabalho.

A observação é uma técnica muito usada em pesquisas de modo geral, mas cabe considerar algumas informações que a torna tão importante, segundo Szymanski (2002). Para a autora, as observações podem complementar aspectos que serão o diferencial de uma pesquisa, mais que descrever dados e informações elas registram certo sentido e ou significado, emoção atribuído ao momento. Até pelas palavras que o pesquisador escolhe para registrar algo é possível uma interpretação posterior da situação vivida. De acordo com Szymanski (2002, p. 90):

Cabe lembrar que há sempre uma atividade interpretativa associada ao ver, ao ouvir e aos demais sentidos. É importante estabelecer que os significados se encontram na mente humana são construídos nas relações sociais, e não naquilo que está sendo objeto da observação. Desse modo, diversas pessoas, a partir de suas experiências individuais, podem 'ver' o mesmo objeto de formas diferentes. O objeto não muda, é sempre o mesmo, o que se altera é a organização mental de quem observa.

Outra técnica de coleta de dados que foi combinada com as observações foi a entrevista semiestruturada, pelo fato de permitir ao pesquisador a interação com os entrevistados, como posto por Gil (1999). Por entrevista semiestruturada, entende-se “uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 1999, p. 117). Dada à finalidade da interação, este diálogo/entrevista semiestruturada é sempre previamente combinado entre as partes com a liberdade de ser interrompido pelo colaborador no momento que julgue necessário. As diferentes personalidades dos entrevistados exigem do pesquisador sensibilidade e habilidade na condução da entrevista.

De modo diferente da entrevista semiestruturada, o diário de campo pode ser um instrumento mais pessoal de uso do pesquisador. Onde, como indicado por Minayo (1994), o pesquisador deve registrar detalhes durante todo o percurso de campo da pesquisa. Na etapa de conclusão, o diário de campo pode ser instrumento de consulta para elucidar eventuais dúvidas ou completar informações como, por exemplo, a descrição do local, tempo ou algum evento que possa ter interferido no curso de uma entrevista. A definição de diário de campo de Minayo (1994, p. 63) diz que

É pessoal e intransferível. Sobre ele o pesquisador se debruça no intuito de construir detalhes que no seu somatório vai congregar os diferentes

momentos da pesquisa. Demanda um uso sistemático que se estende desde o primeiro momento da ida ao campo até a fase final da investigação. Quanto mais rico for em anotações esse diário, maior será o auxílio que oferecerá à descrição e à análise do objetivo estudado.

O diário de campo permitiu ao pesquisador a liberdade de registrar o que observou de diferentes modos. Segundo Macedo (1994, p. 134) é “dispositivo de grande relevância para acessar os imaginários envolvidos na investigação, pelo seu caráter subjetivo, intimista”. Podem-se utilizar desenhos, cores, símbolos e outras estratégias que se julguem válidas para representar a situação que se deseja retratar. Fica registrado, em especial, a emoção vivida em um momento que pode ser melhor avaliado posteriormente.

A análise de dados consiste na interpretação das informações apuradas na coleta de dados, “consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem” (CRESWELL, 2007, p. 194). Os instrumentos selecionados dependem dos objetivos e contextos da pesquisa, e a interpretação das observações e entrevistas precisa de procedimentos científicos que corroborem as conclusões levantadas. Deste modo, Chizzotti (2006, p. 98) explica que:

A decodificação de um documento pode utilizar-se de diferentes procedimentos para alcançar o significado profundo das comunicações nele cifradas. A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador.

A conclusão da pesquisa consiste em “estabelecer uma compreensão dos dados coletados; confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e ampliar o conhecimento sobre o assunto, articulando-o ao contexto cultural da qual faz parte” (MINAYO, 2004, p. 69).

O pesquisador deve observar em suas conclusões que “o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarada de forma provisória e aproximativa” (MINAYO, 2001, p. 79). Considerar tal aspecto de incompletude e possibilidade de mudança é característico da abordagem da Epistemologia da Complexidade que prima pela religação dos saberes, autocrítica e progresso não linear.

Complexidade significa que a ideia (sic) de progresso comporta incerteza, comporta sua negação e sua degradação potencial e, ao mesmo tempo, a luta contra essa degradação. Em outras palavras, há que fazer um progresso da ideia (sic) de progresso, que deve deixar de ser noção linear, simples, segura e irreversível para tornar-se complexa e problemática. A

noção de progresso deve comportar auto-crítica (sic) e reflexividade (MORIN, 2007, p. 97-98).

O pensamento de Morin sobre a complexidade e seu caráter de incerteza e de autocrítica lembra ao pesquisador que suas conclusões são apenas uma visão de um fato, por uma pessoa, em um momento. Recorrendo a complexidade o pesquisador pode ganhar em conhecimento ao ser flexível: observar as informações que obtém como parte de um todo, exercitar o diálogo com a comunidade pesquisada considerando o ponto de vista pessoal e do entrevistado como complementares.

Vale pontuar que, após a defesa da dissertação, está previsto o retorno ao campo para devolução sobre os resultados da pesquisa.

## 4 PRODUÇÃO E DIÁLOGO COM OS DADOS

A pesquisa foi realizada a partir de entrevista semiestruturada e observações feitas nas salas de aula de três professoras das séries iniciais do ensino fundamental. Em cada uma das turmas foi possível acompanhar durante dois dias as atividades realizadas na aula. As observações foram previamente agendadas e aconteceram em dias consecutivos em cada uma das turmas, mas com intervalos de alguns dias de uma turma para outra por organização das professoras.

Entre os dias agendados para observar uma turma e outra haviam atividades diversificadas e as professoras preferiam não marcar nestes dias. As atividades consideradas pelas professoras como não interessantes para observação seriam, por exemplo: apresentações fora da escola, passeios, exposições dos trabalhos dos alunos, conselho de classe, atendimento aos pais, eleição de diretores e outros. As entrevistas foram marcadas individualmente ao final do período das observações. O processo todo da pesquisa aconteceu dentro da escola nos meses de setembro a dezembro de 2013.

A pesquisa tem como foco a perspectiva dos professores, assim as observações forneceram situações a serem explanadas durante as entrevistas. As aulas têm duração de 5 horas, o que gerou um total de 30 horas de observações. Para complementar os dados obtidos nas observações e entrevistas realizadas com as professoras das turmas observadas foi utilizado também o diário de campo.

O fio condutor das entrevistas semiestruturadas foi o que a professora reconhece como conflito dentro do trabalho pedagógico, quais são considerados os principais e como lidar com essas situações? Durante a entrevista nos reportamos também a algumas das situações observadas em sala de aula para compreendermos do ponto de vista da professora e o porquê da escolha de certas ações em dados momentos.

Importante lembrar que mesmo fazendo uso de situações do contexto pedagógico a pesquisa mantém seu caráter científico e respeito às regras de sigilo do termo de consentimento livre e esclarecido, conforme acordado. Os nomes que forem citados durante os relatos são todos fictícios. A opção por nomes fictícios é

uma das indicações e tendências da pesquisa qualitativa, modalidade escolhida para este trabalho.

A seguir, um recorte das observações realizadas nas salas de aula e trechos das entrevistas com as professoras, focando as questões pertinentes aos objetivos da pesquisa.

#### 4.1 A PROFESSORA MARGARIDA E SUA TURMA DE 1º ANO: OBSERVAÇÕES E RELATOS EM DIÁLOGO.

##### **4.1.1 Atividade observada: Trabalhando os nomes e a ordem alfabética**

A professora estava fazendo a chamada e trabalhando com os alunos a ordem alfabética. Os nomes dos alunos estavam organizados em um mural. Apareceram dois nomes que estavam fora da ordem alfabética. Assim que os alunos perceberam ficaram agitados e a professora ainda nem havia chegado aos nomes que estavam fora da ordem.

A agitação da turma chamou a atenção da professora. Ela perguntou aos alunos por que estavam dizendo que estava tudo errado, o que estava errado, como pensavam que deveria ser? Ela disse que concordava com eles, realmente havia algo fora do combinado. Então começam a conversar porque estava errado.

Eles começaram a levantar hipóteses até que a professora reforçava uma delas. Consultaram o alfabeto exposto na sala e foram comparando com os nomes. Algumas letras não tinham nomes que correspondiam. Outras letras tinham até dois nomes correspondentes. A discussão era animada e a professora direcionava com perguntas pontuais para que não perdessem a linha de raciocínio do assunto.

Os alunos nesta hora da chamada e organização dos nomes aproveitavam para verificar os colegas faltosos do dia, retirando-os da sequência e guardando os nomes separados. Eles se sentiram confiantes e conseguiram organizar a lista de alunos de modo que todos concordaram que ficou em ordem alfabética.

##### **4.1.2 Atividade observada: Produção de texto: *O Grande Rabanete***

A turma estava organizada em uma rodinha com todos sentados no chão. A professora contou a história do *Grande Rabanete* explorando as figuras e a sequência de cenas. A história parecia conhecida de alguns, mas todos curtiram muito fazendo observações, repetindo em coro os refrãos e dando boas gargalhadas.

A leitura de imagem foi muito trabalhada, dada a idade das crianças, e pareceu ser algo habitual para eles, pois não demonstraram ansiedade pedindo que se virasse a página para ver a próxima figura, algo habitual nesta idade. Observavam a expressão dos personagens e discutiam que tipo de sentimento ou pensamento eles estariam vivendo. Contextualizaram a história em relação ao tempo, clima, local, fato real ou fictício.

Depois da leitura do texto fizeram o reconto coletivo com riqueza de detalhes e interpretação da história. Lembraram-se de olhar o nome do escritor e do ilustrador. Alguns arriscaram umas soluções diferentes para o desenrolar da história. A professora estimulava a imaginação das crianças fazendo perguntas ligadas ao contexto da história para que os alunos respondessem, como por exemplo, por que vocês acham que eles estão fazendo muita força?

Durante todo esse momento de leitura a professora pedia que cada um esperasse a sua vez de falar e ia trabalhava com os alunos as regras para que todos tivessem a oportunidade de falar e também de ser ouvido. Todos queriam falar e tiveram a oportunidade de se colocar, mesmo com as interferências pontuais da professora para organizar o debate. O clima manteve-se aparentemente animado e agradável e com certa ordem.

Quando terminaram de explorar o texto retornaram aos seus lugares e a professora pediu para que, em duplas, registrassem a história. A turma estava organizada em grupos e a maioria dos alunos escolheu com quem queria trabalhar. Algumas duplas foram formadas pela professora, a proposta era que um contasse a história enquanto o outro registrava.

Em proporções mais ou menos distintas as duplas trabalharam com tranquilidade, outras tiveram alguns ajustes feitos com a mediação da professora e uma dupla em especial teve alguma resistência para trabalhar junto. No caso, uma das crianças tinha mais dificuldade de fazer o registro e a professora insistiu para

que nesta dupla esse aluno assumisse esse papel de redator. Aconteceu também de uns alunos optarem por trabalhar sozinhos.

A professora conversava com as duplas e acompanhava o progresso feito à circular pela sala interagindo com as crianças. Alguns alunos adaptavam seu jeito de fazer o trabalho, cada um escrevendo um pouco, e a professora mostrou-se aberta a sugestões. A dupla que teve mais problemas para desenvolver a proposta foi uma das que a professora mais apoiou. Ela, porém, manteve um olhar bem apurado insistindo que certos alunos continuassem como redatores ou retomassem na função para a conclusão do trabalho.

#### **4.1.3 Atividade observada: Quantos somos?**

A proposta era a contagem do número de alunos presentes. A professora entregou uma quantia de canudos em cada grupo de alunos. Os alunos separaram a quantidade de canudos correspondente ao número de meninos e meninas presentes em cada grupo, formando dois montinhos, e depois somaram.

Um integrante de cada grupo de alunos foi ao quadro e registrou a operação que realizaram para descobrir o número de colegas no grupo. Representavam por desenhos e também pelo sistema de operação formal. Logo após todos os grupos fazerem seu registro, a professora convocou alguns alunos para unirem as quantidades dos grupos, primeiramente de modo concreto com os canudos e depois para fazer o registro no quadro.

Nesta atividade também utilizaram o quadro valor de lugar que usam para compreender a organização em base dez. É um acessório onde os alunos colocam os canudos em espaços que representam as ordens e as classes numéricas e ajuda a entender a questão do funcionamento do sistema decimal. A cada vez que a ordem da unidade chega a dez elementos e precisa ocupar a ordem da dezena, os alunos veem que dez unidades equivalem a uma dezena.

Os alunos se ajudam coletivamente, algumas vezes em duplas e até em trios, apoiando-se na realização das tarefas. Têm seus momentos de agitação, mas ligados à resolução do que se propuseram a fazer. Quando um demonstra muita insegurança logo aparece outro que quer resolver. A professora agiu de modo que algumas vezes deixava o amigo ajudar, em outros momentos dizia que era a vez

daquele colega e então ela mesma fazia perguntas para ajudar o aluno, outras vezes deixava que eles mesmos resolvessem.

#### 4.1.4 Alguns dados em diálogo

A turma da professora Margarida é uma turma de 1º ano com crianças de 6 anos de idade. São vinte e seis alunos na turma, sendo onze meninas e quinze meninos. É uma turma de ritmo de aprendizagem heterogênea e de comportamento agitado. São alunos participativos e as famílias da maioria desses alunos costumam acompanhar satisfatoriamente a vida escolar dos mesmos.

Todas as atividades observadas e relatadas já fazem parte da rotina de atividade das crianças. Devido ao período do ano letivo em que a observação foi realizada, quase conclusão do ano, as crianças já estão normalmente bem envolvidas na rotina escolar. Foi muito enriquecedor ver as crianças dominando o ambiente e o que precisava ser feito. O interesse dos alunos não parecia ter diminuído, mesmo sendo tarefas que realizam frequentemente.

A postura pedagógica motivada da professora na condução da tarefa que faz praticamente todos os dias chama a atenção. A professora não aparentava preocupação com o tempo que demorou na realização das tarefas. A seriedade da professora ao tirar uma dúvida sobre a escrita de uma palavra, um tema alheio à aula comentado por um aluno ou ao repetir algo que se sabe ser dito todos os dias, (exemplo: por que não podemos falar todos juntos e bem alto?) é algo que passa segurança. A professora Margarida explica que:

*Tenho certa experiência o que me dá alguma tranquilidade, mas não é fácil porque escola é lugar para surpresas mesmo. Aprendi que quando planejo trabalhar um conteúdo, mas surge uma nova demanda, tenho que priorizar isso. Vai render mais isso. E o conteúdo ainda bem que dá pra você fazer ele amanhã e essa oportunidade pode não surgir mais, para o bem ou para o mal ela pode não voltar. Às vezes dá pra aproveitar e quando dá para aproveitar é legal.*



A professora Margarida parece lidar bem com os conflitos do trabalho pedagógico pela aparente tranquilidade com que conduz sua aula. A professora relaciona essa tranquilidade de gerenciar os conflitos da sua rotina docente ao tempo de experiência profissional que possui, pois são 28 anos de carreira. Afirma que gosta do trabalho que faz e valoriza sua profissão. Explica que sabe que, como professora, tem uma função que exige uma postura de compromisso com a formação do outro.

Durante a entrevista semiestruturada ela conta um pouco da sua trajetória pessoal e docente. Comenta que mesmo antes de iniciar o curso normal já auxiliava no cuidado com crianças em atividades recreativas. Os conhecidos comentavam que ela tinha muito jeito e isso acabou influenciando sua opção pelo curso de magistério. Na sua época as mulheres ingressavam no mercado de trabalho na área de educação ou da saúde. Comentou também da importância que dá à união da categoria e que sempre participa dos movimentos coletivos em prol dos professores.

A professora tem suas origens em uma família de condições financeiras baixa e começou a trabalhar cedo, foi uma de suas prioridades ao escolher sua profissão. Sua opção pela função de professora, no entanto, foi muito consciente e ela se diz segura da escolha que fez e disposta a sempre fazer o melhor trabalho que pudesse desde o início de sua atuação. Durante todo o tempo da sua carreira a professora Margarida procurou participar de cursos de formação continuada, mesmo agora com poucos meses para se aposentar.

Apresenta uma gratidão especial pelas colegas de profissão que a acolheram e que eram mais experientes quando ela ingressou na rede pública de ensino. A professora Margarida relatou que na época que assumiu como professora da rede ainda não existia uma instituição voltada para a formação específica do quadro de profissionais da educação da rede. Assim, afirma que a troca de experiência entre as colegas de profissão foi muito importante para a constituição da profissional que é hoje. Com o que parece concordar Nóvoa (1997, p. 28) quando diz:

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida.

A professora fala da parceria e da troca de conhecimento entre os docentes, associando a sua própria formação profissional. Porém, reforça a importância das atividades de formação continuada formal e institucional das quais participou, no sentido de ampliar a compreensão sobre o trabalho pedagógico que desenvolve. De acordo com sua fala:

*Foi maravilhoso comecei a estudar Piaget. Começa-se a reconhecer aquele comportamento que você viu como algo que já foi pesquisado e estudado. E você consegue compreender melhor e pensar no sentido de suas ações e possíveis respostas. Pensar: -Fui na intuição, mas fui certo. A minha atuação até então era muito intuitiva, contava com minha intuição e com a experiência dos outros.*

A junção da troca de experiência entre os professores e a apropriação pela formação continuada institucional é uma associação que Nóvoa (2002) defende como o caminho para a ressignificação da identidade do professor. Concordando com o autor, a professora Margarida fala dessa experiência que viveu como algo que considera que deu certo no seu caso. A professora atribui a esta combinação muito da sua forma de trabalhar e gerenciar os conflitos, ou seja, como algo que faz parte do processo de ensino e aprendizagem. Em sua fala a professora destaca a mediação de conflitos do ambiente pedagógico:

*A escola é um espaço fundamentalmente coletivo e, na sala de aula, a todo tempo, surgem conflitos. Nesse contexto, o professor é mediador não apenas de conhecimentos, 'falares' conflitantes, mas mediador de comportamentos, desejos conflitantes. que seja a situação conflitante nem sempre o professor está preparado para mediá-la. Por um lado as soluções prontas já não são satisfatórias. Por outro, na maioria das vezes é impossível terceirizar essa mediação. A maioria das escolas públicas no Distrito Federal conta com o apoio do Serviço de Orientação Educacional, o qual costuma ser acionado para questões como: assiduidade, pontualidade, abandono familiar, problemas de saúde, necessidades educacionais especiais, entre outras.*

A professora Margarida falou do quanto é difícil a tarefa de lidar com os conflitos do trabalho pedagógico e que eles são muitos e imprevisíveis. Porém, compreende que eles fazem parte do contexto pedagógico e, portanto, têm seu significado. Como visto em Piaget (1976), o progresso do desenvolvimento da inteligência da criança acontece seguindo gradualmente estágios mais ou menos regulares que avançam em situações de conflito em um processo de equilíbrio. A

professora avalia como positivo o crescimento que as crianças alcançam ao final do ano na forma de relacionarem-se entre si.

As principais dificuldades que a professora destacou são: a quantidade e diversidade de alunos, a solidão da realização do trabalho em sala, a relação muitas vezes difícil com as famílias, a desvalorização do professor e a falta de suporte para desenvolver o trabalho pedagógico.

A professora Margarida explicou que com a quantidade média de vinte e cinco alunos em sala a diversidade cultural é grande – o que a princípio é muito positivo. Porém, devido à idade de 6 anos, trabalhar com esse número de crianças é complicado porque eles têm dificuldade de esperar para serem atendidos ou participarem de alguma atividade e ela, professora, é uma só. Ela compreende que seus alunos têm necessidades diferentes e tenta diversificar nas atividades para trabalhar e ressaltar as potencialidades de cada um. De acordo com a professora, estes alunos ainda estão muito ligados à dinâmica e aos hábitos de suas casas e a adaptação à escola em si e a convivência com o outro já é um grande conflito a ser mediado.

*Com certeza, o professor não é o único mediador de conflitos na escola, mas no cotidiano da sala de aula é o mais solicitado e precisa ser o mais competente. Há situações que são inadiáveis e podem até ser agravadas se o professor não intervém rapidamente. E ainda que haja outros desdobramentos, não há como terceirizar sempre resolução dos conflitos da sala de aula para a Equipe Gestora. Isso acaba por desautorizar o professor como mediador perante a direção, os outros professores e, ainda pior, entre os alunos. Desde 2009, atuo com crianças de 6 para 7 anos de idade. Nessa faixa etária elas costumam recorrer ao adulto como mediador para todo e qualquer conflito. Elas confiam no adulto como mediador. Na minha rotina de sala de aula, procuro dividir essa responsabilidade com os alunos. Quando surgem conflitos, procuro encorajá-los a perceber se há necessidade real de um mediador, e se é preciso que esse mediador seja eu, a professora. Mas aí, se intervenho, já fiz a mediação. O fato é que, como professor, somos solicitados como mediadores a todo o momento: é preciso mediar a construção de conhecimentos: o que a gente já sabe, o que ainda há por aprender; a estabelecer novas conexões com o mundo, com o outro e com a gente mesma.*

Pertinentes também foram suas colocações sobre as condições de trabalho que sente no contexto específico da sua turma. Porque a educação infantil ainda não é obrigatória e ainda temos crianças que iniciam sua vida escolar no 1º ano do ensino fundamental. A professora nos conta que:

*Sinto muita falta na alfabetização de uma parceria, às vezes de uma monitora, porque temos as crianças com necessidades especiais. As turmas são heterogêneas e isso é muito bom, mas trabalhar diversificado é difícil, ainda mais no começo desse trabalho. As turmas de alfabetização são as turmas de entrada de algumas destas crianças com necessidades especiais. As crianças chegam sem laudos, sem um diagnóstico, sem a família reconhecer este problema ou pensando que não vai se manifestar na escola. Pensando que não tem a ver com o cognitivo só com o comportamento, sem associar como um está tão ligado ao outro. Tenho sentido essa dificuldade. Lidar com os pais também tem sido uma das dificuldades porque a cada ano os pais ficam menos com os filhos e conhecem menos os filhos. Às vezes ficamos mais tempo com os filhos que os próprios pais. E, às vezes, acho que eles se ressentem não sei se dessa relação. Hoje está muito embolado o que é da família e o que cabe a escola.*

A diversidade de alunos é que pode gerar um trabalho tão rico em troca de conhecimentos. De acordo com a professora, diminui sua eficácia quando não existe uma parceria com as famílias. O envolvimento da família com o que o aluno está vivendo em sala de aula e a sensibilidade de respeitar o conhecimento novo, a cultura diferente é muito importante para o sucesso do trabalho pedagógico. Assim, a professora Margarida expressa a importância da participação dos pais:

*Eu sou muito pela prática e por um discurso profissional. Busco a parceria dos pais para desenvolver o trabalho pedagógico. Logo no começo do ano eu já falo com os pais: não me deixem sozinha. Eu não vou conseguir sozinha. Vocês vão gostar do resultado se participarem comigo. Quero o melhor para o meu aluno e os pais buscam o melhor para os filhos também, com certeza. Às vezes, os pais não sabem como elaborar ou expressar isso, mas a gente sabe que é isso.*

A valorização e o respeito à diversidade de culturas que se encontram na sala de aula corroboram com o que a Complexidade, como apresentada por Edgar Morin (2000), defende que deve ser a relação entre os saberes. Os conflitos presentes no contexto escolar citados pela professora Margarida são diversos e envolvem a atuação da professora de modo bem presente. Existe uma expressa preocupação com a função que tem a desempenhar para evitar e/ou minimizar os danos que por ventura aconteçam nas relações que se estabelecem neste ambiente.

A professora coloca-se como uma profissional motivada e disposta a buscar subsídios que fundamentem e fortaleçam o seu trabalho pedagógico. A professora, concordando com as colocações de Nóvoa (2002), diz:

*Eu acho bom participar dos cursos porque se aprendem coisas novas, experiências novas. Temos as trocas de experiências de vivências de sala. Todos batem na questão da troca, mas a escola é um espaço muito restrito. É uma escola muito pequena e muito feminina como a minha, restringe mais ainda. Tenho a necessidade de às vezes sair, fazer uns cursos, porque até o vocabulário da gente que é professor de alfabetização acho que fica muito limitado. De repente quando vamos escrever uma palavra menos frequente você já nem lembra mais.*

A professora Margarida relaciona os conflitos vividos por ela e seus alunos como os imprevistos ou contratempos que perpassam a dinâmica do trabalho pedagógico. Explica que compreende a necessidade de um planejamento flexível que procure viabilizar um espaço para os interesses que forem surgindo e possam ter um aproveitamento didático. Apesar de parecer lidar bem com os conflitos, parece associá-los às dificuldades que enfrenta no cotidiano escolar.

## 4.2 A PROFESSORA ORQUÍDEA E SUA TURMA DE 3º ANO: OBSERVAÇÕES E RELATOS EM DIÁLOGO

### 4.2.1 Atividade observada: Correção do dever de casa

A sala estava organizada em duplas e no dia estavam presentes apenas treze alunos, sendo quatro meninas e nove meninos. A turma poderia ter até trinta alunos, mas estão matriculados vinte e três porque faz jus a redução para atender alguns alunos com necessidades especiais. Mesmo com a quantia reduzida de alunos presentes alguns não apresentaram a tarefa de casa feita, o que rendeu uma reclamação da professora, mas pareceu ser um fato corriqueiro porque os alunos não se incomodaram.

A correção do dever de casa foi conduzida pela professora com o registro no quadro. A professora ia colhendo as respostas dos alunos e anotando. Depois verificava quais respostas estavam corretas, fazendo a operação no quadro branco com a colaboração dos alunos. Foi solicitado aos alunos que acompanhassem a correção e realizassem as alterações necessárias em seus registros nos cadernos.

Ao perceber a dificuldade dos alunos em ler os números que achavam como resultado das operações, a professora organizou com os alunos um quadro de ordens e valores. Passaram, então, a organizar os resultados das operações no

quadro valor de lugar para que os alunos percebessem a localização de cada algarismo e conseguissem ler os números, respeitando as ordens e as classes ocupadas.

A professora passa de carteira em carteira auxiliando aos alunos. Eles constroem na lousa coletivamente a escrita, por extenso, de cada número que organizaram no quadro de valores. A escrita correta dos números é fixada visual e oralmente pela professora nos pontos que acredita que os alunos costumam fazer as trocas em desacordo com as regras ortográficas.

Os alunos dispersaram-se com facilidade e não procuraram prestar atenção às regras ortográficas no momento da escrita ou quando a professora sinalizou no coletivo. As correções ortográficas só eram feitas quando os alunos eram chamados atenção diretamente e individualmente para isso. A aula foi agitada e o clima em sala era carregado de tensão, a professora se desdobra para estar em todos os lugares da sala. Existe um desgaste aparente na professora que não para de cobrar a atenção dos alunos um só minuto, pois os mesmo se dispersam em conversas paralelas e agitam-se mais e mais.

#### **4.2.2 Atividade observada: Estimativa e contagem**

A professora organizou a turma em grupos com três ou quatro alunos. Distribuiu palitos de picolé coloridos para uma atividade de matemática. As crianças reagiram de modo animado à dinâmica proposta, mas a agitação das crianças deixou a professora um pouco nervosa. Os alunos queriam explorar o material livremente e a professora queria iniciar a atividade.

A professora começou a dar o comando das atividades e precisou ser enérgica para envolver todos os alunos e conseguir começar o trabalho. Cada grupo já havia inventado uma brincadeira para fazer com os palitos coloridos e não queriam deixar de lado o que tinham inventado.

Na atividade com os palitos de picolé, a professora pediu para que cada aluno separasse uma quantidade do monte dado (exemplo: neste grupo cada aluno separa uma dúzia). Depois foram feitas perguntas: quantos palitos ficariam se os alunos do grupo juntassem os palitos que têm nas mãos. Os alunos fizeram uma estimativa e

depois conferiram pela contagem. Juntaram as três ou quatro dúzias e contaram os palitos um a um.

A professora perguntou aos alunos se estavam com as estimativas próximas ao resultado achado, como estavam organizando a contagem e quais operações estavam usando. Na sequência, a professora orientou no quadro branco quais eram as operações possíveis de serem montadas e as formas de sistematizar os cálculos realizados pelos alunos.

A interferência da professora nos grupos para que os alunos seguissem a proposta da atividade acontecia todo momento. Foi necessário trocar aluno de grupo, avisar que recolheria o material de determinados alunos que não estavam colaborando e, mesmo assim, no momento do registro coletivo aconteceu de ter grupo que não relatou como foi a atividade porque não chegou a concluir.

#### **4.2.3 Atividade observada: Compra e venda**

Chegando à sala organizada em duplas, os dezoito alunos dirigiram-se às carteiras previamente estabelecidas. Logo a professora chamou os alunos para sentarem-se no chão, bem próximos a ela, e mostrou um jornal. Uma aluna pergunta por que dia 15 de novembro é feriado e a professora começou a explicar sobre a Proclamação da República.

Ao falar da importância da Proclamação da República, a professora recordou-se da própria vida escolar e do professor com o qual estudou tal assunto e que marcou sua história de vida. Mais que abordar o conteúdo solicitado, ela tratou de uma lembrança e da marca que um professor deixou em sua pessoa. Informou aos alunos que estudarão mais sobre a história do País em uma série futura e a relevância que isso tem em um contexto social.

Quando a professora apresentou o texto do jornal que trouxe, pediu aos alunos que lessem o título: *Os centavos podem render milhões*. A professora perguntou sobre o que os alunos acreditavam que se tratava o texto e os alunos deram respostas pertinentes. A professora leu o texto e comentou sobre o assunto dinheiro.

Os alunos retornaram aos seus lugares após este momento de leitura do texto, e a professora mostrou aos alunos algumas notas figurativas de um real. Falou

sobre os nomes que a moeda já teve no Brasil, o uso e o valor real ou sentimental do dinheiro. Brincaram de estimar o valor que a professora tinha na mão. A professora aproveitou a oportunidade para retomar o conteúdo novo que estava trabalhando na aula anterior que eram as operações de divisão. A professora deu dicas, brincou com a tabuada para que os alunos descobrissem o valor que ela tinha na mão.

A professora distribuiu dinheiro figurativo entre os alunos em quantidades diferentes. Pediu a cada um que verificasse a quantidade que tinha recebido e começou uma atividade de simulação de venda. A atividade funcionou da seguinte maneira: a professora, com um encarte de produtos diversos, anunciava os produtos e os preços, os alunos iam até a professora e efetuavam a suposta compra do produto. A professora recortava a propaganda do produto negociado e entregava ao aluno comprador.

Em pouco tempo os alunos estavam trocando dinheiro entre eles de maneira que facilitasse o troco e, também, estavam revendendo as mercadorias adquiridas. A agitação que a atividade criou e o barulho produzido acabaram por deixar a professora irritada e ela chamava a atenção da turma com frequência. O desgaste foi tanto que a professora avisou a alguns alunos que os retiraria da atividade. Naquele momento parecia que a professora não havia planejado que os alunos negociassem ou trocassem dinheiro ou mercadorias entre eles.

A atividade foi muito interessante e os alunos demonstraram gostar muito de participar. Alguns ficaram reclamando que não tiveram a oportunidade de negociar nada porque não deu tempo. A professora encerrou a atividade neste momento pedindo que todos devolvessem o dinheiro figurativo e pegassem o livro didático. Quando um aluno perguntou o que deveria fazer com os recortes dos produtos que compraram a professora respondeu que era dele e que poderia guardar.

Os alunos demonstraram interesse em ter a oportunidade de explorar melhor o que foi proposto, exercitando mais a compra e a venda, conversando sobre a atividade, vendo quais produtos foram oferecidos, como estavam os preços.

#### **4.2.4 Alguns dados em diálogo**

A professora Orquídea é uma profissional muito querida na escola em que trabalha e tem um longo tempo de experiência docente. É muito admirada pelas



colegas. Durante a entrevista, a professora contou que seu ingresso no magistério inicialmente aconteceu porque era a opção profissional disponível na sua época. Porém, já são 36 anos como docente, e prefere, de acordo com suas palavras, estar em sala de aula interagindo com os alunos a atuar em qualquer outro espaço da escola.

A turma da professora Orquídea é uma turma de 3º ano, com crianças de idade média de 8 a 9 anos. A turma é conhecida na escola por problemas de comportamento e baixo rendimento escolar, que são associados a questões relativas ao ano letivo anterior. O histórico da turma é de um período escolar passado muito fragmentado, com rotatividade de professores, poucos dias letivos e falta de sequência e/ou continuidade de um trabalho pedagógico.

A professora demonstrou envolvimento com a turma e o trabalho pedagógico a ser realizado. Entende a situação da turma como um desafio especial que lhe foi confiado, mas parece ter certa dificuldade para trabalhar com os conflitos presentes no contexto pedagógico. Ela relatou:

*Eu gosto de trabalhar com o 3º ano. Porque eu estava trabalhando com 2º e 3º série antigamente e, quando mudou para este ciclo, o BIA, eu estava com uma turma de 2º série. Então eu já estava com algum material e já tinha muito curso nesta área de alfabetização. No início, eu já trabalhei com alfabetização, eu tenho 36 anos de secretária de educação. Eu já trabalhei em todas as séries que você imaginar, do 1º ao 5º ano e até na educação infantil um tempo atrás. Eu gosto mais do 3º ano porque eu penso assim que eles já vêem com o básico da leitura e aí eu vou aprofundar, mas o que eu percebo é que depois da mudança não vem com a leitura. Depois do BIA eu tenho que começar do alfabeto.*

A professora, apesar do tempo de experiência e de participar de cursos de formação, demonstrou alguma resistência às mudanças implementadas no novo sistema de seriação. O BIA (Bloco Inicial de Alfabetização) refere-se ao 1º, 2º e 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental. A criança inicia no 1º ano do ensino fundamental com 6 anos de idade e tem até o 3º ano para estar alfabetizada. Não pode haver retenção ou reprovação, exceto casos muito excepcionais, até o 3º ano porque a criança tem esse período para ser alfabetizada.

Alguns professores vêm debatendo sobre o fato de as crianças só estarem sendo realmente alfabetizadas no 3º ano. A professora Orquídea acredita que é isso o que está acontecendo, que as crianças estão chegando ao 3º ano com um grande

déficit de conteúdo. Assim, a professora tem atribuído à responsabilidade de tal situação à implantação do BIA.

Nóvoa (1994) fala da importância de os professores organizarem-se enquanto classe profissional para que suas argumentações sobre os aspectos de sua profissão sejam reconhecidas. Para que as informações e a visão dos professores sobre o andamento e os resultados dos projetos pedagógicos possam ser consideradas perante a sociedade é preciso uma sistematização de dados e estudos referente a tais informações. Para Nóvoa (1994, p. 26)

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores.

A professora reconhece que outros fatores também interferem no rendimento escolar do aluno, sensibiliza-se e tenta colaborar e orientar a família no sentido de apoiar o aluno para que o mesmo tenha sucesso na vida escolar. Conta da situação de um aluno em especial:

*Peguei aquela turma de 3º ano com vinte três alunos, mas se fosse peneirar mesmo só tinha uns oito alunos de 3º ano. Tinha alguns que estavam iniciando e alguns que não sabiam nada. Caso do Efigênio que foi uma criança que chegou aqui e não conhecia nem o alfabeto. A mãe me relatou que estudava desde os 2 anos de idade, então eu fui correr atrás porque não é normal uma criança que frequentava a escola desde os 2 anos e não aprendeu nada. Essa criança não conhecia nada. Eu falo assim que eu não me aposentei até por causa do Efigênio. Eu via assim a vontade dele e quis ajudar. Na festa junina apareceu a avó, veio a família inteira me conhecer e ela disse assim: que era o primeiro ano que o neto vinha com prazer para a escola. Então como eu ia largar esse menino no meio do ano? Durante o ano eu estou vendo que não é só aprender. Eu estou vendo que ele pode até ir para a escola, mas ele tem muitos problemas que interferem na aprendizagem dele e que se a família não acordar não vai adiantar. É um trabalho perdido.*

A professora aponta como conflitos que permeiam o trabalho pedagógico a falta de compromisso dos alunos com os estudos, a falta de acompanhamento das famílias com a vida escolar dos filhos e a falta de apoio dos pais ao trabalho desenvolvido pelos professores. Explica que se os pais não conscientizarem os filhos em casa da importância dos estudos e mostrarem que valorizam as atividades escolares dos filhos, eles tendem a não levar a sério o que é proposto na escola.

Assim, faz uma associação entre conflito e dificuldades que enfrenta no seu trabalho pedagógico:

*A falta de colaboração da família reflete no trabalho da escola. A criança não traz o material, não faz a tarefa de casa. Um projetinho que você precisa da família você não tem um retorno. Eu tive o tio de um menino que veio bater boca comigo aqui na porta da escola me perguntando se eu não sabia que hoje tudo é eletrônico, porque eu pedi para colar umas figuras. O menino não colou e eu disse que não acreditava que na casa de uma pessoa que estuda não tem nada que tenha figura. O tio em vez de reforçar minha fala, veio questionar minha competência. Argumentei que aqui trabalhamos com livros e cadernos. Quando eu fui perguntar, a criança não tem internet. Foi a maior confusão, o maior constrangimento. Só buscou justificar o erro do menino. É um desencontro. Eu não quero que a família ensine. Quando eu falo apoio da família eu quero no sentido de ver o que precisa na escola e mandar. Sei que a obrigação de ensinar é minha. Quando você vê que você tem isso o retorno é totalmente diferente, porque eu tenho alunos lá que eu tenho isso. O conflito no trabalho pedagógico emperra. Porque, querendo ou não, a gente tem que rezar muito para não transferir aquela antipatia para a criança. Porque o que eu penso é que se ele falou isso na minha frente então o que ele falou para a criança? Foi assim tão interessante que teve esse bate-boca que eu fui embora e a partir desse dia a criança ficou em cima de mim. Porque é um menino muito esperto e acho que ele ficou com vergonha. E assim eu percebi que ele ficou com vergonha, a criança. Ele ficava o tempo inteiro: tia eu vou fazer isso, vou fazer aquilo. Até uma coisinha que ele nunca fez, fazer um cartãozinho pra mim. Eu não me deixei envolver porque já estou há quanto tempo e há quanto tempo já vejo isso, mas não sendo uma pessoa mais tranquila, aquilo transfere para a criança porque a gente é humana. Soube que a mãe ligou e pediu desculpas.*

A professora parece ter alguma dificuldade em gerenciar os conflitos do ambiente pedagógico, assim como de identificá-los, associando-os a problemas da turma, dos alunos e das famílias dos alunos. A professora não se vê como integrante destes conflitos, e vê o conflito como algo que emperra o trabalho pedagógico. Afirma diversas vezes durante a entrevista o tempo que tem de experiência profissional e que sempre participou de cursos de formação continuada.

Conversamos sobre o comportamento agitado da turma e as frequentes reclamações da professora sobre a falta de compromisso dos alunos com as tarefas escolares. Tais questões foram relacionadas ao histórico da turma entre outros, pois ela vem de um ano letivo anterior atípico, como citado. Porém, já se encontram no final deste ano e o comportamento da turma ainda não parece ter se adaptado a uma rotina escolar, o que foi possível perceber em outras turmas onde existem crianças cursando o 1º ano escolar.

Mesmo com a professora dentro de sala, se ela não exigir com firmeza que os alunos realizem suas tarefas escolares alguns não fazem. E, mesmo diante das exigências, a professora afirmou que existem dois alunos que praticamente não fazem as atividades. A professora queixa-se com a turma sobre a indisciplina e a falta de compromisso com as tarefas de casa, mas parece que para a classe essas queixas viraram um comentário corriqueiro.

Em um dos dias de observação a professora chamou a atenção de um aluno mais severamente e solicitou sua agenda para verificar se havia sido assinada pelos pais ou responsáveis. Ela havia mandado um bilhete na aula anterior, já era quase final da aula e ainda não havia sido verificado. O aluno alegou ter esquecido a agenda. Verificou que o aluno havia arrancado a página referente ao bilhete enviado à família. A professora então pediu que a direção da escola entrasse em contato com a família do aluno, mais afirma que ele é sempre assim mesmo.

A professora Orquídea parece não relacionar que a forma de interação entre ela e seus alunos poderia ser algo trabalhado pedagogicamente por ela e a turma. Como a professora se manifesta parecendo querer mudanças em relação ao comportamento da turma, seria viável implicar-se nesta relação como aborda Piaget

Cada relação social constitui, por conseguinte, uma totalidade nela mesma, produtiva de características novas e transformando o indivíduo em sua estrutura mental. Da interação entre dois indivíduos à totalidade constituída pelo conjunto das relações entre indivíduos de uma mesma sociedade, há pois continuidade e, definitivamente, a totalidade assim concebida aparece como consistindo não de uma soma de indivíduos, nem de uma realidade superposta aos indivíduos, mas de um sistema de interações modificando estes últimos em sua estrutura própria. (PIAGET, 1973, p. 34).

Mesmo quando relata situações de dificuldade de interação entre ela própria e algum aluno ou família, a professora Orquídea não parece conseguir se colocar como parte do conflito. No relato abaixo transparece desconforto com situações que fogem ao que ela tende a identificar como próximas a realidade favorável ao trabalho pedagógico.

*O caso do Jeremias chegou em setembro. Não conhecia nada. Tem problema sério porque falta demais. Vem um dia falta o outro. Quando vem dorme demais. Dorme que você o sacode e ele não acorda. Porque fica a noite toda acordado vendo televisão, jogando. É uma família toda louca. É tanto que a mãe veio um dia e eu disse não. Só de olhar eu não quero conversar. Só diga pra ela que peça pra ele vir todo dia pra escola. Mas não adianta ele veio ontem hoje ele não veio. Ele perde o ônibus, ele não dorme, não escutou o despertador. Eu pergunto: – Ele fica vendo filme? O irmão ganhou um*

*vídeo game e eles ficam brincando. Então é uma loucura. Mostrou um dia na televisão o lugar onde eles moram e pelo amor de Deus, aquilo ali é uma situação deprimente. Não é uma casa é um amontoado de gente. É uma família enorme só aqui na escola tem cinco crianças. Às vezes eu reconheço que eu até deixo ele de lado. Um pouco porque eu penso: – Meu Deus, deixa eu correr atrás do Efigênio e o Tobias que tem um pouquinho porque amanhã eu sei que ele não vem mesmo. Isso desestimula a gente. Mas assim, tem aquele grupinho que é bom. E se tivesse uma forma de acelerar mais eles iam conseguir. São uns oito mais ou menos. Eu fico triste porque vão ficar sempre naquelas turmas atrasadas. Nunca vão pegar um nível bom de aprendizagem porque a maioria da turma não dá conta e eu não posso ficar em função daqueles tenho que correr com todos. Eu me canso muito por estar buscando atividades diferentes que atendam a cada um em suas dificuldades e no desenvolver destas atividades porque eles não têm essa consciência.*

Ao que parece a professora se aborrece com que ela identifica como conflitos e que remetem a dificuldades como falta de compromisso dos alunos, falta de acompanhamento dos pais, que para ela atrapalha o trabalho pedagógico e no qual ela não inclui a sua condução do mesmo. Assim, parece que a professora identifica conflitos e problemas sérios apresentados pelos alunos, em relação aos quais não vê possibilidade de mediação ou interferência.

### 4.3 A PROFESSORA MARLENE E SUA TURMA DE 3º ANO: OBSERVAÇÕES E RELATOS EM DIÁLOGO

#### 4.3.1 Atividade observada: Produção de anúncio

A sala estava organizada em duplas mistas e estavam presentes catorze alunos, sendo nove meninas e cinco meninos. É uma turma reduzida devido à presença de aluno com necessidade especial. Uma das alunas estava acompanhada de uma monitora e ambas estavam sentadas nas carteiras mais próximas à professora. A turma estava trabalhando coletivamente com elaboração de anúncios.

O primeiro anúncio que os alunos elaboraram foi o da venda de uma carteira escolar, que foi discutido pelo grupo para resolver o mais importante a se colocar. A professora ia fazendo perguntas para que os alunos percebessem quais informações

são importantes para quem pretendia comprar o produto. Comentaram também que devem ser destacadas características que tornem o produto anunciado atrativo, que em jornais o preço do anúncio depende do tamanho do texto apresentado e que as abreviações usadas algumas vezes dificultam a compreensão do leitor.

Depois de elaborarem e registrarem no quadro um modelo, produziram oralmente outros anúncios de venda de produtos. Cada aluno fez o exercício individualmente no próprio caderno. No caderno cada aluno redigiu autonomamente e acrescentou detalhes que criaram para enriquecer seu anúncio.

Por vezes, algum aluno socializava uma dúvida e a professora ia ao quadro e trabalhava com o grupo todo, levantando a questão e perguntando a turma qual seria a solução. Quando a dúvida era quanto à escrita de uma palavra, a professora perguntava como a criança acreditava que esta palavra poderia ser escrita, por que e se alguém discordava eles debatiam e, assim, induzia-se a escrita convencional da palavra.

Percebi nesta turma um ritmo mais tranquilo. Parece que tudo é feito um pouco mais devagar, o que parece permitir aos alunos uma melhor absorção das informações socializadas. Os alunos e a professora parecem ter uma relação amigável. Perguntam quando têm dúvidas e não se sentem constrangidos quando não sabem alguma coisa. Todos os alunos procuram fazer a atividade mesmo que cada um no seu tempo e do seu jeito.

A professora ausentou-se da sala por alguns minutos e os alunos conversaram um pouco mais, e alguns saíram de suas carteiras, mas não chegaram a gerar tumulto na sala. Quando a professora retornou, um dos alunos falou que uma colega usou o celular. A professora falou que as regras eram válidas tanto em sua presença quanto em sua ausência, mas não se demorou no assunto. Ao que parece, não foi a primeira vez que aconteceu, mas a solução de só contornar a questão conversando sem maiores consequências parece ser recorrente pelos comentários dos alunos.

#### **4.3.2 Atividade observada: Situações-problemas com divisão**

A professora pediu que todos acompanhassem a atividade no livro didático de matemática e alternou a leitura das situações-problemas entre os alunos. O exercício

envolveu operações de divisão e a professora faz perguntas sobre o problema para trabalhar a interpretação de texto dos alunos e organizar os dados.

Começaram a organizar as informações do problema no quadro para representar os cálculos. Desenharam bolinhas para ilustrar a operação realizada e facilitar a compreensão. Os alunos colaboraram com o raciocínio e a professora aguardou que chegassem a uma conclusão para, em seguida, passarem a estruturar a operação de divisão. Foi dado um tempo para que os alunos respondam e em seguida corrigissem, agiram assim de questão por questão.

Alguns alunos começaram a ficar impacientes querendo concluir a atividade logo. A professora justificou que estava trabalhando desta forma, com tempo de resolução coletivo, para que todos fizessem ao mesmo tempo. Explicou que eles teriam outras atividades que também seriam assim, que era importante saber esperar, fazer a atividade com calma e refazer os cálculos para corrigir quando necessário.

A turma seguiu com a atividade, mas os alunos tiveram dificuldades de se controlarem e esperaram pelo colega que ainda não acabou. Essa dinâmica pedagógica agitou os alunos que tiveram dificuldades para voltar a trabalhar na atividade. Todos passaram a falar mais e mais alto, mas não a ponto de inviabilizar o que estava programado, e a aula seguiu.

#### **4.3.3 Atividade observada: Trabalhando o livro didático**

Saíram para o recreio de modo ordeiro e permaneceram brincando juntos e próximos à sala de aula. Já no fim do recreio a bola atingiu uma lâmpada e todos se assustaram com o barulho. Os envolvidos no fato acompanharam a coordenadora pedagógica e foram explicar o que havia acontecido.

Voltaram para a sala já se organizando em pequenos grupos para lancharem. Não falaram sobre o ocorrido no recreio. A professora pediu para que primeiro fizessem a oração, o que cada dia é feito por um dos alunos. Todos aceitaram e depois da oração voltaram aos pequenos grupos e lancharam conversando de modo moderado.

Quando a professora chamou os alunos retomaram as atividades sem resistência, pediu que organizassem a sala e passou um exercício de ortografia no livro didático de português. Os alunos, depois do comando, começaram a trabalhar de modo independente, permitindo que a professora organizasse a próxima atividade e tivesse contato com os alunos que faltaram para atualizar as tarefas. À medida que concluíam os deveres os alunos procuravam a professora para que ela realizasse a correção individual e o visto. Alguns alunos que terminaram logo se ofereceram para ajudar um colega, e a professora orientava se podia ou não ajudar.

Como a professora da outra turma de 3º ano estava desenvolvendo um projeto junto com a professora Marlene, as duas combinaram de levar as turmas juntas para a sala de vídeo. Os alunos assistiriam ao filme *Kiriku e os animais*, do projeto que estão trabalhando sobre o dia da consciência negra. Alguns alunos reclamaram de juntar com a outra turma porque eles faziam muita bagunça. A professora Marlene disse que era necessário que a turma dela colaborasse. Uma das alunas da classe tenta convencer os colegas. Os argumentos da colega de classe foram que eles poderiam fazer isso sim, que dava para aguentar que não seria tão ruim assim. Foram ver o filme.

#### **4.3.4 Alguns dados em diálogo**

A professora Marlene, como as demais professoras participantes da pesquisa, teve sua formação inicial ligada ao magistério através do curso normal. Justificou seu ingresso no magistério como as demais, alegando que era a opção profissional disponível e mais acessível para as mulheres na época em que ela buscou o mercado de trabalho. É uma professora com 24 anos de atuação docente.

O caminhar profissional da professora Marlene divide-se entre a docência e a administração escolar. Após o curso de magistério ela deu seguimento em sua formação com o curso de administração de empresas. Trabalhou como professora de anos iniciais, professora em cursos profissionalizantes de ensino médio, depois assumiu a direção de uma escola de séries iniciais por um bom período, e hoje está novamente em sala de aula.

A professora declarou que gosta do que faz atualmente, estar em sala com as crianças, e que foram importantes cada uma das funções que assumiu ao longo da



sua carreira. Explicou que as experiências que viveu em cada um dos lugares que ocupou lhe permitiram ter uma visão do contexto pedagógico que influenciaram seu perfil profissional de um modo diferenciado.

Nóvoa (1995) defende que “a formação está indissociavelmente ligada à ‘produção de sentidos’ sobre as vivências e sobre as experiências de vida”. A professora Marlene, de certo modo, parece aplicar em sala o que viveu na função de direção, agindo de modo diplomático com os alunos.

Em sala, a professora Marlene parece ter uma relação bem amigável com seus alunos sem, com isso, perder sua autoridade. As crianças sentem-se à vontade para procurá-la e tirar suas dúvidas, mesmo diante de todos os colegas, sem aparentar insegurança. Conversam entre eles, mas mantêm um limite, e quando a professora chama a atenção atendem à demanda dela, sem a necessidade de aborrecimentos. Os alunos demonstraram uma preocupação em corresponder às expectativas da professora quando ela passava alguma atividade ou combinava algo com eles.

Quando falamos dos conflitos do trabalho pedagógico, a professora associou estes conflitos a fatores externos aos acontecimentos da sala de aula e à sua relação com os alunos. A primeira referência que a professora fez de conflito e trabalho pedagógico teve relação com os aspectos políticos “Acredito que os principais conflitos na escola vêm da política envolvendo muito na educação. Foram muitos conflitos políticos que atrapalharam na educação”.

Ao que parece, a professora identifica o conflito como algo negativo que atrapalha a educação. É marcante esse aspecto da professora Marlene e, como isso, reflete no seu trabalho e na sua turma, porque os alunos algumas vezes demonstraram um comportamento nitidamente passivo. Quando a turma estava trabalhando a elaboração de anúncios, propagar a venda de uma carteira escolar não pareceu a coisa mais interessante e motivadora para as crianças. Os alunos parecem que não questionam muito o que a professora propõe, e as tarefas foram realizadas de modo meio automático. Piaget (1984) explica que viver o conflito tem significado e efeito no desenvolvimento e aprendizagem, pois é uma experiência de escolha,

[...] uma experiência que não seja realizada pela própria pessoa, com plena liberdade de iniciativa, deixa de ser, por definição, uma experiência, transformando-se em simples adestramento, destituído de valor formador

por falta da compreensão suficiente dos por menores das etapas sucessivas (PIAGET, 1984, p. 17).

Logo a motivação e o envolvimento da criança nas atividades escolares, como abordado por Piaget (1984), torna o processo educativo rico de significado e sentido para a criança. O aluno precisa sentir-se parte do contexto e interagir com o ambiente, com os outros e com as situações para compreender quais as suas potencialidades de atuação como integrante desse contexto. Piaget (1964) cita fatores que influenciam no desenvolvimento:

Para mim, existem 4 fatores principais: em primeiro lugar, Maturação..., uma vez que este desenvolvimento é uma continuação da embriogênese; segundo, o papel da Experiência adquirida no meio físico sobre as estruturas da inteligência; terceiro, Transmissão Social num sentido amplo (transmissão lingüística, educação, etc.); e quarto, um fator que freqüentemente é negligenciado, mas que, para mim, parece fundamental e mesmo o principal fator. Eu denomino esse fator de Equilibração ou, se vocês preferem, auto-regulação. (PIAGET, 1964, p. 178).

Em Piaget (1964) o autor explica a importância dos fatores que considera como principais a influenciar no desenvolvimento e aprendizagem. Trata o fator equilíbrio e ou autorregulação como um dos negligenciados, mas de grande valor. Em alguns momentos da observação na sala do terceiro ano C pareceu que os alunos poderiam viver mais e de modo autônomo essa autorregulação. Com relação à experiência de gerenciar algumas atividades, ter mais participação de fala, diálogo e escolha nas questões das aulas.

A professora relaciona os conflitos que estão presentes no trabalho pedagógico, em especial, às políticas públicas, à falta de envolvimento das famílias na vida escolar dos alunos e aos poucos recursos, tanto material quanto humano, como geradores de conflitos que atrapalham o bom andamento do trabalho pedagógico. Nas palavras da professora Marlene:

*Por isso que eu te falo: a família é muito importante. Dentro da sala de aula, a criança querendo aprender ela vai conseguir. A maioria das vezes a criança consegue. A criança que tem problemas, aí esse conflito é muito grande. Porque a gente não consegue o atendimento necessário. Existe um psicólogo e uma pedagoga, que vem de vez em quando nas escolas. Quando aparecem é uma vez por semana, não dá tempo de estarem avaliando. E a criança vai passando o ano todinho. A família também não vai atrás. E isso vai passando os anos, todo ano a mesma coisa. A criança que poderia ter um atendimento diferenciado vai continuar ali com uma turma regular. Não vai crescer como poderia. Tem essa dificuldade. Tem a inclusão. Muito boa a inclusão, mas coloca um aluno na sua sala e você não tem o preparo e a estrutura física. Agora a gente está fazendo mais cursos nessa área. Mas muitas vezes, quando começou a gente não tinha feito. Eu mesmo dou aula para autista.*

*Eu não tinha feito curso para dar aula para autista. Mas a gente vai tentando, vai aprendendo, vai trabalhando e vai conseguindo. A nossa escola ainda tem a sala de recursos que funciona que dá um apoio muito grande para a gente. Conflito não sei. Também é assim a escola antiga, muita coisa precisando de arrumar. Isso que eu falei de falta de material além do pedagógico tem a estrutura da escola.*

A professora Marlene não relacionou diretamente os conflitos do trabalho pedagógico com suas ações ou acontecimentos corriqueiros do dia a dia. A professora está há quase 1 ano em sala de aula depois de atuar na direção por 10 anos e sair do cargo por questões políticas. Mostrou-se pouco à vontade durante a entrevista em especial durante o período em que estava sendo gravada. O seu desconforto pode estar relacionado ao fato de ter sido retirada da direção da escola e de ter sido destituída sem nenhuma razão aparente.

Quando abordada sobre uma situação pedagógica específica em que estava explicando um conteúdo a uma aluna com necessidades especiais, e esta ficou agitada e interrompeu a atividade, a professora explicou da seguinte maneira:

*É difícil. Porque a monitora não estava. Mas a gente dá um jeito. Isso eu tenho que trabalhar mesmo. A função da monitora é ficar do lado só ajudando. Levar ao banheiro, acompanhar, dar um suporte. Então, como eu já tinha começado aquele conteúdo tive que parar. Eu não queria parar, estava terminando de explicar. Então ela ficou muito agitada. Como ela gosta muito de ler providenciei o aparelho de som com os fones de ouvido, a história para ela ouvir com o livro para acompanhar a leitura. Não sei como que ela não levantou [deve ser] porque ela adora a caixa de leitura. Então ela fica mais tranquila. Ela lê muito. Muito importante, porque até o ano passado ela não lia. Esse ano ela despertou mesmo. Ela está conseguindo ler. E a gente tenta fazer o máximo e se desdobrar. Aquilo ali foi outra atividade, uma história. A gente sempre tem que ter outro suporte. E depois daquilo ali parte para outras atividades e ela volta para a carteira dela. E a professora da sala de recursos me orienta e trocamos materiais e experiências e vamos indo. E ela gosta muito de acompanhar os colegas. Quando eu faço alguma atividade que dá pra fazer junto com ela, eu prefiro. Tem muitas atividades de colorir, de leitura compartilhada, o horário de ela ler. A gente coloca o dedinho aí ela vai fazendo a leitura junto com a monitora.*

Aqui, a professora ao mencionar conflito parece associá-lo com problemas relacionados à falta de apoio ao professor, principalmente no que se refere às crianças com necessidades especiais. Considerando outro lado, a professora parece viver também um conflito não identificado por ela como tal, que envolve a questão de

suas atividades e funções na escola, uma vez que foi destituída do lugar de diretora para o de professora sem consulta prévia nem explicação.

## 5 APROFUNDANDO A ANÁLISE

A pesquisa revelou-se um desafio para trabalhar uma questão tão complexa como o papel dos conflitos no trabalho pedagógico. Embora tenha consciência da grandiosidade da abrangência do tema penso que este trabalho pode ter trazido questões que ajudem a refletir sobre o mesmo.

O material obtido, através das observações e dos relatos das professoras participantes da pesquisa, possibilitou aprofundar os estudos acerca dos objetivos pretendidos neste trabalho e dos principais conceitos relacionados. Para estas professoras falarem dos conflitos que vivem em seu dia a dia, mesmo que para um estudo acadêmico, foi um passo importante. De alguma forma estas professoras se sentiram reconhecidas enquanto profissionais e viveram uma oportunidade de refletir sobre seu trabalho pedagógico, mesmo se expondo não perderam a oportunidade de compartilhar conhecimentos. A experiência vivida remete a seguinte perspectiva de Nóvoa (1995, p. 27):

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade [...] a profissionalização do saber na área das ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores.

Nóvoa aborda neste trecho a complexidade da rotina pedagógica e a necessidade de valorização do conhecimento que é produzido nesse contexto. Explica que abrindo espaço para o professor expor este conhecimento e estes acontecimentos de sua sala de aula estes fatos podem ser mais estudados pelos professores e compartilhados. O contexto pedagógico tenderia a ser enriquecido com esta ação de maior socialização e articulação de saberes entre os docentes.

Refletindo sobre as informações levantadas nas observações e nas entrevistas, percebe-se três posturas que em algum momento se sobressaíram ao lidar com conflito no contexto pedagógico. A natureza do trabalho do professor é fundamentada na relação com o outro e na mediação da construção do conhecimento. A complexidade da ação pedagógica é uma busca contínua de refletir, discutir, construir, desconstruir e reconstruir cíclico e intencional que visa à aprendizagem e ao desenvolvimento. Assim, buscou-se constatar de que forma as

professoras significam o conflito no trabalho pedagógico e como expressam isso na sua prática docente.

A professora Margarida parece lidar com os conflitos presentes no contexto pedagógico do modo tranquilo, fato que atribuiu ao tempo de experiência que tem. Ela afirma que, quando possível, aproveita os imprevistos e gera situações de aprendizagem mesmo que tenha de deixar a atividade já planejada para outro momento. Entende que os alunos fazem parte do processo de ensino e aprendizagem e procura um meio de lidar com o processo de maneira que proporcione desenvolvimento para seus alunos. A postura da professora remete a Santos (2010, p. 35) quando trata da importância de um ensino criativo:

As emoções acompanham o processo de ensino/aprendizagem e são a mola propulsora de um ensino criativo e renovador dos conhecimentos. A subjetividade é um elemento permanente das partes envolvidas. O pensar, o sentir e o atuar constituem uma unidade integrada, cada um deles leva ao outro, não há como separar, há uma interferência mútua.

No caso da professora Orquídea, que tem um tempo de experiência profissional até maior, demonstrou contrariedade em situações de conflito. Gosta de trabalhar de acordo com seu planejamento, evitar conflitos. A professora fica ansiosa e agitada quando programa algo com os alunos e eles resolvem fazer as coisas de um jeito diferente, ou em outras situações de conflitos quando, por exemplo, existem divergência de opiniões.

A professora Orquídea, mesmo tão dedicada, experiente e participando de cursos de formação continuada, tem suas limitações ao lidar com mediação de conflitos no trabalho pedagógico. Sua postura de alguma forma influencia o ambiente da sala que pareceu tenso. Os alunos agitados pareciam dispersos do trabalho pedagógico que estavam realizando. As crianças trabalharam, há algumas semanas, músicas, textos e filmes sobre o dia da consciência negra, porém, quando a professora fez umas perguntas sobre Zumbi dos Palmares, o maior representante da causa, alguns alunos não sabiam quem era.

Quanto à professora Marlene, esta pareceu desviar-se dos conflitos do trabalho pedagógico. Procura manter-se alheia aos conflitos, não aprofundando as discussões com os alunos, como no dia em que juntaram as turmas para assistir ao filme e os alunos não estavam concordando com isso, bem como em casos onde os alunos transgridem normas de disciplina.

De modo geral, a professora Marlene não trata dos conflitos relacionados ao trabalho pedagógico. Quando eles acontecem e contrariam seu planejamento ela cria uma estratégia de emergência que permita retomar o quanto antes o que estava fazendo. Não parece considerar o conflito como estratégia pedagógica de aprendizagem tendo em vista que prefere preparar artifícios que permitam contornar as situações imprevistas que acontecem em sala de aula.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa apontou então para as seguintes formas de lidar com conflitos no trabalho pedagógico: oportunidades de aprendizagem – situações que contribuem para desenvolver o diálogo, apesar de se configurarem contratempos ou imprevistos; problemas de disciplina, aprendizagem e falta de acompanhamento dos pais – situação que precisa ser neutralizada; e relacionado a aspectos externos à sala de aula – situação que deve ser evitada.

Quanto à formação continuada, a pesquisa mostrou três vivências que se refletiram no perfil profissional de modo significativo. Valorização do espaço de formação e troca de experiência entre os docentes – o conhecimento adquirido nos cursos é posto em prática no cotidiano pedagógico. Algumas vezes o conhecimento adquirido nos cursos de formação continuada não é aplicado no cotidiano escolar – há dificuldade em relacionar o que foi aprendido com a dinâmica escolar. Pouca vivência em cursos de formação continuada – mediação de conflitos em sala influenciada pela experiência de gestão em direção.

Não existe aqui a pretensão de julgar a postura profissional de nenhuma das participantes como mais ou menos adequada. A proposta é entender, do ponto de vista das professoras desta pesquisa, como compreendem e significam o papel do conflito no processo ensino aprendizagem. E que com este exercício seja possível alguma contribuição em termos de repensar possibilidades de ações pedagógicas.

A importância da interação sócio-histórico-cultural para o desenvolvimento da criança como exposto por Vigotski (2001) aparece no trabalho de todas as professoras da pesquisa. Todas as professoras acabam por fazer alguma referência à relevância da relação familiar do aluno e/ou escolarizações anteriores e outras socializações. A convivência com o outro ativa o intelecto e ajuda a desenvolver os

dois ou mais envolvidos, porque dá opção de troca de ideias que se completam, entram em conflito, se transformam, se anulam, se antagonizam.

Os relatos das professoras pesquisadas, também confirmam a diversidade de alunos e a dinâmica de imprevisibilidade do ambiente escolar que pode ser favorecido pela ótica da Complexidade como dito por Morin (2007). A Complexidade dentro dos seus princípios pensa o trabalho pedagógico considerando o seu contexto o mais próximo possível da realidade retratada e compreende que os conflitos e imprevistos são parte deste contexto.

Como apresentado pela *Epistemologia da Complexidade*, de Edgar Morin, a valorização de saberes, obtida tanto nos processos institucionais de formação continuada como na troca de experiências profissionais das professoras, pareceu ser uma combinação proveitosa. E para que esta troca de experiência entre os docentes seja algo reconhecido em todo o seu potencial de formação, é que Nóvoa (1995) argumenta, junto aos professores, pela importância do empoderamento da categoria.

Diante do que foi relatado e observado nas situações de sala de aula durante o trabalho pedagógico e nos relatos das professoras, parece que as situações de conflito são significadas e identificadas como problemas e dificuldades, muitas vezes vistas como intransponíveis, que os professores enfrentam na realização de seu trabalho pedagógico. Apesar de valorizarem as oportunidades e os espaços de conhecimento oferecidos pela formação continuada, não fizeram em seus relatos uma relação direta entre eles e aquilo que entendem como conflitos. A forma como as professoras lidam e enfrentam esses conflitos muitas vezes se relacionam a conflitos vividos pelas próprias professoras sobre seu papel como professora junto a seus alunos. Assim, a formação continuada pode ter um papel muito importante ainda a representar, não só como espaço de conhecimento, mas também como espaço de apoio e escuta aos conflitos dos professores diante da complexidade das interações em seus contextos institucionais.



## REFERÊNCIAS

BESSA, V. H. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. 2006. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 28 fev. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: educação fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v.15, n. 54, jan./mar. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010440362007000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s010440362007000100002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 5 jun. 2013.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2002.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, P. **Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

DOLLE, J. M. **Para compreender Jean Piaget: uma iniciação à psicologia genética piagetiana**. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan, 1981.

ELKIND, D. **Desenvolvimento e educação da criança**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação e mudança.** Petrópolis: Vozes, 1984.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin: psicologia e educação: um intertexto.** São Paulo: Ática, 2000.

GARCIA, R. L. **Alfabetização dos alunos das classes populares.** São Paulo: Cortez, 1992.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GÓES, M. C. A construção de conhecimentos e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. In: MORTIMER, E. F.; SMOLKA, A. L. B. (Org.). **Linguagem, cultura e cognição: reflexões para o ensino e a sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In: GÓES, M. C.; SÊMOLA, A. L. (Org.). **A significação nos espaços educacionais: a interação social e subjetivação.** Campinas: Papirus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, surdez e educação.** São Paulo: Autores Associados, 2000.

GOMES, H. F. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural.** São Paulo: Pioneer Thomson Learning, 2003.

GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org.). **A prática dos orientadores educacionais.** São Paulo: Cortez, 2001.

KUHN, T. **A estrutura das revoluções científicas.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, L. O. **Piaget para principiantes.** 2. ed. São Paulo: Sumos, 1980.

LÜCK, H. **Gestão educacional: uma questão paradigmática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática.** Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

LURIA, A. R. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1988.

MACEDO, L. A perspectiva de Jean Piaget. **Série Idéias**, n. 2, p. 47-51, 1994.

Disponível em:

<<http://www.twiki.ufba.br/twiki/pub/LEG/WebArtigos/AprendDesenv.LinoMacedo.pdf>>  
. Acesso em: 24 abr. 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento.** São Paulo: Hucitec, 1993.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002b.

\_\_\_\_\_. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002c.

\_\_\_\_\_. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002a.

\_\_\_\_\_. **Introdução ao pensamento complexo.** Porto Alegre: Sulina, 2007.

\_\_\_\_\_. **Meus demônios.** São Paulo: Bertrand Brasil, 1993.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MUNARI, A. **Jean Piaget.** Recife: Massa Gana, 2010.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores em formação.** Lisboa, Portugal: Pub. Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto, Portugal: Porto, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto, 1995.

NÓVOA, A. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no projecto prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa, 2002.

NÓVOA, A. **História da educação**. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1994. Mimeo.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sóciohistórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

ORTEGA, R. et al. **Estratégias educativas para prevenção das violências**. Brasília: UNESCO; UCB, 2002.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: (a relevância do social)**. São Paulo: Ed. Plexos, 1994.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Plexus, 1994.

PIAGET, J. **A epistemologia genética**. São Paulo: Ed. Abril, 1983. (Os pensadores)

\_\_\_\_\_. **A equilibração das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e o pensamento na criança**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

\_\_\_\_\_. **A representação do mundo na criança**. Rio de Janeiro: Record, 1984.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e conhecimento. In: HANS, G. F. **Piaget e o conhecimento: fundamentos teóricos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1974. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4676.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.

\_\_\_\_\_. **Inteligencia y afectividad**. Buenos Aires: Aique, 2001.

\_\_\_\_\_. **Para onde vai a educação?** 2. ed. Rio de Janeiro: Livraria Olimpo, 1984.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

\_\_\_\_\_. **Sobre a pedagogia**: textos inéditos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. São Paulo: Fidel, 1986.

PRATES, Marco. Brasil tem 2ª pior educação em ranking global da Economist.

**Exame**, nov. 2012. Brasil. Disponível em:

<<http://exame.abril.com.br/brasil/noticias/brasil-tem-2a-pior-educacao-em-ranking-global-da-economist?page=1>>. Acesso em: 05 jun. 2013.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2012.

PULASKI, M. A. S. **Compreendendo Piaget**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1986.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

RUDIO, F. V. **Introdução ao projeto de pesquisa científica**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SALVADOR, C. C. **Psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS NETO, E. In: SEVERINO, A. J.; FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Formação docente**: rupturas e possibilidades. Campinas: Papyrus, 2002.

SANTOS, A. **Didática sob a ótica do pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Editora Plano, 2002.

TIBA, I. **Ensinar aprendendo**: como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização. São Paulo: Editora Gente, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAN DER VEER, E; VALSINER, J. **Vygotsky**: uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. El desarrollo del lenguaje escrito. In: \_\_\_\_\_. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1995. v. 3.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Psicologia e pedagogia**. Lisboa: Estampa, 1977.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4685.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas V**. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC; Visor Distribuciones, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S.; LEONTIEV, A.; LURIA, A. R. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

WOOKFOLK, A. E. **Psicologia de educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que eu \_\_\_\_\_, concordei em ser entrevistado (a) pela pesquisadora Adalayne Lisboa Santos, mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação, do Departamento de Educação da Universidade de Brasília, orientada pela Profª Drª Eda Maria de Oliveira Henriques.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado(a) da finalidade estritamente acadêmica do estudo e de seu objetivo que, em linhas gerais, é analisar a importância do conflito no trabalho pedagógico.

Estou ciente de que a entrevista será gravada e, posteriormente, transcrita. O acesso e a análise dos dados coletados serão feitos apenas pela pesquisadora e sua orientadora. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou revistas científicas, resguardada a minha integridade como entrevistado(a).

Fui ainda informado(a) de que posso me abster de responder a qualquer questão durante a entrevista e que posso desistir de participar a qualquer momento, sem prejuízo, sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de setembro de 2013.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) entrevistado(a)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

Prezado (a) participante, o término da pesquisa está previsto para março de 2014, caso queira receber a dissertação resultante, deixe seu endereço eletrônico: \_\_\_\_\_

Em caso de dúvidas ou mais informações: Adalayne Lisbôa Santos

E-mail: adalayne@gmail.com – Telefone: (61) 8464-8168.

## **APÊNDICE B – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Como você se descreve como professora?

Como caracteriza a profissão de professor?

O que você acredita ser um conflito?

Quais conflitos você acredita que são mais presentes no contexto pedagógico?

Como a formação continuada contribui para compreender e lidar com a questão do conflito no trabalho pedagógico?



**APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Universidade de Brasília  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós Graduação

Brasília-DF, 10 de Outubro de 2013.

À Secretaria de Estado de Educação – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE)

Prezados,

A Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UNB), por meio de seu programa de pós-graduação, vem solicitar a apresentação da Mestranda Adalayne Lisbôa Santos à Escola Classe do Guará.

A referida mestranda realizará, na escola em questão, observações e entrevistas semiestruturada voltada para os professores sobre mediação de conflito no trabalho pedagógico.

O projeto de Mestrado intitulado “O papel do conflito no trabalho pedagógico na perspectiva dos professores das séries iniciais”, está sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eda Maria de Oliveira Henriques, encontra-se na fase de levantamento bibliográfico e pesquisa de campo.

Certo de que esse trabalho se constituirá em importante contribuição para a melhoria da qualidade da educação brasileira e na certeza de poder contar com seu apoio, subscrevo-me,

Atenciosamente

**Bernardo Kipnis**  
**Coordenador do Programa de Pós-Graduação da**  
**Faculdade de Educação / UnB**

## APÊNDICE D – ENCAMINHAMENTO EAPE



**GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL**  
**SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO**  
 Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação



Memorando Nº 401/2013 – EAPE

Brasília, 21 de outubro de 2013.

**PARA:** CRE do Guará

**ASSUNTO:** Autorização para realização de pesquisa

Senhor Coordenador

Autorizamos **ADALAYNE LISBÔA SANTOS**, aluna do Programa de Pós-Graduação - Mestrado, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, a realizar estudos para compor a pesquisa do seu trabalho em escolas dessa Regional.

A pesquisa intitulada “A Importância do Conflito no Trabalho Pedagógico” tem como objetivo compreender a visão do professor no que envolve a questão do conflito e no contexto pedagógico.

Informamos que o projeto de estudo foi analisado, e está em conformidade com as normas da SEDF.

Atenciosamente,

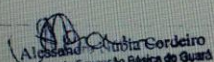
**Francisco José da Silva**  
 Diretor da EAPE

Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação  
 SGAS 907, Conjunto - A, CEP- 70.390-070  
 Telefone: 3901-2378



## APÊNDICE E – AUTENTIFICAÇÃO CREG

Encaminhamos a estagiária  
para atendimento da auto-  
rização constante no  
memorando nº 403/2013. EAPF  
Em, 30/10/2013

  
Alcides da Silva Cordeiro  
Gerente da Educação Básica do Guard  
N.º Matr. 39.828-4  
DOCF nº 10 de 14/01/2013 Pág. 11