



# NÚCLEOS DE ENSINO DA UNESP

## Artigos 2012

Volume 4

### Os Processos de Interação na Escola

Organizadores

*Laurence Duarte Colvara, José Brás Barreto de Oliveira*



*Reitor* Julio Cezar Durigan  
*Vice-Reitora* Marilza Vieira Cunha Rudge  
*Pró-Reitor de Graduação* Laurence Duarte Colvara  
*Pró-Reitor de Pós-Graduação* Eduardo Kokubun  
*Pró-Reitora de Pesquisa* Maria José Soares Mendes Giannini  
*Pró-Reitora de Extensão Universitária* Mariângela Spotti Lopes Fujita  
*Pró-Reitor de Administração* Carlos Antonio Gamero  
*Secretária Geral* Maria Dalva Silva Pagotto  
*Chefe de Gabinete* Roberval Daiton Vieira

©Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Estadual Paulista, 2014.

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp

N964

Núcleos de Ensino da Unesp [recurso eletrônico] : Artigos 2012 : Os Processos de Interação na Escola / Organizadores Laurence Duarte Colvara, José Brás Barreto de Oliveira. – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação : Núcleos de Ensino da Unesp, 2014.

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web

<http://www.unesp.br/prograd>

Resumo: Traz 4 artigos que versam sobre Os Processos de Interação na Escola, resultado dos projetos de 2012 do Programa Núcleos de Ensino da Unesp. ISBN 978-85-7983-614-5

1. Educação – Projetos. 2. Sociologia da educação. 3. Professores e alunos. 4. Relações humanas. I. Colvara, Laurence Duarte. II. Oliveira, José Brás Barreto de. III. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação.

CDD 378.8161

equipe



*Pró-Reitor* Laurence Duarte Colvara  
*Secretária* Joana Gabriela Vasconcelos Deconto  
Larissa Constantino Luque  
*Assessoria* José Brás Barreto de Oliveira  
Maria de Lourdes Spazziani  
Valéria Nobre Leal de Souza Oliva  
*Técnica* Bambina Maria Migliori  
Camila Gomes da Silva  
Cecília Specian  
Gisleide Alves Anhesim Portes  
Ivonette de Mattos  
Maria Emília Araújo Gonçalves  
Maria Selma Souza Santos  
Renata Sampaio Alves de Souza  
Sergio Henrique Carregari  
*Projeto e Diagramação* Estela Mletchol

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

## Conselho Editorial das publicações do Programa Núcleos de Ensino da Unesp:

Profa. Dra. Roseli Aparecida Parizzi, FCL/Câmpus de Araraquara  
Prof. Dr. Antonio Carlos Barbosa da Silva, FCL/Câmpus de Assis  
Profa. Dra. Thaís Cristina Rodrigues Tezani, FC/Câmpus de Bauru  
Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos, IB/Câmpus de Botucatu  
Profa. Dra. Hilda Maria Gonçalves da Silva, FCHS/Câmpus de Franca  
Profa. Dra. Alice Assis, FE/Câmpus de Guaratinguetá  
Prof. Dr. Hermes Adolfo de Aquino, FE/Câmpus de Ilha Solteira  
Profa. Dra. Thaís Gimenez da Silva Augusto, FCAV/Câmpus de Jaboticabal  
Profa. Dra. Luciana Aparecida de Araújo Penitente, FFC/Câmpus de Marília  
Profa. Dra. Carla Cristina R. Gimenes de Sena, Ourinhos/Câmpus Experimental  
Profa. Dra. Claudemira Azevedo Ito, FCT/Câmpus de Presidente Prudente  
Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh, IB/Câmpus de Rio Claro  
Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela, IBILCE/Câmpus de São José do Rio Preto  
Profa. Dra. Aginaldo Valente Germano Silva, IA/Câmpus de São Paulo  
Prof. Dr. José Brás Barreto de Oliveira, Pró-Reitoria de Graduação/RUNesp

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

### **Núcleos de Ensino da Unesp, coletânea de artigos 2012.**

- Volume 1 Processos de Ensino e de Aprendizagem dos Conteúdos Escolares
- Volume 2 Metodologias de Ensino e a Apropriação de Conhecimento pelos Alunos
- Volume 3 Tecnologias da Informação e Comunicação e Material Pedagógico
- Volume 4 Os Processos de Interação na Escola
- Volume 5 Políticas Públicas e Organização Escolar
- Volume 6 Formação de Professores e Trabalho Docente
- Volume 7 Educação Inclusiva

## APRESENTAÇÃO

A Unesp oferece 52 cursos de Licenciatura, abrangendo as grandes áreas do conhecimento, em 15 diferentes câmpus, no Estado de São Paulo, oferecendo, a cada ano, cerca de 3.000 vagas em seu processo vestibular, destacando-se como instituição formadora de professores. A Universidade, também, tem participado ativamente dos esforços dos poderes públicos, estadual e federal, para proporcionar formação pedagógica, inicial e continuada, a professores em exercício profissional.

As parcerias da Unesp com as escolas públicas de ensino fundamental e médio, estaduais e municipais, são condição substancial para a qualidade da formação dos licenciandos, futuros profissionais da educação e representam oportunidade privilegiada para a disseminação e a socialização do conhecimento produzido na academia.

Desde o ano de 1987 a Unesp desenvolve o Programa Núcleos de Ensino, no seio dos cursos de licenciatura em cooperação com escolas da educação básica. Os projetos, coordenados por docentes da Universidade, com a central participação dos licenciandos, são desenvolvidos ao longo do ano, acolhendo variada gama de temáticas, todas de interesse dos cursos de graduação e das escolas.

No ano de 2012, o Programa apoiou 195 projetos, que contaram com 312 estudantes bolsistas e que envolveram 359 escolas. O conteúdo do presente Livro Eletrônico é constituído pelas contribuições derivadas dos trabalhos dos projetos financiados e sua publicação advém da expectativa de que contribuirá para a formação de estudantes de graduação e pós-graduação e de que servirá de apoio à prática de professores e demais profissionais da educação. Este volume 4, integrado por quatro artigos, versa sobre os *Processos de Interação na Escola*.

A Pró-Reitoria de Graduação da Unesp externa o agradecimento e o reconhecimento pelo trabalho dos autores, revisores e outros colaboradores que garantiram a publicação e anseia pelo proveitoso uso dos leitores.

*Pró-Reitoria de Graduação*

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

## SUMÁRIO

<b>1</b>	Dificuldades nas Interações Sociais: um Trabalho Envolvendo Conduas Agressivas e Inibição em Crianças da Educação Infantil .....	<b>6</b>
<b>2</b>	Ética e Educação: as Relações Humanas na Escola .....	<b>22</b>
<b>3</b>	Projeto de Intervenção: Refletindo sobre s Alienação Reproduzida nas Relações Sociais a Partir do uso de Jogos em Aulas de Educação Física na Escola.....	<b>39</b>
<b>4</b>	Repensando a Indisciplina na Escola: Diagnóstico e Ações .....	<b>61</b>

[Capa](#)[Créditos](#)[Apresentação](#)[Sumário](#)

# 1

## DIFICULDADES NAS INTERAÇÕES SOCIAIS: UM TRABALHO ENVOLVENDO CONDUTAS AGRESSIVAS E INIBIÇÃO EM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

---

Andréia Cristiane Silva Wiezzel  
Deise Caroline Rodrigues da Silva

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Presidente Prudente

**Resumo:** O trabalho em questão aborda dificuldades interacionais em salas de aula de educação infantil, especialmente aquelas decorrentes de agressividade e inibição infantil. Buscou-se, com base em Winnicott, realizar estudo em que se investigasse e colaborasse para que crianças inibidas e agressivas de uma escola municipal de educação infantil pudessem ter amenizadas características comportamentais que lhes traziam dificuldades em seus relacionamentos. Trabalhou-se com cinco crianças consideradas inibidas, cinco que apresentavam condutas agressivas e, também, com os professores dessas crianças, pois se considera que a escola pode contribuir de forma inequívoca ao desenvolvimento da socialização. A intervenção, com as crianças, ocorreu por meio de atividades lúdicas e com os professores foram realizados encontros em Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (H.T.P.C.). Ao final do projeto observaram-se alterações significativas nas relações sociais das crianças, não apenas durante as atividades lúdicas, mas, sobretudo, no interior das salas de aula.

**Palavras-chave:** agressividade infantil, inibição infantil, educação infantil.

### INTRODUÇÃO

O trabalho de extensão e pesquisa envolvendo crianças inibidas e de condutas agressivas na educação infantil, é desenvolvido pela coordenadora deste projeto desde o ano de 2008. A temática surgiu em decorrência de questionamentos realizados por alunos do curso de Pedagogia durante as aulas de Psicologia do Desenvolvimento. Estes alunos, professores em educação infantil nas esferas municipal e privada, se preocupavam em compreender as crianças que passavam por dificuldades nos relacionamentos, sobretudo aquelas que apresentavam condutas agressivas, e buscavam encontrar formas alternativas de trabalho com elas.

Iniciei com os alunos que possuíam disponibilidade um levantamento bibliográfico sobre o tema agressividade. Em tal levantamento constatamos que os tra-

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

balhos, em sua maioria, se centravam em discussões sobre a violência, representações de professores envolvendo a agressividade e caracterizações das formas de enfrentamento dos professores quanto à questão. Poucos eram os trabalhos direcionados às crianças que apresentassem condutas agressivas e/ou que auxiliassem os professores.

Diante disso, em um primeiro momento, buscamos compreender e investigar a agressividade do ponto de vista teórico e, posteriormente, foi-se construindo um projeto em que, ao mesmo tempo que fosse de natureza científica, pudesse, por meio de uma abordagem extensionista, colaborar efetivamente com as crianças, professores e pais.

Nasceu, portanto, o projeto *Agressividade e timidez na escola*, com os seguintes objetivos: identificar possíveis dificuldades de relacionamento em salas de aula de educação infantil, sobretudo as que envolvem inibição e agressividade, bem como a natureza dessas dificuldades; promover ações de intervenção junto às crianças; fornecer subsídios aos professores e pais sobre possíveis formas de se lidar com as crianças, sensibilizando-os para as necessidades afetivas delas; proporcionar aproximação do aluno do curso de Pedagogia com a realidade escolar, por meio da relação teoria-prática e, por fim, contribuir à formação inicial e continuada de professores quanto à conscientização, sensibilização e reflexão às necessidades afetivas da criança.

O projeto justifica-se por alguns fatores: a inibição bem como a agressividade e as dificuldades de relacionamento que ocasionam, podem interferir no processo de ensino de aprendizagem, no desenvolvimento da socialização e no desenvolvimento emocional. Em alguns casos, se houver evolução, a criança poderá ter sérias dificuldades não só quanto aos relacionamentos, mas com relação à tendência antissocial e à delinquência – no caso da agressividade – e fobia social no que se refere à inibição. Além da busca pelas contribuições já elencadas, pretende-se realizar, portanto, um trabalho preventivo, envolvendo a qualidade de vida dessas crianças.

Para efeito deste trabalho toma-se a agressividade como inerente ao desenvolvimento humano, possuindo função adaptativa, cujos resultados são importantes ao organismo. Porém, se não houver um saudável desenvolvimento na relação que a criança mantém com seus impulsos agressivos, ela necessitará de apoio para que consiga lidar com sua agressividade.

Entre os autores que estudam o fenômeno agressividade, há, basicamente, duas linhas de pensamento: uma que define a origem da agressividade exclusivamente a fatores internos e outra que define como causas à agressividade fatores internos associados a fatores externos. A opção teórica deste trabalho é pela segunda linha e o autor utilizado como referência é o psicanalista infantil D.W. Winnicott, que estudou o desenvolvimento emocional infantil enfatizando a questão das relações sociais neste processo. Com base no referencial teórico adotado realizamos estudos que visam investigar e colaborar para que crianças inibidas e agressivas possam ter amenizadas as características que têm trazido dificuldades em seus relacionamentos na escola.

### **AGRESSIVIDADE E INIBIÇÃO NA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA WINNICOTTIANA**

Os impulsos agressivos, conforme Winnicott (1987) fazem parte do ser humano. O contato do ser humano com seus impulsos agressivos começa muito cedo, ainda na barriga da mãe, quando, ao “chutar”, o bebê começa a diferenciar o “eu” do “não eu”. Tais impulsos são importantes ao processo de adaptação do ser humano ao mundo, à medida que, para se defender, necessita de certo grau de agressividade.

Como a agressividade surge muito cedo na vida das pessoas, ainda muito pequena a criança já começa a lidar com os conflitos decorrentes dela. No processo de amamentação, por exemplo, por conta da destrutividade que constitui o amor que a criança sente pela mãe, o bebê sente culpa pelo suposto ataque que fantasia fazer ao seio e, em contrapartida, àquela que o possui. Porém, da mesma forma que o bebê tem potencial para atacar, ele dispõe, também, de um dispositivo que protege a mãe de seus ataques. Conforme Winnicott (1983) não são raros os casos em que bebês deixam de mamar como forma inconsciente de proteger o seio da mãe, chegando até a desenvolver raquitismo.

A agressividade está associada ao desenvolvimento emocional infantil e suas formas de funcionamento e expressão na criança estará, portanto, em estreita relação com a qualidade deste desenvolvimento. Winnicott (1983) relata que o saudável desenvolvimento emocional infantil perpassa as relações que a criança estabelece com a família, em geral, e com a mãe, em particular, no início de sua vida. Para o autor, as relações desenvolvidas entre a díade nos dois primeiros



anos de vida do bebê são fundamentais à forma como a criança lidará com sua agressividade.

Ressalta o autor que o desenvolvimento emocional saudável está associado, num primeiro momento, aos cuidados físicos e psicológicos oferecidos pela mãe ou pessoa responsável pela criança. Num segundo momento, além de necessitar da manutenção desses cuidados, a criança necessita de boas relações com o pai e o restante da família mais próxima.

Se a criança vive em condições de se desenvolver de forma saudável do ponto de vista emocional, terá maior abertura para viver sua agressividade, para, posteriormente, assumi-la. Isto porque a criança que recebe cuidados adequados desenvolve uma base emocional que a permite se sentir amada, aceita, segura e confiante nos pais e no ambiente em que vive. Sentindo-se dessa forma, a criança pode “irresponsavelmente” estar livre para ter contato com sua agressividade e testar o ambiente em que vive, no sentido de se certificar de que este mesmo ambiente continuará a aceitá-la e a suportará, não se destruindo. A criança precisa concluir que, apesar de sua agressividade e desejo de destruição representados em seus ataques aos pais e ao ambiente, estes continuarão a existir (WINNICOTT, 2000).

Esta formulação é essencial para que a criança aceite e se responsabilize pela agressividade, sem medo ou culpa de destruir as pessoas, principalmente as que ama. Assim que a criança puder reconhecer e assumir sua agressividade, ela estará em condições de utilizar a energia proveniente dela para atividades construtivas na sociedade, tais como o estudo e o trabalho. Além disso, quando a agressividade é assumida, a criança tem melhores condições de desenvolver a criatividade e o brincar.

Para que isto ocorra além de o ambiente aceitar e suportar a criança em seus momentos de agressividade, precisa reconhecer e aceitar as tentativas de reparação que a criança faz. Uma das formas de a criança amenizar a culpa que sente pela agressividade que manifesta é recompensar as pessoas que foram ou são seu alvo. Se as pessoas não aceitarem ou não darem oportunidade para a criança exercer a reparação, não estarão contribuindo para que esta resolva os conflitos relacionados à agressividade.

Winnicott (2000) afirma que a criança tem duas formas de expressar a agressividade. A primeira, já enunciada, em que a criança usa o ambiente como fonte

de experiência para conviver com a agressividade e a segunda, que constitui mais um pedido de auxílio do que propriamente forma de ter contato com os impulsos agressivos. A criança, sentindo que está tendo dificuldades com seus impulsos agressivos, incomoda o ambiente na esperança de que as pessoas a ajudem a controlá-los. Isto se dá por meio da interposição de limites à criança, com afeto, autoridade e respeito.

Em geral, para Winnicott (1987) a dificuldade da criança em lidar com sua agressividade está associada, especificamente, com o fato de que, durante seu desenvolvimento emocional, não ter conseguido atingir segurança, confiança e aceitação necessários ao seu bom desenvolvimento ou, então, as ter perdido precocemente. Ressalta o autor que a perda de contato com a mãe ou cuidador por muito tempo, sem ter alguém que se responsabilize pela criança e cuide dela com o amor e/ou afeto necessário, sobretudo do zero aos dois anos de idade, gera lacunas no desenvolvimento e altera o funcionamento emocional da criança. Por outro lado, mesmo que o cuidador esteja presente, porém ausente emocionalmente, pode trazer complicações ao desenvolvimento da criança.

Quando há alterações no funcionamento emocional da criança, esta perde elementos que influenciam em sua capacidade de desenvolver a noção ou a ideia de preocupação com as pessoas, de se importar com elas. Assim, a criança tenderá a ter dificuldades nos relacionamentos. No caso da criança agressiva, esta permanece num processo de defesa, como se o mundo estivesse contra ela. Já a criança inibida sente tanta culpa por seus impulsos destrutivos que jogam para dentro de si mesmas a sua agressividade. Sentem o mundo como um lugar altamente perigoso e que pode fazer mal a elas, mas, na verdade, isso é só uma defesa para o mal que está represado dentro delas próprias, sem externalização.

A agressividade é muito manifestada na escola porque a criança sente que os professores se importam com elas e passam a ter condutas agressivas como pedido de socorro, pois ainda têm esperança de reconstituir aquilo que foi perdido (o amor, afeto, aceitação etc.) em sua relação original, e que é necessário ao restabelecimento de um desenvolvimento emocional saudável. A criança, para Winnicott (1987), busca, por meio desse pedido, voltar ao ponto em que seu desenvolvimento foi interrompido e dar continuidade a ele. Quanto pede ajuda a criança tem a possibilidade de se sentir melhor com sua agressividade se o seu apelo for compreendido e respondido adequadamente por aqueles que a rodeiam na escola, principalmente o professor.

Se a criança tiver uma chance, ela pode restabelecer seu desenvolvimento emocional saudável e não ficar vulnerável, de forma a se poder produzir a tendência antissocial ou delinquência no futuro. Por isso a importância da escola e do professor, em particular, no auxílio quanto ao desenvolvimento da socialização da criança, não se desconsiderando que as características das crianças inibidas e agressivas podem prejudicar, também, seu desempenho escolar.

## **METODOLOGIA**

O trabalho desenvolvido contempla atividades de pesquisa e extensão, o que torna um desafio apresentá-lo de forma resumida bem como delimitar os limites de uma e outra dimensão, se é que isto é possível. O trabalho em questão, envolvendo pesquisa de natureza qualitativa, foi desenvolvido da seguinte forma:

### **Sujeitos**

Foram sujeitos deste trabalho dez crianças – cinco que apresentavam condutas tidas como agressivas e cinco consideradas inibidas –, dez pais e cinco professores. As crianças estavam na faixa etária de quatro a cinco anos e, entre as agressivas, haviam três do sexo masculino e duas do sexo feminino. Quanto às crianças inibidas, o grupo era composto por quatro do sexo masculino e uma do sexo feminino.

### **Coleta de dados**

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas observações das crianças em sala de aula, entrevistas com pais e professores das crianças e atividades lúdicas com as crianças. As atividades lúdicas com as crianças possuíam função dupla: ao mesmo tempo que permitiam a coleta de dados com vistas a compreender aspectos relativos à agressividade e inibição (que não serão explorados neste artigo), foram utilizadas como estratégia de intervenção, visando contribuir para que se minimizassem as características decorrentes da inibição e agressividade que traziam dificuldades às crianças em seus relacionamentos. Além das atividades lúdicas, foi realizado um trabalho com os professores, para que estes pudessem atuar juntamente conosco neste auxílio às crianças e que, após a conclusão do projeto, pudessem continuar a trabalhar de forma positiva junto delas.

## Procedimento com as crianças

O trabalho desenvolvido com as crianças se deu sob forma de atividades lúdicas. As crianças, após o período de observação, eram convidadas pelos estagiários a brincarem na brinquedoteca da escola. Cada encontro lúdico era realizado de forma individual e ocorreu uma vez por semana, entre os meses de abril e novembro de 2012, tendo a duração de, aproximadamente, 50 minutos. O material utilizado era constituído por uma caixa de brinquedos e as crianças eram convidadas a escolher o brinquedo que quisessem e a brincar da forma que desejassem. A participação dos estagiários na brincadeira era condicionada a convite da criança.

As atividades lúdicas foram utilizadas nesta intervenção, pois, do ponto de vista de Winnicott (1983), tais atividades oportunizam às crianças terem contato e externalizarem seus sentimentos, conflitos e desejos, de forma a até elaborá-los, contribuindo a uma melhoria de seus estados emocionais. As crianças, por meio do brincar, vivem e revivem situações de sofrimento e angústia, podendo modificar o desfecho dos fatos, utilizar os recursos possibilitados pela simbolização, realizar desejos e, neste percurso, dar vazão à sua agressividade.

## Atividades dos estagiários

Os estagiários, além de desenvolverem as atividades lúdicas com as crianças, participaram de grupo de estudo envolvendo a teoria winnicottiana e de reuniões de orientação, estando presentes, também, nas reuniões que ocorriam entre a coordenadora do projeto e os professores da escola envolvida.

Ao final dos encontros com as crianças, os estagiários elaboravam um relato e o registravam no aplicativo *web* do projeto. A coordenadora do projeto, juntamente com uma profissional da psicologia – colaboradora externa do projeto – acompanhavam tais relatos e orientavam os estagiários.

## Procedimento com os pais

Uma vez que os pais autorizassem os filhos a participarem do projeto (mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), eles nos concediam uma entrevista e ficavam no aguardo de encontros para devolutiva e orientações, caso desejassem.

## Procedimento com os professores

O trabalho com os professores ocorreu em reuniões bimestrais, durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Os encontros com os professores não foram utilizados, prioritariamente, para oferecer a eles conhecimentos teóricos sobre a agressividade e inibição, mas, para abrir espaço a um necessário “desabafo” por parte dos professores e, posteriormente, a uma conscientização a respeito das idiossincrasias das crianças consideradas inibidas e agressivas.

No decorrer desse processo, esperava-se que as reflexões advindas das exposições dos professores e da coordenadora do projeto, pudessem suscitar elaborações que refletissem na concepção e práticas dos professores com relação às crianças envolvidas no projeto. Apesar de nem todos os professores terem alunos atendidos no projeto, todos participaram do trabalho.

## RESULTADOS

### Trabalho com as crianças inibidas

#### Condutas das crianças em sala de aula

A maioria das crianças inibidas participantes do projeto verbalizava pouco na sala de aula, eram quietas e quase não respondiam ao serem questionadas pelos professores. Quando falavam algo, a voz era muito baixa e relacionavam-se pouco com colegas, sendo, também, um pouco distraídas. Eram tidas pelos professores como crianças extremamente tímidas, inseguras diante das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula, “sossegadas” e que “não davam trabalho”. Tais crianças também apresentavam dificuldades em participar de brincadeiras em roda na sala de aula, eram vistas sempre brincando sozinhas nos horários de atividades no parque e não se envolviam nas aulas de música.

#### Condutas das crianças durante as atividades lúdicas

As crianças, diante do convite para brincarem na brinquedoteca da escola, se mostravam “desconfiadas”, porém, aceitavam realizar a atividade. Diante dos brinquedos que eram colocados à sua disposição, as crianças pareciam ter receio de explorá-los, não olhavam todos os brinquedos dispostos na caixa para, então, escolher o que mais lhe agradassem. Em geral, pegavam um dos brinquedos mais visíveis e que estavam “por cima”, explorando o restante deles somente após três

ou quatro encontros. Durante as brincadeiras, as crianças eram bastante comedidas, silenciosas, evitavam olhar para os estagiários e pareciam querer brincar de forma “mais agitada”, mas não tinham coragem.

Após três ou quatro encontros as crianças começavam a explorar mais os brinquedos à sua disposição e a convidar os estagiários para brincar com elas. Em geral, escolhiam para suas brincadeiras, carrinhos, animais, bonecas, peças de montar, bonecos de super-heróis e ferramentas, diversificando os brinquedos ao longo de um mesmo encontro. Brincavam de “luta” entre os super-heróis e os animais, de “casinha”, de “batidas” entre os carrinhos, de “mamãe”, de “consertar”, de montar torres e derrubá-las e de “martelar”.

Enquanto brincavam, verbalizavam a respeito de suas vidas, de suas casas. Por meio das brincadeiras expressavam seus medos, desejos, concepções e entendimentos sobre acontecimentos verificados em suas famílias, conflitos.

Ao final dos encontros lúdicos, crianças que brincavam sozinhas no parque foram vistas brincando na companhia de outras crianças. Durante as atividades lúdicas na brinquedoteca estavam mais ativas, seguras, “soltas” e mais confiantes nos estagiários. As brincadeiras se tornaram menos agitadas e agressivas.

Em sala de aula, os professores começaram a perceber alguma diferença na conduta dos alunos, em geral, a partir de um mês de início dos encontros, relatando observar, gradativamente, mudanças “positivas” nas crianças. Ainda conforme os professores, as crianças esperavam ansiosamente pelo dia dos encontros lúdicos e, como ainda eram pequenas, ficavam a todo momento questionando aos professores se já não estaria na hora de “ir brincar”. Relataram, também, que as crianças voltavam satisfeitas dos encontros lúdicos, alegres e ficavam concentradas nas atividades propostas em sala de aula.

Além disso, os professores disseram que as crianças estavam verbalizando mais, participando mais das aulas, mais empáticas, brincando com crianças que antes não brincavam, ampliando, portanto, seu círculo de amizades e a socialização. Um aspecto muito importante diz respeito às produções em sala de aula, que em geral, os alunos tinham receio de apresentar aos professores. Segundo os professores, as crianças estavam se expressando com mais espontaneidade e demonstrando menos receio de serem julgadas por seus trabalhos. A ampliação da participação delas nas atividades em roda em sala de aula também foi observada, mas nem todas estavam se sentindo à vontade, ainda, para participarem das aulas de música, pois teriam que cantar.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

Em casa, alguns pais relataram terem observado diferenças nas crianças, percebendo as mesmas mais calmas, mais alegres, e também disseram que as crianças “contavam os dias” para brincarem com os “tios”. Havia crianças que não faltavam à escola se fosse dia de encontro lúdico e, quando precisavam faltar em algum encontro, justificavam a ausência aos estagiários posteriormente.

### **Os pais**

Os pais das crianças inibidas, no momento da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e da entrevista, manifestaram interesse em reuniões para devolutiva do projeto bem como orientações para auxílio nas dificuldades dos filhos. Ao longo do trabalho eles sempre nos ofereciam um retorno sobre como as crianças estavam reagindo em casa, sendo solicitados a isto ou não. Percebemos que muitos dos pais apresentavam características relacionadas à inibição e, na maior parte das vezes, os irmãos dessas crianças possuíam, também, um histórico de inibição na escola em casa. Os pais relatavam as mudanças nas crianças de forma positiva, aparentando estarem satisfeitos com o projeto, porém, não se envolviam a ponto de conversar conosco sobre as formas que poderiam proceder para ajudar as crianças. Pode ser que isto tenha ocorrido porque, como já estavam observando resultados positivos, podem ter julgado que não houvesse necessidade da atuação deles.

## **Trabalho com as crianças agressivas**

### **Condutas das crianças em sala de aula**

As crianças apresentavam-se agitadas, inquietas, irritadas, nervosas, ansiosas e apresentando condutas agressivas em sala de aula e em casa. Desistiam facilmente de suas atividades em sala de aula diante de alguma dificuldade, também, pareciam inseguras quanto às suas produções e tinham dificuldades para se relacionar com os colegas, pois apresentavam comportamentos desafiadores e os agrediam verbal e fisicamente. As professoras sofriam, sempre, em algum grau, agressões verbais e físicas. As crianças mentiam, ameaçavam as outras crianças e as agrediam quando se sentiam rejeitadas.

### **Condutas das crianças durante as atividades lúdicas**

Convidadas a desenvolverem atividades lúdicas na brinquedoteca, as crianças mal podiam acreditar que algo bom estava sendo oferecido a elas, porém,



aceitavam o convite com desconfiança e levavam certo tempo para acreditarem que toda semana alguém viria durante uma hora para brincar especialmente com elas. Ao final dos encontros sempre indagavam aos estagiários se eles retornariam mesmo na semana seguinte, chegando a duvidar que isso ocorresse.

Conforme os encontros ocorriam, as crianças demonstravam estar adquirindo confiança nos estagiários e passavam a interagir mais com eles. As brincadeiras, inicialmente, expressavam bastante agressividade: os brinquedos eram jogados com muita força ao chão, quebrados, lançados às paredes e ao teto.

Quando não conseguiam realizar alguns dos jogos, os jogavam fora ou desistiam da atividade. Algumas das crianças, na hora em que a atividade deveria ser encerrada, resistiam em voltar às salas de aula, não obedeciam aos estagiários, saiam correndo para o pátio ou voltavam à brinquedoteca. Diante do fato de não desejarem encerrar a atividade, certamente porque estava prazerosa, aos poucos, os estagiários explicavam que outras crianças também brincariam naquele mesmo local e que eles deveriam desocupar o espaço. Reiteravam que, na semana seguinte, no mesmo dia e horário, estariam lá na brinquedoteca para brincar com elas.

Aos poucos as crianças foram ficando mais seguras e retornando as suas salas ao final das atividades lúdicas. Havia crianças que “dispensavam” as estagiárias de acompanhá-las até às suas salas de aula, somente para mostrar que voltariam sozinhas para lá. As estagiárias as acompanhavam somente com o olhar até que entrassem nas salas.

As brincadeiras giravam em torno de lutas, bolas, carrinhos que trombavam ou eram lançados uns contra os outros, martelos, fantasias, bonecas, blocos de montar, animais de plástico, desenhos. Dois dos três garotos apresentavam desejo de brincar com brinquedos de “meninas”, mas não tinham coragem e, também, diante de dificuldades nas brincadeiras, três das cinco crianças desistiam ou afastavam os brinquedos. Era comum, também, montarem objetos e destruí-los com “armas”, montarem muros que protegiam os animais de plástico, teatralizações de bebês sendo bem cuidados e não suportarem quando perdiam um jogo, nos momentos de interação com os estagiários.

Em suas brincadeiras expressavam seus medos, receios, incompreensões, raiva, insatisfação, carências, desejos, fatos que estavam acontecendo ou haviam ocorrido em suas casas e expectativas/fantasias de resolução de problemas. Em



geral, solicitavam aos estagiários que lhes contassem histórias, ajudassem a vestir as fantasias e desenhassem para que eles pintassem.

No decorrer das atividades as brincadeiras mais agitadas e agressivas foram se dissipando, as crianças se mostravam mais tranquilas, mais perseverantes em suas atividades, tendo em vista, também, que os estagiários as encorajavam a continuar até que concluíssem as atividades, auxiliando-as e mostrando o quanto eram capazes. Os garotos que não conseguiam se aproximar dos brinquedos “femininos” conseguiram, ao final, até brincar de casinha, de comidinha, de cuidar de bebê.

Em sala de aula, conforme os professores, algumas crianças já até percebiam quando não haviam agido bem com outra e pediam desculpa, tentando contornar o ocorrido. Os professores relataram que os alunos estavam mais concentrados nas aulas, nas tarefas, voltavam calmos da atividade lúdica e não agrediam mais com tanta facilidade as pessoas. Também as crianças passaram a ser mais perseverantes nas atividades de sala de aula, melhorando a insegurança.

Houve casos de crianças que, ao invés de agredirem outras em um momento de tensão – como era de costume – apenas ficavam “emburradas” ou diziam aos professores que estavam nervosas. Ainda que alguns conseguissem até se esquivar de “confusões”, os professores afirmaram que, mesmo quando a agressividade era manifestada, não apresentava a mesma intensidade observada no início de sua participação no projeto. Por fim, as crianças estavam mais receptivas e melhor vistas pelos colegas e professores.

### **Os pais**

Da mesma forma que os pais das crianças inibidas, os pais das crianças que apresentavam características agressivas, no momento da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, manifestaram interesse em receber devolutiva sobre o projeto e orientações sobre formas de auxiliarem os filhos em casa. Porém, acabamos mais trabalhando com as devolutivas e também as recebendo por parte dos pais do que refletindo com eles formas de auxílio às crianças. Observamos que não havia disponibilidade para isto e, como as crianças estavam tendo resultados positivos com o projeto, os pais pareciam estar mais tranquilos. Ainda que não tenham participado desta etapa (que não era obrigatória) os pais nos concederam a tão necessária entrevista.

## Trabalho com os professores

### Concepções sobre as crianças inibidas e agressivas

Em geral, entre os professores, foi notado algo muito positivo: a preocupação deles não estava centrada nos alunos tidos como agressivos apenas, mas, também, naqueles tidos como inibidos. Outro ponto positivo é que se mostraram, além de preocupados, dispostos a ajudar as crianças, só não sabiam como, pois já haviam tentado várias técnicas que não resolviam completamente o problema, na visão deles.

Quanto às concepções sobre as crianças agressivas, os professores as viam de forma negativa, considerando o estado delas como resultantes de desestrutura de suas famílias, ainda que não afirmassem claramente isto. A relação delas com as crianças era marcada por paciência, tolerância, mas havia momentos de raiva, de hostilidade, algo absolutamente comum na relação de professores com crianças consideradas agressivas, tendo em vista o desgaste que elas causam ao professor e o sentimento de impotência que despertam neles. Enfim, havia uma relação ambivalente.

### Condutas dos professores durante o trabalho

O trabalho com os professores foi dividido em três fases. Diante da necessidade que apresentavam em desabafar um pouco sobre as crianças, sobretudo as agressivas, verificada no primeiro ano de desenvolvimento do projeto, à primeira reunião ficou reservada esta atividade. Ainda durante esta reunião, foi possível levantar as concepções que os professores possuíam sobre as crianças, suas famílias, sobre a agressividade, a inibição, suas preocupações, medos, insatisfações, objetivos e inseguranças. Um ponto interessante é que os professores não mencionavam apenas as dificuldades dos alunos, mas seus pontos positivos e facilidades que muitos apresentavam com relação a certos aspectos da aprendizagem. Outra questão que sobressaiu logo no início da reunião e que estava sendo fonte de tensão, era o fato de os professores esperarem que nossa equipe “defenderia” as crianças.

Na segunda reunião foi apresentado aos professores um breve resumo que abordava, em linhas gerais, considerações sobre a agressividade e a timidez. Da mesma forma que na primeira reunião, houve ampla participação dos professores, que buscavam, de fato, compreender melhor seus alunos. Foram muitas as

questões e se verificava, sempre, preocupação com os alunos inibidos e agressivos e formas de lidar com eles em sala de aula. Neste encontro o objetivo foi o de apresentar traços da teoria winnicottiana sobre a agressividade e a inibição que conscientizassem os professores acerca das necessidades emocionais e educativas infantis, permitindo a eles reflexões sobre estas crianças bem como de suas práticas junto delas.

Na terceira e quarta reuniões foram observadas algumas diferenças sutis entre alguns professores. No início havia atitude de hostilidade com relação aos alunos agressivos, a maioria dos professores se sentia perseguida por eles. Posteriormente, os professores pareciam mais tranquilos com a situação, demonstrando certa compaixão pelas crianças, atenuando um pouco a representação que possuíam delas.

O objetivo, nestes encontros, não era o de passar aos professores as técnicas que eles tanto aguardavam sobre como agir com essas crianças. Isto porque técnicas frias, sem que o professor tenha participado de sua elaboração, tendem a não funcionar, porque dependem, em alguns casos, de atitudes subjetivas que os professores podem não ter condições de praticar por questão de traços de personalidade. Tendo em vista este limite, optei por realizar um trabalho de compreensão, reconhecimento e aceitação das crianças, buscando provocar mudanças nas concepções, que se refletiriam, em algum grau, na conduta com as crianças. De acordo com o relato dos professores, havia uma intervenção coerente com as crianças, porém, faltava algo e acredito que algumas concepções que possuíam estavam obstaculizando um envolvimento mais efetivo e afetivo com as crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o exposto o trabalho realizado tem sido relevante e reconhecido pelos professores, coordenação, direção e pais dos alunos. Ainda que os resultados não sejam imediatos, obviamente, porque implica mudança de postura entre os professores e a subjetividade no envolvimento em atividades lúdicas por parte das crianças, os resultados, mesmo quando estes elementos ainda não estão sincronizados, são substanciais. É uma conquista dos pesquisadores, alunos, coordenação e professores, numa parceria construída a cada ano de trabalho. Os desafios são muitos e alguns deles, sobretudo os materiais, são minimizados pelo apoio do Núcleo de Ensino.

Este trabalho vem a demonstrar a possibilidade da relação extensão e pesquisa dentro da universidade e a capacidade de colaboração entre escola e universidade, em um processo em que todos crescem, incluindo os alunos universitários, que grande preocupação manifestam em relação ao tema em questão.

Considerando que a agressividade e a inibição são temas recorrentes na escola, nacional e mundialmente, cumpre realizar um trabalho que os contemplem e produza abordagens que possam ser úteis aos professores, tendo em vista que os cursos de formação de professores, diante de tantos compromissos que já assume, não têm condições, ainda, de adentrar tais fenômenos.

Por fim é importante destacar o caráter preventivo que o projeto assume. Afirma Winnicott (2000) que a solução da agressividade não está em formas de controlar o indivíduo adulto ou mesmo castigá-lo, pois, no nível em que se encontra, não tem condições de aproveitar as tentativas de ressocialização, mas, sobretudo, oferecer um bom início de desenvolvimento emocional aos bebês e manter as condições ótimas de desenvolvimento durante sua primeira infância, em casa e na escola.

### **Agradecimentos**

Ao Programa Núcleo de Ensino, pela oportunidade de realização do trabalho em pesquisa e extensão.

À direção e coordenação da escola de educação infantil do município de Presidente Prudente – São Paulo, que cede espaço ao nosso trabalho há cinco anos, numa parceria bastante positiva e transparente.

Aos professores, que assumem conosco o desafio de auxiliar as crianças e trabalham para isto.

Aos pais das crianças participantes do projeto, que reconhecem as necessidades dos filhos e buscam auxiliá-los.

Aos estagiários do curso de Pedagogia, pela dedicação, amor, compromisso e rigor no trabalho que realizam junto às crianças.

À psicóloga – colaboradora externa – que em muito nos auxilia na compreensão das crianças, famílias e professores e na condução do trabalho.

Às crianças, que em sua simplicidade, delicadeza e espontaneidade, nos ensinam muito sobre elas mesmas.

## REFERÊNCIAS

WINNICOTT, D. W. *A criança e seu mundo*. Rio de Janeiro: TCT, 1982.

\_\_\_\_. WINNICOTT, D. W. *Privação e delinquência*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_. WINNICOTT, D.W. *Da pediatria à psicanálise*. Rio de Janeiro: Imago, 2000.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

# 2

## ÉTICA E EDUCAÇÃO: AS RELAÇÕES HUMANAS NA ESCOLA

---

Alonso Bezerra de Carvalho

Rafael Portoalegre Miranda

Luciana de Souza Martin

Sayne Quirino

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Assis

Fabiola Colombani

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

**Resumo:** O presente artigo é resultado das atividades do projeto em continuidade que, de caráter disciplinar e interdisciplinar, pretendeu intervir na realidade da escola, visando não apenas fazer um diagnóstico, mas também problematizar os processos interacionais vivenciados na escola. As ações desenvolvidas com alunos e professores buscaram contribuir para a compreensão das relações estabelecidas entre eles, de tal maneira que pudesse despertar reflexões e discussões relativas ao tema da ética a partir de situações concretas vivenciadas na sala de aula, no sentido de favorecer a construção de uma convivência agradável e pautada em valores como a amizade, tal como compreendido pelo discurso filosófico.

**Palavras-chave:** Ética, educação, amizade, sala de aula, relação professor-aluno.

### BREVE HISTÓRICO

O projeto *Ética e Educação: as Relações Humanas na Escola* foi desenvolvido em uma das unidades do Centro Paula Souza,<sup>1</sup> isto é, a ETEC Pedro D’Arcádia Neto, na cidade de Assis, e teve inicialmente a finalidade de diagnosticar a realidade da escola, especialmente no interior da sala de aula, visando uma compreensão de como na atualidade se conduzem as ações educativas, tendo como objetivo principal verificar como se estabelecem as relações humanas. Partimos da ideia de que entre os professores, entre os alunos, entre professores e alunos, são

---

1 Autarquia do Governo do Estado de São Paulo vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação, o Centro Paula Souza administra as Faculdades de Tecnologia (Fatecs) e Escolas Técnicas (Etecs) estaduais. Disponível em: <<http://www.centropaulasouza.sp.gov.br/>>.

construídos contatos e vivências que favorecem e contribuem nas posturas e nas escolhas que cada um faz, sobretudo a partir de valores que orientam as suas decisões. A sala de aula não é apenas um lugar onde circula saberes, mas ali são estabelecidas relações que nem sempre são levadas em consideração nas discussões educacionais e nas práticas pedagógicas, o que pode, muitas vezes, causar problemas terríveis no ambiente escolar.

Nesse sentido, partimos da ideia de que na escola se estabelecem relações as mais diversas, tornando-se, assim, um cenário onde se manifestam e são vivenciadas as mais diferentes concepções de mundo, de sociedade e de homem por cada um dos personagens que ali convive. Foi nesse horizonte que construímos a nossa proposta de trabalho, indagando, sobretudo, como essas concepções se manifestam no interior de uma sala de aula. Para tanto, o objetivo central da proposta foi observar como se dão as relações humanas, no sentido de compreender como as pessoas se conduzem diante dos seus semelhantes, ou seja, diante do outro que o afronta, que o acolhe, que se torna indiferente antes os seus dramas e problemas cotidianos. Quisemos, primeiramente, saber em que medida a escola leva em consideração os valores que os personagens que ali vivem, ou melhor, convivem, trazem do seu meio social e das relações que estabelecem no seu dia a dia. Assim, num segundo momento, nos propomos compreender e refletir sobre o processo de construção das relações de amizade, ou seja, se a amizade é algo que tem valor para eles e como a escola a trabalha e a vivencia.

Como direcionamento do trabalho desenvolvido, questionamos sobre a possibilidade de se construir relações menos hostis entre as pessoas, também na escola, de forma que valores como a amizade façam parte da nossa vida, evitando-se conseqüências danosas à convivência, de tal maneira que a solidariedade e o sentimento de afeição, simpatia, estima e ternura entre as pessoas tomem o lugar do desrespeito e da indiferença em relação ao outro.

## **Desenvolvimento**

O projeto foi desenvolvido, inicialmente, a partir de atividades de reflexões teóricas, que nos proporcionou apreender e compreender a função da amizade, as atitudes que a envolvem e sua relação com a ética na escola, ou seja, nas relações existentes entre os personagens que habitam o ambiente escolar: alunos e professores.

Fundamental nesse processo foi a leitura de textos referentes à amizade, à educação e a ética, bem como textos que fazem a interface entre esses temas. Nessas leituras, destacamos as ideias dos autores sobre a relação entre a amizade, a educação e a ética, com a finalidade de contribuir nas reflexões sobre os problemas da prática pedagógica contemporânea bem como pensar posturas renovadas nas ações educativas, a partir de valores de nossos tempos, que são vivenciados no nosso processo de formação e nas relações humanas e sociais, tendo em vista suas repercussões na sala de aula.

Os objetivos dessas leituras e reflexões visou compreender as crenças, os desejos e os valores que norteiam as atitudes dos personagens escolares. A partir das leituras realizadas, da sistematização e da interpretação das ideias discutidas e refletidas pretendeu-se avaliar e comparar os conteúdos morais que orientam as relações entre eles, tendo como fio condutor o tema da amizade, de forma que pudessem despertar maneiras novas de relacionamentos e de convívios na escola e fora dela.

De maneira geral, as atividades previamente pensadas foram: 1. discussões em grupos a partir de textos (filosóficos, fábulas, etc.) e exibição de filmes atinentes aos objetivos do projeto. Tais discussões foram feitas com os professores e alunos, para que pudessem observar que sentimento ou que noção de moral ou de ética eles possuíam. 2. dinâmicas de grupo para que os alunos revelassem e manifestassem suas opiniões sobre o tema das relações humanas na escola, buscando captar a importância dessa questão para eles no processo de ensino e de aprendizagem. Com tudo isso, foi a nossa pretensão compreender em que medida, grau e intensidade ainda pode ser experimentado na atualidade um valor como a amizade nos termos definidos pelo campo filosófico ou se devemos já considerar como coisa do passado e que hoje apenas devemos nos preparar para uma existência e um estilo de vida onde as relações entre as pessoas tornaram-se liquefeitas, conforme diagnostica Zygmunt Bauman (2004).

Para o desenvolvimento das atividades, no início fizemos um levantamento exploratório de informações, de forma que pudessemos medir a compreensão, mas também o que pensava os alunos sobre a temática que seria trabalhada. A partir da aplicação de um questionário fechado, foi possível apreender a opinião dos alunos sobre algumas situações específicas da sala de aula e que estão relacionadas com o tema da ética e das relações humanas, sobretudo entre alunos e professores.

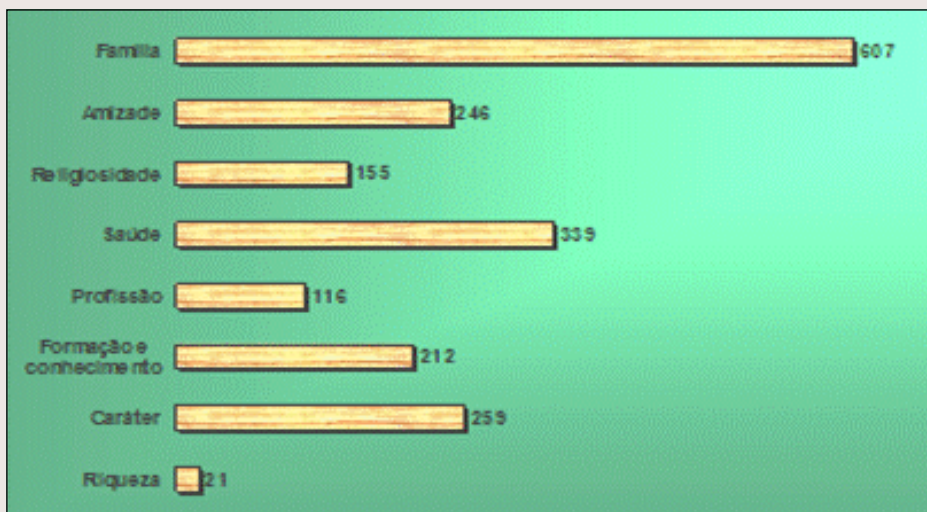
Antes de tudo, cabe informar que a escola, onde foi desenvolvido o projeto, oferece cursos para o Ensino Médio e Profissionalizante, e era composta por



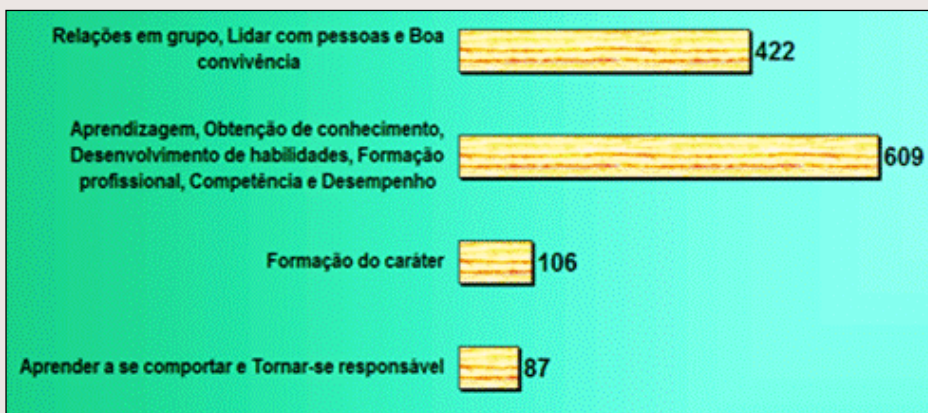
63 professores e aproximadamente 1.000 alunos, que foi o público-alvo para o desenvolvimento das atividades propostas no projeto.

Aplicado em todos os alunos regularmente matriculados nos cursos oferecidos, o levantamento exploratório teve o retorno de 666 questionários, sendo 353 do sexo masculino e 313 do sexo feminino. A seguir apresentamos os gráficos contendo as questões e os resultados, de forma a termos uma visão geral dos dados obtidos. Cabe ressaltar que em algumas das questões, pedimos que os respondentes indicassem uma, duas ou três alternativas, dentre aquelas apresentadas.

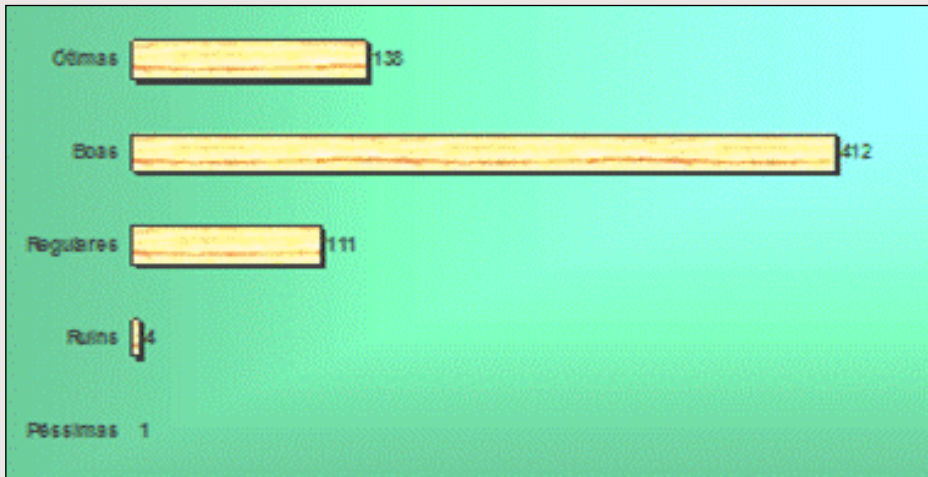
1. O que você considera mais importante e valioso em sua vida? (Assinale **três** alternativas)



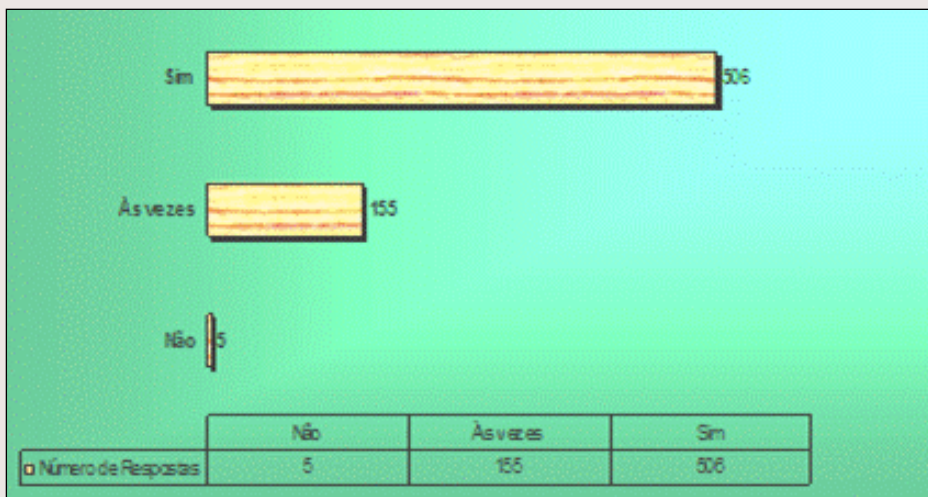
2. Na sua formação pessoal a escola contribuiu para: (Assinale **duas** alternativas)



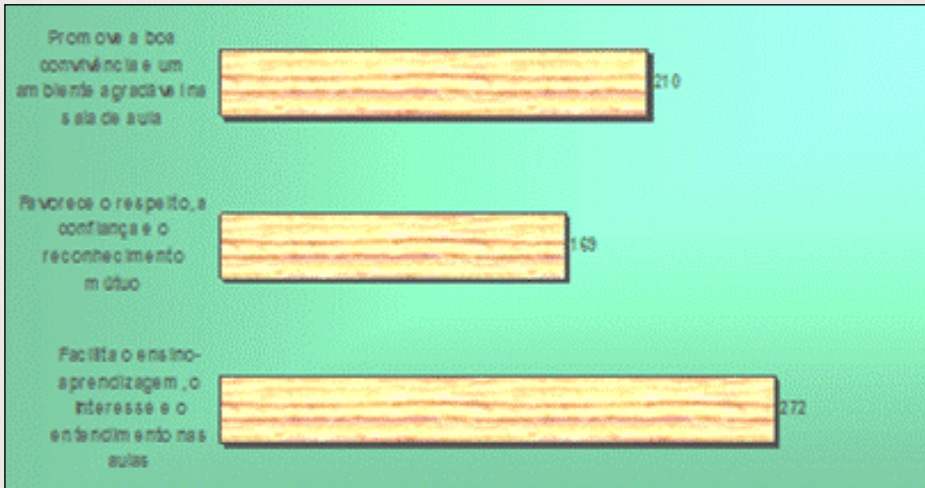
3. Em sua opinião, como são as relações humanas na escola (Assinale **uma** alternativa)



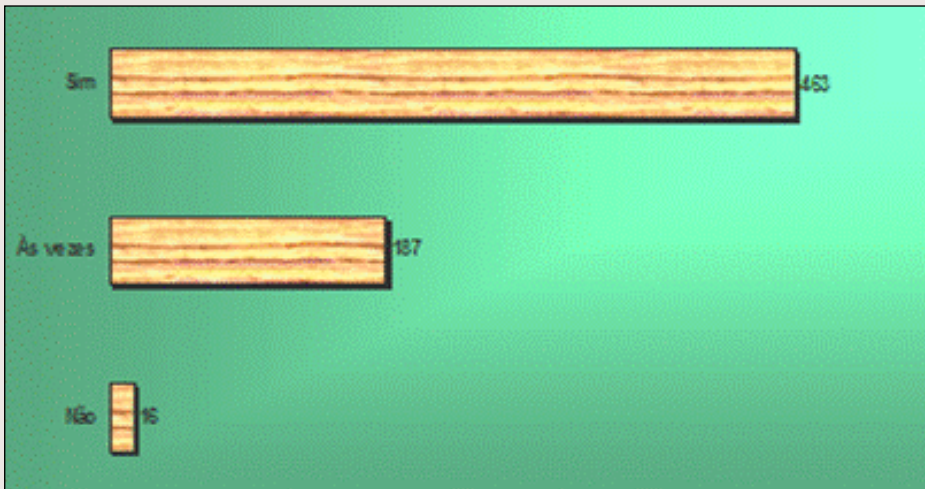
4. Você considera possível uma relação de amizade entre professores e alunos?



5. Se sim ou às vezes, por quê? (Assinale **uma** alternativa)

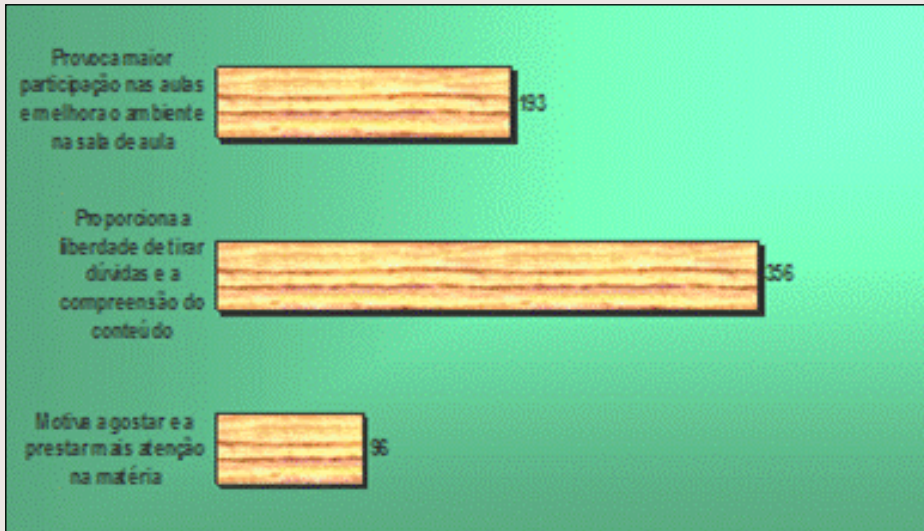


6. A amizade entre professor e aluno contribui para o seu desempenho escolar?

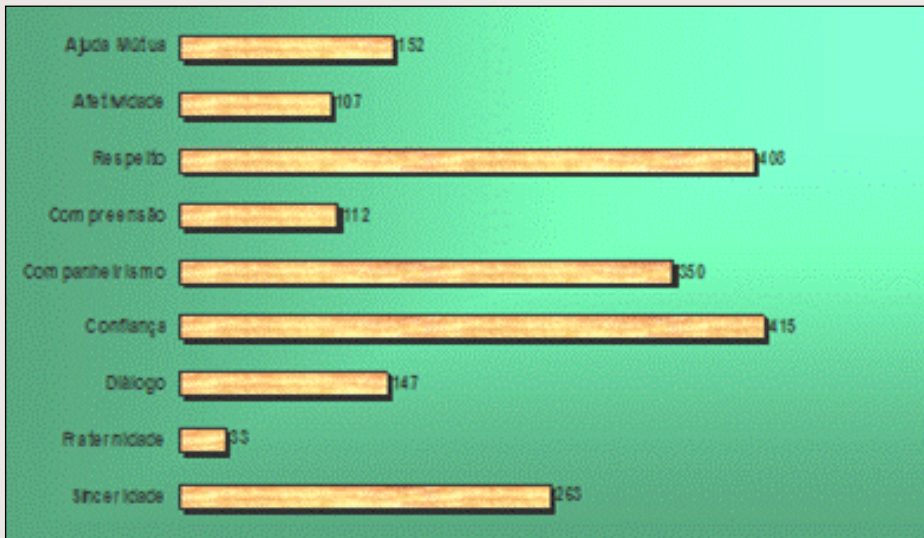




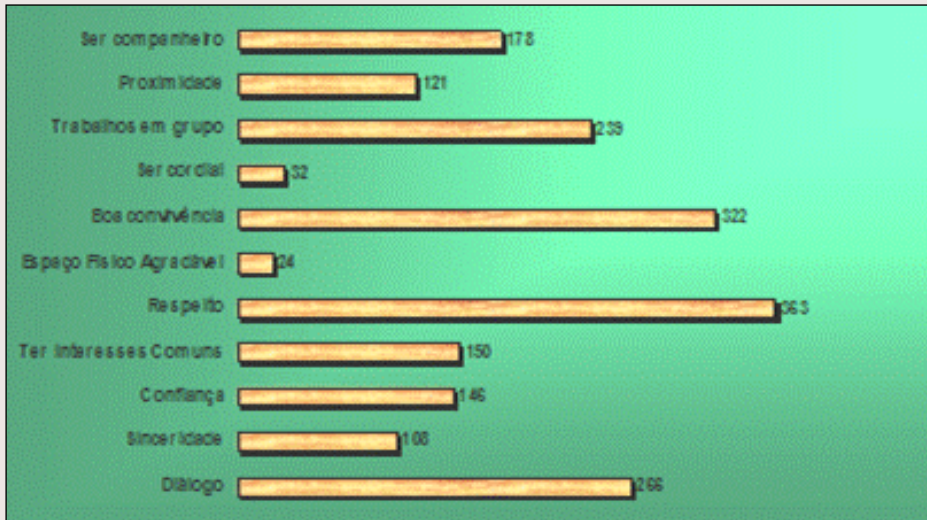
7. Se sim ou às vezes, por quê?



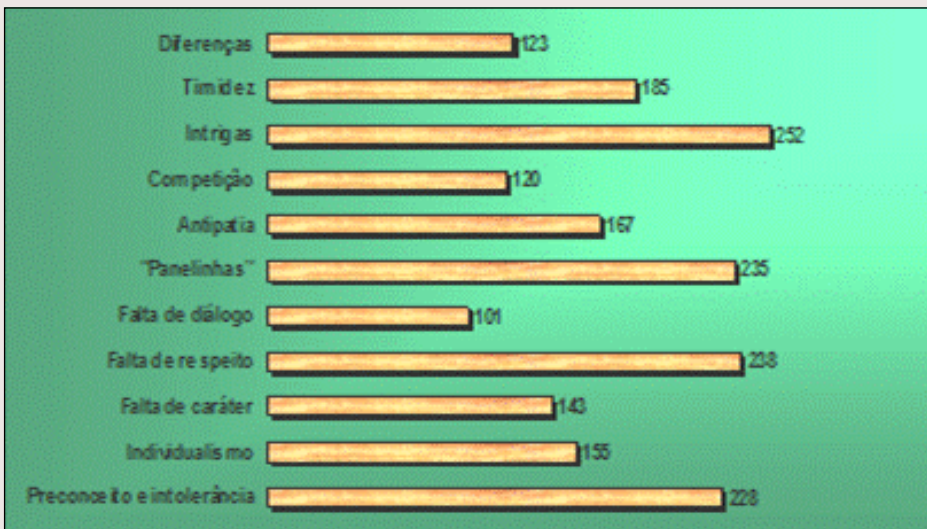
8. O que você entende por amizade? (Assinale **três** alternativas)



9. Em sua opinião, o que facilita a construção de relações de amizade no ambiente escolar?



10. Em sua opinião, o que dificulta a construção de relações de amizade no ambiente escolar?



Após a aplicação do questionário e a sua interpretação pela equipe composta por coordenadores, colaboradores e bolsistas do projeto, os dados foram apresentados para a equipe escolar e para os alunos, de forma a construir juntos as atividades que seriam desenvolvidas junto às salas de aulas. Os debates que se

seguiram à apresentação dos dados indicaram, de modo geral, a satisfação dos alunos com a escola, com os professores e com os vínculos estabelecidos entre eles dentro do ambiente escolar, porém apontou anseio por atividades/eventos que promovessem maior integração entre as salas de Ensino Médio e os cursos profissionalizantes desta unidade. Por conta de um período de greve, os trabalhos foram suspensos, mas que foram retomados posteriormente.

As ações que foram realizadas para desenvolver a temática proposta se basearam, fundamentalmente, no uso de fábulas e textos filosóficos por meio de dinâmicas com o objetivo de promover a participação dos alunos, levantando questões pertinentes à construção de relações interpessoais saudáveis dentro e fora do ambiente escolar. A participação foi satisfatória, animada e bastante significativa. Embora não tenha sido possível realizar essas atividades com todas as classes, aquelas realizadas, sobretudo com turmas de alunos do Ensino Médio, especialmente nas disciplinas de História e Filosofia, pois os professores dessas matérias incluíram o nosso projeto como uma das atividades complementares de suas aulas, não só garantiu uma presença efetiva e oficial do projeto da escola, mas também nos propiciou uma experiência rica e inovadora para formação e compreensão daquilo que ocorria na escola.

Uma das atividades mais significativa que ocorreu, devido à rica contribuição proporcionada para os debates da temática, foi a exibição do filme *A Língua das Mariposas* (CUERDA, 1999) que, dividida em duas partes para exibição e mais uma para a discussão, trouxe importantes contribuições para se pensar sobre o processo de efetivação das relações humanas na sala de aula, sobretudo entre alunos e professores. O filme é bastante rico em mostrar o grande desafio que é para uma criança ir à escola pela primeira vez, não importando a idade, o país e nem mesmo o contexto histórico no qual está inserida a criança. A superação da insegurança só acontece após alguns dias, depois de uma plena adaptação, através da qual o menino ou menina conhece seus colegas, compreenda a dinâmica do ambiente escolar e estabeleça o necessário e primordial contato com seu professor. Nesse aspecto, a figura do professor é definidora não apenas no sentido da ambientação. Os mestres respondem pela própria paixão a ser despertada nos infantes. Deveria partir deles toda a energia vital que, necessariamente, contagiasse os alunos, fazendo com que eles não apenas se sintam bem na escola, mas também alimentem certa paixão pela aprendizagem, pelo conhecimento, pela pesquisa. Nesse sentido, José Luis Cuerda, o diretor do filme, retratou com grande

êxito, através de seu filme, os primeiros passos do menino Moncho (Manuel Lozano), de sete anos, nessa grande aventura de ingressar na escola.

O filme *A Língua das Mariposas* tem como foco a relação professor-aluno, ao abordar a imagem de um professor humano, caloroso, próximo e paciente. Mostra-nos a atitude do profissional da educação como aquela do erudito, que lê, pesquisa, conversa regularmente com muitas pessoas e é admirado pela comunidade. O filme nos mostra Don Gregório (Fernando Fernán-Gomes) – o professor – como uma figura ímpar dentro do contexto educacional da época retratada – a película se passa no período brevemente anterior ao fim da Guerra Civil Espanhola (1936-1939). Fica claro para o espectador que a atitude desse educador contrasta com posicionamentos mais fortes e autoritários dos demais professores da época (Antes de conhecer Don Gregório, o menino Moncho tem medo de ir à escola e fala em fugir para a América; receia que possa ser punido com severidade pelo futuro professor). Além disso, a preocupação em ensinar e cativar as crianças não se restringe a demonstrar todo o conhecimento obtido a partir de leituras e pesquisas. Don Gregório representa o educador íntegro, que se percebe como referência (e que, nem por isso, se envaidece) e que, ciente de suas responsabilidades a partir de então, se mostra sempre sereno, ativo e elegante. Mais que teorias, ele ensina a seus alunos novas posturas perante o mundo, onde as pessoas devem se respeitar, ter sensibilidade e jamais abandonar seus ideais.

As observações que os alunos fizeram a partir da exibição do filme contribuíram para o levantamento de questões importantes para as discussões posteriores: os professores olham para os alunos como indivíduos? O sistema colabora para que haja esta integração? Os pais participam com entusiasmo da vida escolar de seus filhos? A escola pode ser uma extensão da casa, do aluno, ou não? Por quê? Os professores olham para seus alunos singularizando suas necessidades e dificuldades, assim como Dom Gregório fazia com seus meninos? Avaliamos positivamente o comportamento dos alunos que souberam reconhecer, em suas relações dentro e fora da escola, a amizade que promove a boa convivência daquelas situações que geram conflitos e distâncias entre alunos e professores.

Tendo em conta essas discussões, posteriormente foi tratado do tema da amizade a partir do pensamento de Aristóteles, abordando suas diferenças e espécies do ponto de vista da ética. Foram realizadas dinâmicas para que os alunos interagissem conosco e compreendessem melhor as ideias abordadas. Foi dada especial



atenção aos três tipos de amizade, conforme eles se apresentam na obra *Ética a Nicômaco*, sendo que um deles está bastante relacionado ao mundo dos jovens.

Segundo Aristóteles, podemos falar em três teorias sobre a amizade, diferenciando-se somente pelo fim visado: aquela dirigida ao bem, ao agradável e ao útil. A amizade fundada na utilidade considera apenas o benefício ou o proveito que pode ser tirado, isto é, a afeição pelo outro está nas vantagens e proveitos que são esperados, tendo em vista o interesse próprio, o que denota não uma reciprocidade, mas um amor a si próprio. A amizade agradável, por seu lado, está inspirada no prazer que o outro proporciona, tendo em vista apenas o deleite pessoal. Em ambas, a amizade nasce somente de circunstâncias acidentais e não de qualidades essenciais do indivíduo amado. Não se ama o outro pelo que ele é, mas pelo que ele pode proporcionar e oferecer. A amizade assim construída pode ser reconhecida como frágil. (ARISTÓTELES, 1987, p. 141).

Por seu lado, a amizade que visa o bem, é perfeita e virtuosa, devendo ser a preferida de todos; mais rara e mais lenta para se formar, é duradoura, dado que pertence aos homens virtuosos considerar os amigos como a si mesmo e o prazer que experimentam reside nas ações que exprimem uma natureza que visa sempre o bem do outro. Essa semelhança de natureza se funda numa relação de confiança e de um reconhecimento recíproco: os homens bons e virtuosos são agradáveis e úteis uns aos outros (ARISTÓTELES, 1987, p. 140-142). No entanto, a amizade virtuosa inclui e vai além de uma amizade útil e agradável e se diferencia do amor entre o amante e o ser amado que, muitas vezes, são seduzidos e conduzidos por coisas mutáveis, passivas e motivadas pela satisfação pessoal, como alguma coisa de excessivo, se endereçando, assim, a um único ser. A vida em comum é a característica mais relevante da amizade perfeita, pois aqueles que estão em estado de fraqueza ou indignidade têm necessidade de ajuda e aqueles que são ricos gostam de se sentirem rodeados de pessoas, visto que a solidão é algo que incomoda e aflige. Como disposição duradoura, gostar de seu amigo é gostar do que é bom por si mesmo, o que pressupõe, portanto, uma igualdade, uma partilha da existência.

Nem tudo, no entanto, acontecia de maneira satisfatória na realização das atividades, o que para nós foi importante, pois indicou que numa sala de aula ocorrem situações inesperadas e imprevistas, fato que de alguma forma foi fundamental e essencial num processo de construção de relações entre as pessoas. Foi



na apresentação da lenda africana *O sapo e a cobra* (BENNET, 1995) que constatamos concretamente aquilo que apareceu em uma das questões propostas no questionário, especialmente a de número 10 acima.

Era uma vez um sapinho que encontrou um bicho comprido, fino, brilhante e colorido deitado no caminho.

- Alô! Que é que você está fazendo estirada na estrada?
- Estou me esquentando aqui no sol. Sou uma cobrinha, e você?
- Um sapo. Vamos brincar?

E eles brincaram a manhã toda no mato.

- Vou ensinar você a pular.

E eles pularam a tarde toda pela estrada.

- Vou ensinar você a subir na árvore se enroscando e deslizando pelo tronco.

Eles subiram. Ficaram com fome e foram embora, cada um para sua casa, prometendo se encontrar no dia seguinte.

- Obrigada por me ensinar a pular.
- Obrigado por me ensinar a subir na árvore.

Em casa, o sapinho mostrou à mãe que sabia rastejar.

- Quem ensinou isso para você?
- A cobra, minha amiga.

– Você não sabe que a família Cobra não é gente boa? Eles têm veneno. Você está proibido de brincar com cobras. E também de rastejar por aí. Não fica bem.

Em casa, a cobrinha mostrou à mãe que sabia pular.

- Quem ensinou isso para você?
- O sapo, meu amigo.

– Que besteira! Você não sabe que a gente nunca se deu bem com a família Sapo? Da próxima vez, agarre o sapo e... Bom apetite! E pare de pular. Nós cobras não fazemos isso.

No dia seguinte, cada um ficou na sua.

- Acho que não posso rastejar com você hoje.

A cobrinha olhou, lembrou do conselho da mãe e pensou: “Se ele chegar perto eu pulo e devoro ele.

Mas lembrou-se da alegria da véspera e dos pulos que aprendeu com o sapinho. Suspirou e deslizou para o mato.

Daquele dia em diante, o sapinho e a cobrinha não brincaram mais juntos.

Mas ficavam sempre no sol, pensando no único dia em que foram amigos.

Após a leitura, foi possível constatar, ou melhor, revelou-se que em uma das salas havia uma aparente desunião com a existência de vários grupinhos que não se respeitavam, além de problemas de relacionamentos com alguns professores que exageravam no autoritarismo; em resposta a sala “silenciava” como forma de ignorar a presença do educador. Diante disso, o tema inicial foi deixado de lado e outros assuntos foram expostos e discutidos nessa sala, sendo que nas outras as coisas se passaram de maneira tranquila, com os alunos relacionando e discutindo o tema da amizade, procurando articulá-lo com as situações concretas da sala de aula.

Assim descreve uma das bolsistas sobre a experiência que teve:

Fiquei diante de uma situação paradoxal, pois nossos encontros falam das relações de amizade na escola e visam proporcionar reflexão e condições melhores para o desenvolvimento das relações humanas afetivas, porém tudo isso não faz parte do cotidiano escolar daquela sala. Perguntei-me como não tínhamos percebido isso ainda e logo em seguida respondi: durante os debates os alunos simplesmente falavam aquilo que eles achavam que queríamos ouvir, o que deveriam responder, como se tivéssemos feito perguntas retóricas, e nós confirmamos as suspeitas deles ao sairmos satisfeitos de cada encontro.

Visando enfrentar essa experiência, lançamos mão para leitura e debate o Soneto 30<sup>2</sup> de William Shakespeare, que trata também do tema da amizade e de sua

---

2 Quando à corte silente do pensar  
 Eu convoco as lembranças do passado,  
 Suspiro pelo que ontem fui buscar,  
 Chorando o tempo já desperdiçado,  
 Afogo olhar em lágrima, tão rara,  
 Por amigos que a morte anoiteceu;  
 Pranteio dor que o amor já superara,  
 Deplorando o que desapareceu.  
 Posso então lastimar o erro esquecido,  
 E de tais penas recontar as sagas,  
 Chorando o já chorado e já sofrido,  
 Tornando a pagar contas todas pagas.  
 Mas, amigo, se em ti penso um momento,  
 Vão-se as perdas e acaba o sofrimento.

importância para vivermos juntos com os outros. Dirigimos a discussão para a reflexão sobre a integração da sala, as dificuldades encontradas na construção da amizade, tanto de aluno/professor como de aluno/aluno, na tentativa de identificar quais motivos levavam estas relações a ficarem na superficialidade da afinidade e da afeição e não avançarem além da aparência, o que muitas vezes leva a não ultrapassarem a barreira do preconceito e do egoísmo, desperdiçando a oportunidade do amadurecimento. Discutimos sobre qual é a participação ou omissão, e a responsabilidade de cada um dentro deste contexto. Os alunos participaram com mais desinibição e pudemos perceber que eles têm consciência desta dificuldade de interação, mas optam pelo distanciar-se, nos “grupinhos”, como forma de proteção dentro e fora do ambiente escolar.

## CONCLUSÃO

Após essas principais atividades e outras, tais como, as leituras e discussões no grupo de estudo e pesquisa, chegamos a concluir que o mundo contemporâneo talvez não esteja atento a um conjunto de fatos que demonstram uma degradação de valores, que pode levar a um profundo ceticismo em relação à nossa própria existência e à convivência com o outro.

Nessa perspectiva, quisemos fazer reflexões sobre o que somos, o que queremos de nós nesse mundo e o que estamos fazendo de nós mesmos e com os outros. Para essa tarefa, nos propusemos realizar uma melhor compreensão do sentido e do papel da ética em nosso tempo, pois ela pode nos apontar qual o sentido que estamos dando à nossa vida. Embora sejamos seres cognoscentes, políticos, estéticos, éticos, estamos com dificuldade de decidir e escolher o que queremos, seja como indivíduo seja como pertencente a uma coletividade.

A postura de alunos e professores na sala de aula pode ser compreendida como revestida de valores, crenças e atitudes que nem sempre podemos apreender de maneira plena. Temos que lidar com o surpreendente e com certo grau de irracionalidade. Para tanto, alguns autores são fundamentais no sentido de lançar luz sobre questões importantes que a modernidade ofereceu para os contemporâneos, que somos nós

Se a modernidade, como compreende Max Weber, postulava o poder da razão, do conhecimento racional, esse mesmo processo tornou o mundo, como consequência imprevista, desencantado, sem condições de justificar a possibilidade de

um valor último determinar a situação existencial e sagital do homem. Viveríamos numa época de politeísmo dos valores (WEBER, 1967, pp. 38-39). Enfim, o que temos visto atualmente é a necessidade de levarmos em consideração a existência de um universo plural, ou melhor, que a única universalidade é a pluralidade.

É nesse contexto que quisemos problematizar a relação entre ética e educação, tendo a amizade como fio condutor, buscando observar como ela se exprime ou pode ser experimentada na escola, tendo em vista seus desdobramentos e manifestação no imaginário e na conduta daqueles que convivem no ambiente escolar: alunos, professores e pais. Para esta tarefa, foi conveniente não tratarmos a ética como capaz de sanar os conflitos, os dilemas e os enigmas que constituem a existência humana, mas criar as condições para garantir a formação de cidadãos que tenham atitudes críticas<sup>3</sup> em relação a si mesmo, à sociedade e ao mundo.

Ao trazer para o centro das discussões o diálogo e as relações entre professores e alunos na sala de aula, por exemplo, o fizemos com a finalidade de pensar a escola como um espaço potencializador, sim, de amizade, onde o amigo pode servir de mediador para que o outro se sinta acompanhado em suas descobertas e reflexões. Em nossa opinião, esse diálogo de forma horizontal, possibilita uma experiência em que as relações humanas podem ser construídas de uma maneira nova, tornando as barreiras das inevitáveis diferenças entre professores e alunos tão insignificantes, que as relações acabam fluindo de forma positiva e significativa.

Sabemos que não é a mesma coisa ser aluno e ser professor: um está diante do outro, do ponto de vista da sala de aula. Pode ser catastrófico construir estratégias para superar as distâncias, a hierarquia e a representação social. No entanto, pertencem ao mesmo grupo, à mesma convivência, ao mesmo ambiente e o professor acaba sendo o amigo mais experiente que serve de mediador entre a sala de aula e o mundo extraclasse.

Embora seja um espaço institucionalizado, a sala de aula pode ser um lugar para transgredirmos e edificarmos uma maneira de nos relacionar. Para além dos conteúdos que ali circulam, é possível que a comunidade escolar, sobretudo pro-

---

3 Conforme define Marilena Chauí, “a palavra ‘crítica’ vem do grego e possui três sentidos principais: 1) capacidade para julgar, discernir e decidir corretamente; 2) exame racional de todas as coisas sem preconceito e sem pré-julgamento; 3) atividade de examinar e avaliar detalhadamente uma idéia, um valor, um costume, um comportamento, uma obra artística ou científica” (CHAUÍ, 2003, p. 18).

fessores e alunos, criem e inventem ocasiões para experimentar novos diálogos e novas relações. Sala de aula: espaço revolucionário, espaço plural de liberdade e de conversações com o mundo e com os outros. Seres inacabados que somos, o desafio que é posto para aqueles que querem intensamente fazer de sua existência uma obra de arte, está em se abrir ao outro; não para anulá-lo e submetê-lo a desejos e ordens, porém no sentido de nos fazer mais humanos e sensíveis, compartilhando dores e sofrimentos bem como as alegrias. Reconhecendo esse permanente conflito e o caráter agônico da vida é que nos tornará um “outro” para o “outro”, a ser considerado, ouvido, respeitado. E a amizade, no seu sentido mais profundo e original – *philia* – pode ser tomada como a práxis humana mais decidida na direção do outro. E, portanto, a mais decididamente ética. Pois o amigo é sempre mais do que simplesmente o outro. É sempre mais que *um outro*. É o outro que queremos próximo, e toda uma ética da aproximação e da proximidade deve se constituir em resposta ao seu chamado.

É costume considerar a sala de aula como um “momento privilegiado em que se processam o ensino e a aprendizagem, confronto de ideias entre professor e aluno, entre alunos e alunos, busca do aprimoramento de técnicas para maior racionalização da transmissão de conteúdos” (NOVASKI, 1995, p. 11). Entretanto, tradicionalmente utilizados como campos inerentes ao ato pedagógico, o ensino e a aprendizagem constituem ocasiões tensas e inquietantes, mas que bem cuidadas são fontes para criarmos maneiras novas de relações existenciais. E a escola, em geral, e a sala de aula, em particular, podem ser pensadas e organizadas como um lugar rico para isso, mas sempre buscando ultrapassá-la. Pois, *para que serve uma sala de aula se não for capaz de nos transportar além de suas portas?* Foi com essas ideias na cabeça que procuramos trabalhos a temática proposta, de forma a contribuir para uma que leve em conta e reconheça a pluralidade também na escola. Se conseguimos ou não, pensamos que isso não é mensurável, mas com certeza plantamos algumas sementes que poderão dar frutos futuros. Quem sabe!

## REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicomêco*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. (Os Pensadores).
- BAUMAN, Z. *Amor Líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BENNETT, W. J. *O Livro das Virtudes*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1995.

CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.

CUERDA, J. L. *A Língua das Mariposas*. Direção de José Luis Cuerda, Produção do Canal+ Espanha. 1999. (DVD).

NOVASKI, A. J. C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In: MORAES, Regis (Org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas: Papyrus, 1995. p. 11-15.

SHAKESPEARE, W. Soneto 30. Disponível em: <<http://williamshakespearewilliam.blogspot.com.br/2008/03/soneto-30-william-shakespeare.html>>.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

# 3

## PROJETO DE INTERVENÇÃO: REFLETINDO SOBRE A ALIENAÇÃO REPRODUZIDA NAS RELAÇÕES SOCIAIS A PARTIR DO USO DE JOGOS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA

---

Rosiane de Fátima Ponce  
 Irineu A. Tuim Viotto Filho  
 Tatiane Pires Félix  
 Rodrigo Lima Nunes  
 Ariana Aparecida Nascimento  
 Evelyn de Paula Souza  
 Karina Cordeiro  
 Giuglianna Ap. Souza de Oliveira

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Presidente Prudente

**Resumo:** Este texto apresenta parte dos dados de uma pesquisa intervenção realizada a partir da realização de um Projeto de Extensão Universitária (Programa Núcleo de Ensino/Unesp) por membros do GEIPEE-Thc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial – Teoria Histórico-cultural), no ano de 2012. O Projeto é desenvolvido em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental I de Presidente Prudente/SP. O objetivo principal do Projeto está em elaborar e realizar atividades ludo-pedagógicas visando implementar condições de desenvolvimento dos estudantes numa direção humano-genérica e contribuir para o enfrentamento de situações de ‘violência’ presentes na escola. A metodologia adotada pelo GEIPEE-Thc defende a importância de reuniões coletivas e semanais para avaliações e planejamentos das atividades ludo-pedagógicas a serem realizadas durante as intervenções na escola. Os dados coletados a partir das intervenções são registrados em diário de campo com a finalidade de discutir as ações realizadas pelo GEIPEE-Thc, assim como analisar os registros de comportamentos, de falas e de atitudes dos estudantes durante as brincadeiras e jogos coletivos propostos nas intervenções, com o objetivo de enfrentamento e superação da violência presente nas relações sociais na escola.

**Palavras-chave:** Educação escolar; alienação; jogos, brincadeiras; Psicologia Histórico-cultural.

### INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta parte dos dados de uma pesquisa intervenção realizada, enquanto Projeto de Extensão Universitária, por membros do GEIPEE-Thc

(Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial – Teoria Histórico-cultural), durante o ano de 2012. Ressaltamos que o Projeto de Extensão contou com o apoio do Programa Núcleo de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Prograd/Unesp.

Enfatizamos que o Projeto de intervenção é desenvolvido em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental I na cidade de Presidente Prudente, isso desde o ano de 2008. O objetivo principal do Projeto está em elaborar e aplicar atividades educativas, de caráter ludo-pedagógicas, visando o desenvolvimento dos estudantes<sup>1</sup> numa direção humano-genérica e contribuir para o enfrentamento de situações de ‘violência’ presentes na escola.

As atividades ludo-pedagógicas elaboradas por membros do GEIPEE-Th estão apoiadas em jogos e brincadeiras coletivas de caráter não competitivo e realizadas com os estudantes do Ensino Fundamental I. Essas atividades de intervenções educativas ocorrem semanalmente e conta com aproximadamente 60 minutos de duração por cada sala/turma da escola, abrangendo assim as salas de aula do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental I, o que totaliza 06 (seis) salas de aula desta escola. Os membros do GEIPEE-Thc dividem-se em dois grupos de intervenção para os dois dias semanais de intervenções na escola e, geralmente, de dois a três membros se responsabilizam pela realização das ações ludo-pedagógicas junto a cada sala participante do Projeto e, ao mesmo tempo, contamos com a participação de dois membros do GEIPEE-Thc que registram em diário de campo as ações efetivadas pelos estudantes (suas falas / expressões mais significativas e reações / atitudes corporais e comportamentais) ao participarem das ações ludo-pedagógicas, visando que os dados registrados possibilitem análises e reflexões sobre o processo implementado.

Sobre a metodologia de intervenção e de constituição de grupo GEIPEE-Thc, é importante ressaltar que são efetivadas reuniões semanais de avaliações e planejamentos das atividades ludo-pedagógicas que foram realizadas nas intervenções na escola. Nessas reuniões, os membros do GEIPEE-Thc avaliam quais eram os objetivos pretendidos inicialmente no planejamento e o que de fato conse-

---

1 Utilizaremos “estudantes” no texto para nos referirmos ao grupo de crianças que participam do Projeto de Extensão.



guimos efetivar na prática das ações de intervenções junto aos estudantes. Buscamos com essa metodologia de trabalho coletivo avaliar o processo em andamento e planejarmos dialeticamente as próximas intervenções considerando as avaliações sobre a relação teoria x prática x teoria. Nesse sentido, faz parte da metodologia do GEIPEE-Thc a realização de encontros semanais para leituras específicas e selecionadas pelo grupo conforme a necessidade apontadas nas intervenções e, principalmente, das análises sobre as intervenções realizadas, visando assim discussões em grupo para o aprofundamento de estudos acerca da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica.

Explicitamos, ainda, que as atividades coletivas e de caráter ludo-pedagógicas são consideradas princípios metodológicos fundamentais para a efetivação das ações de intervenção efetivadas pelo GEIPEE-Thc na escola. Buscando, durante as intervenções, valorizar os diálogos coletivos, a apresentação de idéias, mesmo que divergentes, o respeito à diversidade humana-cultural visando uma busca contínua de compreensão do movimento histórico da realidade vivida pelos estudantes na escola, sem culpabilizá-los, vitimizá-los ou, pior, psicopatologizá-los – principalmente aos estudantes e professores/gestores da escola.

É importante esclarecer que, com base nos pressupostos do método materialista histórico dialético, buscamos superar uma leitura linear das situações observadas na escola, uma vez que o método pressupõe a análise dos conteúdos da realidade concreta e a relação entre eles e a totalidade histórico-social considerando as múltiplas determinações vividas pelos sujeitos ao longo da realização do Projeto de intervenção e pesquisa. Esses pressupostos requereram do GEIPEE-Thc intenso processo de reflexões críticas sobre a realidade da escola observada, além de minuciosas leituras do referencial teórico (Psicologia Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica) com a finalidade de compreender os dados coletados numa direção histórico-social.

No geral, destacamos de nossas análises, sobre as atividades realizadas durante as intervenções na escola, o quanto situações vivenciadas pelos estudantes tem reproduzido relações sociais caracterizadas pela dominação e opressão ao outro, além de situações de vergonha e humilhação impetradas aos estudantes. Situações essas bastante presentes no cotidiano escolar, tanto no plano prático quanto teórico e que permeiam as relações sociais construídas e reproduzidas no interior da escola. Dessas análises, destacamos que o processo de desenvolvimento dos sujeitos escolares, principalmente os estudantes, encontra-se comprometido, uma

vez que relações de caráter alienado e alienante estão estruturadas nas relações na escola e são reproduzidas cotidianamente por seus agentes escolares. Sobre tudo porque as condições objetivas presentes nos espaços escolares pouco favorecem a construção de um processo que supere tais condições de alienação.

Apresentamos, até o momento, parte do processo de intervenção realizada em uma escola municipal pública e que, a partir de nossas ações e análises, presenciemos situações de alienação nos espaços escolares. Ressaltamos que os processos de alienação estão, também, presentes na sociedade de forma mais ampla.

Buscando avançar em nossas reflexões e compreender o processo de alienação que identificamos estar presente na escola e na sociedade, selecionamos alguns autores cujo referencial teórico-metodológico traz como aporte o materialismo histórico-dialético, a Psicologia Histórico-cultural e Pedagogia Histórico-crítica. Em seguida, apresentaremos parte das reflexões já efetuadas pelos membros participantes do GEIPEE-Thc sobre as intervenções realizadas na escola campo de nossas pesquisas e estudos.

## REFLETINDO SOBRE O PROCESSO DE ALIENAÇÃO PRESENTE NA ESCOLA

Sobre o processo de alienação, evidenciamos, conforme Duarte (1996), que estamos diante de uma realidade na qual os sujeitos são apartados das possibilidades de apropriação e objetivação dos objetos materiais e culturais já produzidos pela humanidade, ou seja, pelo gênero humano. Este processo de apropriação/objetivação se efetiva na atividade vital dos seres humanos.

Com base nas ideias de Marx e Engels (2007), afirmamos que a atividade vital humana não se refere àquela atividade responsável por garantir a sobrevivência dos seres humanos singulares. Entendemos, ainda, por atividade vital àquela capaz de criar condições para a construção e reprodução do gênero humano, ou seja, é uma atividade de caráter social, genérica, universal. Tal atividade tem por objetivo garantir as condições materiais à existência do gênero humano e serve à “sobrevivência” da humanidade e não meramente do indivíduo singular isoladamente (DUARTE, 1996).

Nesse sentido, buscamos as reflexões de Oliveira (1996) sobre a importância da educação escolar no processo de apropriação e objetivação em direção à superação da alienação. Para se educar indivíduos concretos, passa a ser indispensável compreendê-los a partir das complexas relações recíprocas estabelecidas na

sociedade, considerando esse indivíduo como síntese de muitas determinações. Assim, de acordo com a autora, os seres humanos precisam ser compreendidos como possibilidades, isto é, não limitados à condição do ‘*ser*’, mas sim a condição de ‘*dever-ser*’. Para tanto, torna-se necessário entendê-los inseridos no movimento da história, enquanto parte integrante do processo de produção e reprodução dos meios de sua existência, humanizando-se (ou não) através desse processo. Oliveira (1996, p. 17) salienta que:

O homem se torna cada vez mais humano, à medida que vai se apropriando cada vez mais das objetivações do gênero humano, tornando-as ‘órgãos de sua individualidade’ [...] sua socialização através do processo de apropriação-objetivação é também a condição por excelência da construção de sua individualidade.

Em conclusão, a partir dessas ideias, os seres humanos se desenvolveriam cada vez mais em uma direção humanizadora quando pudessem se apropriar da cultura, da ciência, da filosofia, das artes e demais objetos produzidos pelos humanos e pertencentes ao gênero humano. Contudo, Oliveira (1996) nos esclarece que, ao invés disto, a sociedade capitalista cultiva a alienação e cria o distanciamento dos indivíduos de seu gênero. Decorrente disso, a alienação se apresenta a cada indivíduo como uma barreira, como força estranha e hostil que impede o seu desenvolvimento como ser humano.

Oliveira (1996, p. 19) afirma que a alienação se constitui enquanto a separação entre a essência humana (histórica e socialmente construída) e a existência humana real (concreta). Assim, cria-se uma nítida ruptura entre a humanidade (o gênero humano) e os indivíduos singulares, que não lhe são oportunizadas condições efetivas de acompanharem e se apropriarem deste desenvolvimento humano-genérico. Por este motivo, Oliveira (1996, p. 19) nos aponta que o “[...] processo de desenvolvimento das capacidades humanas, da essência humana, seja objetiva ou subjetivamente está aí – é real [no entanto] a maioria dos indivíduos não pode concretizá-la na sua existência”.

## **DA ALIENAÇÃO À HUMANIZAÇÃO: O PAPEL DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DOS INDIVÍDUOS**

Ao refletirmos sobre o processo de alienação, devemos pontuar que numa sociedade dividida em classes sociais e fragmentada pela divisão social do traba-

lho, as relações sociais, na maioria das vezes, são mediadas por processos alienados, como afirmam Marx e Engels (2007). Diante dessa condição, própria da sociedade capitalista, a escola, enquanto instituição social constituinte de tal sociedade, inevitavelmente passa a assumir um caráter alienado e alienante em sua estrutura e formas de relações sociais.

A escola, dentro dessas conjunções histórico-sociais e características (imperialismo capitalista) e demais instituições sociais, se torna instrumento ideológico do estado e a favor da manutenção do *status quo* e da transformação de tudo e de todos em mercadorias. É dessa conjuntura que analisamos a crise do sistema público de ensino, o qual se encontra esmagado pelas demandas sociais que são exigidas pela sociedade capitalista e pelos cortes de recursos para as instituições de ensino público. Tudo isso caracteriza a realidade instaurada pelo “neoliberalismo”, no qual “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, o que se constata, ainda, na “mercantilização da educação”. Uma forma de sociedade respaldada nesses ideais, que impedem a humanização, indubitavelmente transformaria os espaços educacionais em “shopping centers”, em que a lógica de mercado seria o consumo e o lucro, correspondendo à lógica capitalista (MÉSZÁROS, 2008, p. 16).

A alienação, portanto, conforme Markus (1974, p.61 *apud* MELLO, 2000, p. 39), é,

[...] senão essa discrepância na qual a evolução histórica da humanidade discrepa da evolução dos indivíduos, e o efeito auto-configurador do indivíduo, fator de auto desenvolvimento da atividade humana só aparece no plano social global e não como configurador do indivíduo, e elemento de desenvolvimento da personalidade na atividade do próprio indivíduo.

A partir disso, a sociedade capitalista ao mesmo tempo em que produz as máximas possibilidades de desenvolvimento do gênero humano em todos os âmbitos, considerando os alcances tecnológicos e produções culturais materiais e imateriais, impede que todos esses benefícios e possibilidades de desenvolvimento humanizado sejam apropriados e objetivados pela maioria da população, estando ao alcance de apenas uma ínfima parcela detentora do capital (NUNES, 2013).

Assim, ao analisarmos os processos de alienação presentes na sociedade capitalista, com o apoio de Duarte (2006), compreendemos que os papéis sociais alienados se originam a partir da divisão social do trabalho. Isto é, na divisão

entre quem é dono da “propriedade do capital” e quem detém a “força de trabalho”, entre quem realiza o trabalho intelectual e quem realiza o trabalho manual. Enfim, a alienação está posta nas relações de dominação e configura-se nas relações sociais a partir da separação entre aqueles que trabalham e produzem e aqueles que “detém a propriedade privada dos meios de produção”, estabelecendo as dicotomias entre capital-trabalho, trabalho intelectual-manual, explorador-explorado, dentre outras existentes na sociedade de classes.

Diante de tantas contradições presentes na sociedade capitalista, decorrentes do processo de alienação imposto pela relação dicotômica entre capital-trabalho, é possível compreender que a partir do momento que um trabalhador é levado a preocupar-se somente com o seu salário no final do mês, para garantir sua sobrevivência física, sendo excluído de muitas possibilidades de desenvolvimento humano-social, o mesmo inconscientemente acaba reproduzindo o papel de manutenção da própria sociedade alienada e, de certa forma, alimentando o trabalho alienado, comprometendo as suas possibilidades de conscientização e de desenvolvimento numa direção humanizadora (MARX, 2004).

Mészáros (2006) identifica que a alienação se caracteriza pela universalização do mercado, onde tudo é transformado em produto, tudo passa a ter valor de troca, o que leva também à conversão dos seres humanos em objetos a serem comprados e comercializados. E isso acarreta a fragmentação do social em individualismos egoístas, em que o que vale é o ser isolado de toda a sociedade, alimentando unicamente suas vontades individuais, fazendo desse egoísmo um ser metafísico que garante a manutenção do seu “culto á privacidade” e conseqüente desumanização.

A partir da atual realidade social, para que ocorram mudanças significativas na educação, é necessário uma transformação das relações sociais nas práticas educacionais para que as mesmas cumpram com suas verdadeiras e históricas funções na formação dos homens. Funções essas pautadas principalmente nos processos de humanização e de desenvolvimento humano dos indivíduos, considerando, assim, as suas multideterminações (MÉSZAROS, 2008).

Sobre o processo de formação do ser humano, compactuamos com as análises efetivas por Saviani (2008, p. 22) sobre a “especificidade da educação”. O autor defende que a especificidade da educação deve estar pautada em “conhecimentos, idéias, valores, conceitos, atitudes, hábitos, símbolos”, que são aspectos essenciais à formação “dos indivíduos singulares” de forma humanizada, consciente

e produzidas intencionalmente, através de pedagogias historicamente construídas nas relações sociais, engendradas pelo coletivo dos homens.

Diante disso, em decorrência da importância de apropriação e socialização dos objetos culturais construídos pela humanidade (os quais são imprescindíveis ao processo de humanização na escola), é que se coloca aos educadores (e comprometidos com uma proposta transformadora) a necessidade de proporcionar as condições objetivas para que os estudantes, de maneira ativa e consciente, possam se apropriar dos objetos da cultura e desenvolverem as várias habilidades/capacidades impregnadas nesses objetos e ampliem cada vez mais o seu desenvolvimento (NUNES, 2013).

No que concerne a temática do texto e as discussões apresentadas, evidenciamos que a alienação, presente na sociedade capitalista em todos os seus aspectos, contribui para com a constituição alienada da consciência humana desde a mais tenra idade, sobretudo ao se considerar a característica essencial presente no jogo e brincadeiras que ocorre nas relações sociais das crianças com as pessoas com quem convivem e se desenvolvem. Defendemos que situações de alienação que estão presentes nas atividades de caráter ludo-pedagógicas precisam ser investigadas, compreendidas e superadas, tendo em vista que estas atividades apresentam-se como uma importante estratégia de ensino no processo de formação e desenvolvimento dos estudantes (crianças) na escola.

Para a consecução dessa tarefa, é necessário compreender tanto o desenvolvimento dos jogos (a atividade de jogar) quanto os seus desdobramentos na vida das crianças, identificando e entendendo os possíveis aspectos alienantes que possam se fazer presente nessa atividade ludo-pedagógica. Isto se o que se objetiva é a não reprodução do processo de alienação no interior da escola e o que se busca é a superação de tal fenômeno, para que a escola, enquanto instituição social, possa engendrar processos que dêem um salto qualitativo no desenvolvimento dos seres humanos em direção à sua humanização.

Assim sendo, o Projeto de intervenção e pesquisa implementado pelo GEI-PEE-Thc em uma escola municipal pública, ao valorizar os jogos na educação dos estudantes, valoriza o papel da educação escolar e dos professores (conscientes e críticos) enquanto instrumentos mediadores na construção de condições de conscientização e humanização dos estudantes, com objetivo de possibilitar-lhes à apropriação da cultura material e imaterial construídas socialmente, mesmo sob o jugo de uma sociedade alienada.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

## O JOGO E O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA INFANTIL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Visando compreender a atividade do jogo e suas implicações ao processo de desenvolvimento humano e infantil, o GEIPEE-Thc implementou em sua metodologia de grupo as atividades de leituras e discussões coletivas a partir da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. Conforme as perspectivas teórico-metodológicas, a criança durante o processo escolar se desenvolve ao se apropriar das ações e operações postas no jogo.

Sobre o jogo, Leontiev (2006b) afirma que a partir da atividade do jogo (considerada como a atividade principal da criança) a criança encontra as condições para apropriação das relações e objetos culturais à sua volta, em direção à sua humanização. Leontiev (2006b) e Elkonin (1998) apontam que cada fase do desenvolvimento humano se caracteriza por uma determinada *atividade*, a qual é responsável por articular o processo de formação do indivíduo. Neste sentido, o jogo é a atividade principal da criança e conteúdo principal na estruturação, planejamento e construção de sua individualidade. Pois, ao brincar, a criança apropria-se do mundo dos objetos e da cultura humana e reproduz as ações realizadas pelos adultos com tais objetos, aprendendo novas habilidades, capacidades, ações, representações e, nesse processo de apropriação e objetivação, se desenvolve de forma multilateral (LEONTIEV, 2006b; ELKONIN, 1998).

Leontiev (2006b, p.64-65) explicita que a *atividade* ou *atividade principal* “[...] é então a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”. Sendo que a atividade é designada como, no que concerne aos traços psicológicos, processos “[...] psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2006b, p. 68).

Conseqüentemente, ao se considerar o desenvolvimento do ser humano, mais especificamente o da criança, no que tange o desenvolvimento de suas faculdades especificamente humanas e suas capacidades motoras, é a atividade do brincar que se apresenta enquanto a mais importante para efetivação desse processo. Isso porque, é na atividade do brincar que a criança representa e reconstrói todas as vivências apreendidas em sua vida cotidiana, desenvolvendo-se, assim, em direção a construção de sua individualidade (NUNES, 2013).



Portanto, as mudanças e construções mais importantes na formação psíquica das crianças se dão nessa situação histórica de desenvolvimento, qual seja, na ação dentro da atividade do brincar. Mello (2000, p. 4) afirma que “[...] na base do agir humano (isto é, do trabalho) encontra-se a consciência como uma das condições essenciais para que o homem possa constituir-se como um elemento do gênero humano”.

Nesse sentido, buscamos as ideias de Leontiev (2006, p. 120) que nos evidencia que:

Para a criança neste nível de desenvolvimento físico, não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob forma de ação. Uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo (LEONTIEV, 2006, p. 120).

Elkonin (1998, p. 19) apresenta a definição de jogo pautada nessa ação/reconstrução dos papéis sociais da sociedade pelas crianças e aponta que o jogo é “[...] uma atividade em que se reconstruem, sem fins utilitários diretos, as relações sociais”. Por exemplo, “imitar um médico”, “dirigir um carro”, “brincar de policial”, “jogador de futebol”, etc., o que o caracteriza como uma atividade social realizada pelas crianças de modo a vivenciarem situações as quais são próprias do seu cotidiano social.

O jogo, assim, tem sua premissa nas relações sociais, isto é, na reconstrução pelas crianças das atividades práticas realizadas e observadas na realidade social da qual fazem parte. Portanto, o jogo possui em seu propósito representativo, tarefas, normas, ações, manifestações presentes na constituição dos papéis sociais e da cultura social de determinado momento histórico.

Dada a relação intrínseca entre os jogos e papéis sociais exercidos pelas pessoas na sociedade, faz-se necessário explicitar, conforme Duarte (2006, p. 90), que os papéis sociais “[...] são uma síntese de atitudes, procedimentos, valores, conhecimentos e regras de comportamento”, responsáveis por todo o processo de “[...] mediação entre o indivíduo e as demais pessoas em determinadas circunstâncias sociais”, podendo relacionar-se com atividades profissionais, familiares, de classe social, gênero, dentre outras, apresentando assim um caráter distinto e diverso e que pode ser reproduzido nas relações sociais.

Concomitantemente, os papéis sociais oferecem o respaldo necessário para os sujeitos agirem em “[...] diferentes situações sem ter de construir seu comporta-



mento a cada situação” (DUARTE, 2006, p. 90-91). As representações e reconstruções dramatizadas pelas crianças na atividade do jogo estão ligadas aos conhecimentos empíricos acumulados que orientam o sujeito em suas ações na sociedade, diante de tantas situações distintas que surgem no decorrer de sua vida.

Portanto, reforçando a essencialidade dessas atividades lúdicas para a formação humanizada das crianças/estudantes, Martins (2006, p. 40) afirma que os jogos influenciam decisivamente o desenvolvimento da criança. Para a autora, a criança, ao brincar, aprende a ser e agir no mundo, interagindo com as coisas e as pessoas, pois é a partir das ações objetivas (práticas) realizadas que a criança estrutura e ampliam seus processos internos, orientando outras ações práticas, mais autônomas e complexas e isso acontece de forma contínua e processual provocando mudanças qualitativas em sua personalidade.

Corroborando com essa ideia, Mukhina (1995) esclarece-nos a importância dessa atividade para o desenvolvimento psíquico da criança. Para a autora, na atividade do brincar ocorre o desenvolvimento da atenção, memória, imaginação, linguagem e comportamentos, dentre outras capacidades humanas. Ao jogar a criança precisa se concentrar e recordar representações específicas da situação lúdica, manipular substitutos de objetos, conferindo-lhes outros significados, dialogar com seus pares e agir como se fossem outras pessoas. Ou seja, compreende-se que os jogos e brincadeiras influenciam diretamente a construção dos aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais das crianças.

Considerando a apropriação e objetivação da cultura construída historicamente pelos homens, como conteúdos indispensáveis ao desenvolvimento da individualidade humana, Duarte (1996, p. 40-41) explica que,

As características do gênero humano não são transmitidas pela herança genética, porque não se acumulam no organismo humano. As características foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, através do processo de objetivação, gerado a partir da apropriação da natureza pelo homem. A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações entre os homens, até as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como a arte, a filosofia e a ciência. Cada indivíduo precisa se apropriar de um mínimo desses resultados da atividade social, exigido pela sua vida no contexto social do qual faz parte.

Sendo assim, é na atividade do brincar que a criança ao reconstruir as ações de um médico, dirigir um carro imaginário, imitar um bombeiro, por exemplo,

tem condições de se apropriar e se objetivar dos objetos construídos historicamente pelo conjunto dos homens, o que torna essencial o presente conteúdo na vida desses indivíduos. Sobretudo, dentro do espaço escolar, ao se considerar o papel da escola enquanto instituição responsável pela aprendizagem e desenvolvimento dos seres humanos a partir da proposição de experiências que busquem retratar tudo o que foi construído histórico e socialmente pela humanidade (NUNES, 2013).

Os estudos realizados pelo GEIPEE-Thc e mobilizados pelas ações específicas do Projeto de intervenção e pesquisa com o apoio do Núcleo de Ensino, dentro da temática ‘alienação’, foram sistematizados até aqui visando apresentar a importância das relações sociais para a brincadeira das crianças e, conseqüentemente, para o seu desenvolvimento multilateral, contudo, torna-se essencial analisar a atual estrutura social instalada que permeia todos os âmbitos da vida dos seres humanos, para que assim se tenha a real representação e possibilidades de desenvolvimento humano a partir de tal estrutura, fato esse que será objeto de discussão e análise no próximo tópico.

### **PROJETO DE INTERVENÇÃO: BUSCANDO SUPERAR A ALIENAÇÃO REPRODUZIDA NAS RELAÇÕES SOCIAIS A PARTIR DO USO DE JOGOS EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA**

Apresentamos, a seguir, algumas análises dos dados coletados no Projeto de intervenção realizado por membros do GEIPEE-Thc numa escola de Ensino Fundamental I.

Retomamos que as intervenções, que são planejadas e desenvolvidas pelo GEIPEE-Thc, são registradas em “diário de campo” para se pontuar as ações (expressões verbais; expressões corporais; etc.) dos estudantes das seis salas de aula que participam do Projeto, assim como as situações nas quais identificamos a reprodução de relações alienadas entre os participantes das atividades ludo-pedagógicas, visando a superação de tais relações.

Vale explicar que o GEIPEE-Thc privilegia o trabalho didático-pedagógico, durante as intervenções ludo-pedagógicas, com temas/conteúdos de objetivo não competitivo e não excludente, tendo como foco as ações lúdicas relacionadas aos jogos e brincadeiras de caráter cooperativo, dentre outras atividades que possibilitem a participação dos estudantes de forma lúdica e coletiva.

Quanto aos procedimentos metodológicos de intervenção, o GEIPEE-Thc seleciona os conteúdos a serem trabalhados / dialogados com os estudantes das seis salas de intervenção a partir de temas que são sugeridos durante a realização das intervenções pelos estudantes que são observadas nos registros dos diários de campo. A finalidade de levantarmos os temas / conteúdos junto aos estudantes está em partirmos do nível de necessidades dos estudantes. Contudo, não permanecemos nesse nível de realidade inicial apontado pelos estudantes, pois suas necessidades são o nosso ponto de partida, como nos indica a Pedagogia Histórico-crítica (SAVIANI, 2008). Visamos avançar na construção de novas possibilidades de desenvolvimento dos estudantes-participantes, enfatizando a apropriação de bens culturais e materiais essenciais ao processo de formação e humanização, via acesso a objetos culturais variados e mais desenvolvidos se comparados àqueles encontrados e veiculados pelos meios de comunicação/mídias e do cotidiano dos estudantes, e, infelizmente, muitas vezes presentes nas relações e situações de ensino-aprendizagem nas escolas.

O processo de análise dos dados coletados se efetivou de forma a considerar o movimento dialético e contraditório presente na realidade escolar e refletir sobre as situações vivenciadas pelos sujeitos escolares (estudantes e professores), as quais foram observadas ao longo das intervenções realizadas por membros do GEIPEE-Thc, procurando identificar as relações sociais de caráter alienado e as possibilidades de transformação do processo de desenvolvimento da consciência dos estudantes-participantes do Projeto de intervenção.

Buscamos analisar o quanto essas relações, que são engendradas nos jogos e brincadeiras coletivas, na maioria das vezes podem apresentar um caráter alienado e alienante por reproduzirem situações próprias da sociedade capitalista, as quais também se reproduzem no interior das relações escolares. Enfatizamos, ainda, a necessidade da superação das relações sociais alienadas a partir da atividade educativa de caráter humanizador, a qual deveria ser implementada na escola por meio do trabalho do professor.

As ações ludo-pedagógicas realizadas se caracterizam pelo uso de jogos coletivos e cooperativos. Contudo, mesmo na realização de jogos com esse caráter, percebeu-se situações de competição, de violência física e simbólica nas relações entre os estudantes, dentre outras relações e aspectos que consideramos como consequências de processos de alienação presentes na sociedade capitalista e reproduzidos nas relações sociais escolares.

Ao longo do processo de intervenção foi possível identificar que somente o caráter cooperativo de um jogo, pela sua estrutura, não garante a efetivação de uma atividade de caráter humanizador. Isso porque, percebemos que os estudantes-participantes ao se organizarem 'espontaneamente' para o jogo, reproduzem situações que descaracterizam o caráter cooperativo para-si da própria atividade, reproduzindo situações de competição e exclusão do outro, tornando o jogo uma atividade em-si, descaracterizando o próprio objetivo do jogo cooperativo.

Tal fato enfatiza a necessidade da ação e presença do professor no desenvolvimento da atividade educativa do jogo, assim como da sua orientação crítica ao longo do processo de realização das várias ações junto aos estudantes. O jogo, quando trabalhado de forma espontânea e ao gosto dos alunos, descaracteriza-se como um jogo para-si, pois, não é somente a estrutura cooperativa da atividade que garante o desenvolvimento da consciência dos sujeitos numa direção humanizadora, mas, sobretudo, o processo de mediação dos professores nesse processo e na realização coletiva e participativa da atividade educativa de jogar cooperativamente na escola.

Uma questão importante que identificamos e provocou dificuldades de compreensão por parte dos estudantes, diz respeito a forma como os membros do GEIPEE-Thc realizam as intervenções. É parte fundamental da metodologia de intervenção de nosso grupo o respeito pelas manifestações dos estudantes e a intervenção dialogada / permeada por conversas e não pelo castigo / punição ou ameaças aos estudantes quando os mesmos apresentam atitudes vistas como inadequadas para o momento. E, ainda, os membros do GEIPEE-Thc não implementam a condição de exclusão dos estudantes das atividades ludo-pedagógicas, mesmo diante de uma situação considerada inapropriada à atividade, pois compreendemos que somente no processo de execução da atividade coletiva são criadas as condições de transformação e, portanto, de humanização dos sujeitos.

Foi possível identificar que alguns estudantes, por não compreenderem a proposta do GEIPEE-Thc, se aproveitavam da situação de 'liberdade' oferecida nas intervenções para se manifestarem de forma inadequada na relação com o colega ou com os membros do GEIPEE-Thc. Compreendemos esse fato como uma forma de reação ao controle imposto pelo sistema educacional, reação essa que se concretizava em ações de rebeldia, desrespeito às regras e reação, às vezes, reativas e violenta (física e simbolicamente) às intervenções propostas pelo Geipee-Thc, como, por exemplo, chutar a perna de um membro do grupo quando o mesmo

pediu que os estudantes sentassem nos bancos da quadra para que fosse explicada a brincadeira aos estudantes.

Situação marcante presente no início das intervenções do GEIPEE-Thc configurava-se por comportamentos de ‘natureza violenta’ por parte de alguns dos estudantes. Observamos que os estudantes resolviam seus conflitos através de “socos”, “pontapés” dentre outros tipos de agressão, e utilizando também de vários xingamentos, insultos e injúrias ao outro, como forma de atingir/agredir determinado colega de sala de aula.

Várias situações no decorrer do Projeto de intervenção nos levavam a refletir sobre a relação que existe entre o âmbito macro social (sociedade capitalista) e a manifestação das crianças no decorrer das atividades. No desenvolvimento de uma determinada ação ludo-pedagógica proposta, na qual os estudantes eram solicitados a reproduzir algum papel social ou uma ação, para que os outros estudantes pudessem descobrir e adivinhar o papel social. Mas, a maioria dos estudantes, independente da imitação realizada, diziam que o personagem representado era o jogador “Neymar”. E mesmo quando da mediação dos membros do GEIPEE-Thc, afirmando não ser o citado personagem, muitos estudantes insistiam em tal situação, talvez em decorrência da difusão exagerada do personagem “Neymar” pela mídia, principalmente pelos canais abertos de televisão, como um grande ídolo de muitas crianças/jovens, pela sua performance como craque de futebol.

É importante salientar que a complexidade na tentativa de superação das relações alienadas que faziam presentes nas intervenções, sobretudo nos primeiros encontros realizados pelos membros do GEIPEE-Thc. Algumas ações planejadas não foram realizadas, tendo em vista o comprometimento das relações sociais entre os estudantes e dos estudantes para com alguns membros do GEIPEE-Thc. Mas, a convivência com os estudantes e a construção de novas relações sociais, sobretudo em decorrência das ações e discussões propostas e realizadas com os estudantes, as quais foram sempre permeadas pelo diálogo, respeito e compreensão, observamos que pouco a pouco essas situações foram enfrentadas e muitas delas superadas, possibilitando relações de caráter educativo e emancipador. Percebemos, mais no final do ano, que os estudantes se esforçavam em implementar ‘diálogos’ com os colegas de sala quando um conflito surgia, por exemplo, quem iniciaria determinada brincadeira primeiro ou, então, como seria resolvida a situação de ‘saída’ de um estudante do jogo/brincadeira e o que esse estudante iria fazer enquanto os demais colegas continuavam a jogar/brincar?

Não podemos deixar de considerar que, no decorrer do processo de intervenção implementado pelo GEIPEE-Thc, os próprios membros responsáveis pela intervenção apresentavam-se mais sensíveis a identificação de situações de conflitos diante das manifestações dos estudantes, assim como mais preparados teórica e metodologicamente para enfrentá-las. Fato que colaborou para a efetivação de um processo cada vez mais qualitativo na busca pela superação das relações alienadas dentro dos jogos desenvolvidos no processo de intervenção no interior da escola.

Nesse processo de compreensão da construção da consciência dos estudantes, bem como de garantir suas manifestações verbais nas atividades realizadas na escola, sentimos a necessidade (tendo em vista o que havíamos observado e a necessidade da superação da alienação posta nos jogos) de realização de uma atividade na qual a presença de relações de cooperação fosse significativa e da mediação direta dos membros do GEIPEE-Thc. Sendo assim, propusemos uma atividade denominada “dança dos bambolês”,<sup>2</sup> na qual acreditamos demonstrar os resultados mais significativos na superação da opressão e das relações de alienação postas na sociedade capitalista.

Tal atividade consistia em dispormos pela quadra vários bambolês, sendo que os estudantes deveriam manter-se fora dos mesmos, e ao som de uma música os estudantes deveriam dançar ao redor dos bambolês, sendo que ao pararmos a música tinham que entrar e permanecer juntos dentro do bambolê, até a música voltar a tocar. No desenvolvimento da atividade, diminuíamos a quantidade de bambolês e os estudantes teriam que, conseqüentemente, compartilhá-los. Assim, precisariam ocupar o mesmo bambolê e alguns estudantes, mesmo sem a mediação dos membros do GEIPEE-Thc, compartilharam o bambolê. No entanto, alguns estudantes queriam deixar de participar por não terem um bambolê próprio. Diante disso, os membros do GEIPEE-Thc orientavam e explicavam aos estudantes, via diálogo, que teriam que dividir e compartilhar para que o objetivo da atividade fosse alcançado.

---

2 **Atividade:** Dança dos bambolês cooperativo – Espalhamos vários bambolês pela quadra. Soltamos uma música e os alunos ficam dançando ao redor deles. Quando paramos as músicas, eles tinham que imaginar que ao redor dos bambolês havia se tornado um mar e que os bambolês eram as ilhas, então, todos tem que entrar dentro de um bambolê e permanecer dentro. Com o passar do tempo, vamos diminuindo o número de bambolês, até que fique somente um e todas as crianças se ajudando, tem que manter-se dentro do mesmo.

Foi possível observar que quando restaram apenas dois bambolês, foram formados dois grupos: um apenas de meninos e outro apenas de meninas, o que evidencia as relações de segregação de gêneros. Mas, constituídos a partir da mediação dos membros do GEIPEE-Thc, os grupos se reorganizaram e tornaram-se mistos, sendo que todos tinham que se ajudar para conseguirem se manter dentro do bambolê.

Apreensivos quanto ao término da intervenção (aula), paramos a atividade no intuito de discutirmos com os alunos a respeito dos acontecimentos apresentados e vivenciados na atividade. Contudo, ao alegarmos que no fim da atividade teríamos apenas um bambolê e todos deveriam permanecer dentro desse único bambolê, os estudantes afirmaram que isso não seria possível. Sendo assim, pedimos que permanecessem dentro de um mesmo bambolê e que isso seria possível se eles colaborassem uns com os outros e, sobretudo, se ajudassem aos colegas a se manterem dentro do bambolê. Quando eles conseguiram com sucesso realizar tal objetivo, se mostraram surpresos quanto ao resultado, assim finalizamos a intervenção reforçando o fato de quanto há a colaboração coletiva e o respeito ao outro ser humano – colega –, dentre outros aspectos, conseguimos superar o individualismo nas relações sociais.

Analisando algumas das intervenções propostas e implementadas por membros do GEIPEE-Thc, foi possível verificar que os estudantes participantes do Projeto de Extensão universitária estabeleceram uma relação de questionamento acerca da realidade social vivenciadas por eles na escola e fora dela em relação ao consumismo propagado pela sociedade capitalista. Nesse sentido, nosso diálogo com os estudantes foi de realização de críticas a sociedade que ilude as pessoas, que entendemos se configurar como um processo de construção alienada da consciência das pessoas, desde as crianças até os jovens que estão na escola. Se deixarmos esses sujeitos a mercê de si mesmos, é praticamente inevitável que reproduzam as relações alienadas e alienantes aprendidas no seio das relações sociais capitalistas. Decorrente disso, a intervenção educativa do professor se faz essencial para que não se reproduza indiscriminadamente, no interior da escola, a alienação própria da sociedade de classes.

Para Tonet (2005, p. 236),

Na medida em que a educação é uma atividade com uma especificidade própria, sua contribuição mais importante para a transformação da sociedade não é externa



a ela (educação), mas interna. Quer dizer, a atividade educativa é tanto mais emancipadora quanto mais e melhor exercer o seu papel específico [...] este consiste em possibilitar ao indivíduo, a apropriação daquelas objetivações que constituem o patrimônio comum da humanidade. O que supõe, obviamente, a luta pelas condições que permitam atingir o mais plenamente possível esse objetivo. Dessa forma o indivíduo se constituirá como um ser pertencente ao gênero humano e contribuirá para a reprodução deste. Neste momento histórico, porém, em direção à forma mais plenamente humana possível para o ser social. [...] vale lembrar, porém, que o exercício deste papel específico poderá ser tanto melhor quanto mais articulado estiver com o conjunto das atividades de caráter emancipatório.

Enfim, entendemos que o sistema educacional enfrenta dificuldades em nossa sociedade, assim como os professores. No entanto, considerando a necessidade de transformação radical da educação escolar é imprescindível a valorização da educação e do trabalho educativo do professor. Isso implica a organização social e de base dos agentes educacionais, em conjunto com outros segmentos de movimentos sociais organizados, para discutir reais possibilidades de transformação social e educacional no país pela via da ação coletiva. Pois, a escola e os professores, isoladamente, pouco conseguem fazer avançar as transformações sociais, uma vez que a educação contribui para a transformação com aquilo que lhe é específico, mas não é a única responsável pela sua efetivação na realidade objetiva.

Finalizamos nossa análise defendendo a importância da pesquisa de caráter de intervenção no interior da escola, na qual pesquisador, professores, gestores, estudantes e pais/responsáveis possam se organizar em defesa da escola pública e de qualidade para todos. Assim como na luta pela sua transformação social, de forma a se construir condições de humanização em nossa sociedade, cabendo, então, à escola cumprir com a sua tarefa específica e fundamental – que é a de socializar os bens culturais de caráter humano-genérico e universal.

Acreditamos que através das observações sistemáticas realizadas no interior da escola, via Projeto de pesquisa e intervenção efetivado por membros do GEIPEE-Thc, foi possível constatar as manifestações de relações alienadas durante a realização de jogos e brincadeiras coletivas. Uma vez que, a partir das análises das ações dos estudantes durante tais atividades, foi possível compreender como estão sendo constituídas as consciências desses estudantes, considerando as relações sociais alienadas e o quanto o processo de humanização no interior das escolas encontram-se comprometido.



Sendo assim, ainda de forma não tão aprofundada, acreditamos que conseguimos explicitar o Projeto de intervenção e seus elementos importantes para serem analisados ao longo do processo junto aos estudantes na escola campo de intervenção. Dados esses que, obviamente, precisam ser aprofundados, teorizados e ampliada nossas análises para que possamos contribuir com o processo de transformação qualitativa do trabalho educativo do professor na escola, no sentido de orientá-los na direção da construção de consciências críticas e humanizadas, voltadas ao processo de construção e efetivação da emancipação humana.

## CONSIDERAÇÕES

Ressaltamos que não pretendemos tomar como finalizadas nossas considerações acerca do projeto de intervenção na escola, uma vez que nos pautamos no movimento histórico e dialético da realidade social. Além disso, pela consciência de o processo de intervenção na escola continuará e visará o diálogo constante com os agentes educacionais visando a transformação das relações de alienação presenciadas por membros do GEIPEE-Thc durante as intervenções.

Para título de considerações finais, buscamos realizar uma análise crítica acerca do processo de desenvolvimento infantil numa sociedade pautada por relações de alienação. Enfatizando que durante a realização dos jogos, levando-se em consideração a importância social na estruturação e resignificação pelos estudantes na consecução dessas atividades e a partir da atual conjuntura social instalada, apreciamos a presença de relações alienadas e alienantes. O que, de fato, acaba por prejudicar o processo de desenvolvimento da consciência desses sujeitos, contribuindo para a manutenção da maioria da população sob o domínio de uma minoria, tendo em vista que desde a infância esses processos vão sendo configurados no desenvolvimento dos indivíduos.

No entanto, a partir de mediações prático-teóricas numa perspectiva crítica e humanizadora, engendradas a partir de atividades e discussões dialogadas, é possível estruturar condições significativas para o desenvolvimento dos estudantes, na busca da superação de situações de alienação que se configuram durante a realização dos jogos na escola. Acreditamos, conforme Martins (2006), que assim é possível implementar situações e possibilidades concretas para a realização de atividades ludo-pedagógicas de caráter humanizador, mesmo que as possibilidades de superação da alienação dentro de uma realidade tão fortalecida, como

a que está apresentada na sociedade capitalista e no interior escolar, sejam difíceis de serem superadas, considerando seus limites e entraves postos pelas relações sociais alienadas e alienantes no modo capitalista.

Ressaltamos que quando são possibilitadas outras formas de relações humanas, os indivíduos poderão constituir sua personalidade em uma direção realmente humanizadora. Observamos esta superação no decorrer do processo de intervenção na escola por parte de alguns dos estudantes que aparentavam ser mais tímidos e/ou intimidados com nossa presença, que foram desenvolvendo uma relação de diálogo franco e relação afetiva com os membros do GEIPEE-Thc. Gostaríamos de enfatizar o quanto a timidez, bem como a personalidade dos indivíduos, se constitui e desenvolve através das relações sociais, da internalização de diversas vivências individuais e coletivas.

Consideramos, por fim, que o trabalho interventivo, desenvolvido pelo GEIPEE-Thc, configura-se no sentido da construção de uma atividade educativa permeada por ações ludo-pedagógicas de caráter emancipatório. Salientamos que foi possível observar que as orientações pedagógicas do GEIPEE-thc pautadas numa perspectiva dialética e, portanto, movida por contradições e decorrentes do processo histórico vivido no interior da escola, em diversos momentos surtiam resultados positivos, ao passo que alguns estudantes da escola aderiam as sugestões apresentadas pelos membros do GEIPEE-Thc e procuravam nas relações com os demais colegas implementar novas possibilidades de relação social, como manter o diálogo ao invés dos chutes, empurrões, xingamentos iniciais ao processo de intervenção na escola.

Obviamente que um projeto de intervenção e pesquisa, ainda que estruturado a partir de uma visão crítica da sociedade capitalista e da escola numa sociedade capitalista, não efetivará a transformação qualitativa e estrutural necessária e almejada. No entanto, não temos dúvidas de que nossas intervenções realizadas no interior da escola propiciam condições concretas, pela via do trabalho educativo do professor, para refletirmos sobre as transformações necessárias para a escola e, simultaneamente, para a sociedade.

Assim, compreendemos, que a atividade ludo-pedagógica implementada pelo GEIPEE-Thc apresenta limitações humanas e objetivas, como já afirmamos. Contudo, não objetivamos em pouco tempo transformar a totalidade das relações humanas e sociais no espaço escolar, principalmente por considerarmos o nível de reprodução da alienação presente na escola. Temos a certeza de que o nosso

trabalho de intervenção e pesquisa (de natureza materialista histórico dialética) precisa ser amplamente divulgado e efetivado em mais escolas. E, também, que outras pesquisas de caráter crítico-emancipador e com o compromisso com a transformação objetiva da escola precisam ser incentivadas, pois é pela via da atividade crítica e transformadora, elaborada junto aos responsáveis pela educação escolar pública (Governos, gestores, professores, etc.) que será possível estruturarmos uma escola pública com currículo diferente e voltada para a maioria da população com condições qualitativas de formação humano-genérico de todos os sujeitos escolares.

## REFERÊNCIAS

DUARTE, N. *A individualidade para-si: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. “Vamos brincar de alienação?” A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: ARCE, A.; DUARTE, N. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 89-97.

ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LEONTIEV, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006a.

\_\_\_\_\_. LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2006b.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

MARTINS, L. M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In: ARCE, A.; DUARTE, N. *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

MARX, K. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

NUNES, R. L. *Atividade do jogo e desenvolvimento infantil: Implicações sociais para a construção da consciência da criança na escola*. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, SP, 2013.

MELLO, S. A. *Linguagem, consciência e alienação: O óbvio como obstáculo ao desenvolvimento da consciência crítica*. Marília: Unesp-Marília-Publicações, 2005.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

OLIVEIRA, B. *O trabalho educativo*. Campinas: Autores Associados, 1996.

TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Editora Unijui, 2006.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

# 4

## REPENSANDO A INDISCIPLINA NA ESCOLA: DIAGNÓSTICO E AÇÕES

---

Eliana Marques Zanata

Paulo Borges Fazan

Faculdade de Ciências/Unesp/Bauru

**Resumo:** Este trabalho é continuidade de uma proposta de investigação qualitativa, já realizada, a fim de levantar e mapear as principais dificuldades encontradas pelos professores e a ocorrência de situações de violência nas relações de convivência e ensino na “Escola Estadual Prof. Luiz Braga” do ciclo I do ensino fundamental em Bauru, bem como de propor ações de intervenção que ajudem a minimizar os prejuízos no ensino decorrentes da violência e da indisciplina. Para tanto, realizou-se uma pesquisa com apoio Pedagógico da coordenadora do projeto (Núcleo) e da coordenação da escola, identificando as características mais elementares da violência na escola, se há existência de bullying ou não, bem como características do corpo docente e das medidas utilizadas no combate à indisciplina. Os resultados apontam que a indisciplina é recorrente e está presente em todos os ambientes da escola principalmente sob a forma de comportamentos verbais agressivos entre os alunos e entre os alunos e os funcionários. Pretende-se dar continuidade ao mapeamento da violência com observações diretas no ambiente escolar sob o enfoque da Psicologia Comportamental, podendo, após isso, realizar intervenções com fins pedagógicos para minimizar situações de comportamentos violentos, além de apresentar para divulgação o relato de experiência do caso após resultados da intervenção.

**Palavras-chave:** Indisciplina; violência; bullying.

Os objetivos específicos do presente trabalho são: identificar os tipos de dificuldades presentes na sala de aula, bem como os comportamentos violentos que ocorrem no pátio, nos banheiros e fora da escola em seu perímetro externo, analisar os dados coletados, realizar observações diretas, e propor estratégias de intervenção que possam colaborar com a modificação do comportamento e o estabelecimento de uma relação de respeito dentro da escola, além de contribuir para formação do graduando que realizou revisão de literatura, coleta e análise dos resultados e dará continuidade ao trabalho com observações e ações junto a coordenadora dentro da escola com apoio da coordenação local.

Capa

Créditos

Apresentação

Sumário

De acordo com Ferreira (1996, p. 595) o termo indisciplina refere-se ao procedimento, ato ou dito contrário à indisciplina, desobediência, desordem, rebelião. Sendo assim, indisciplinado é aquele que se “insurge contra a disciplina”. No entanto, se analisarmos o quadro social de nosso país podemos observar dimensões bem mais amplas que constituem variáveis do fenômeno da violência na escola, como é o caso da desvalorização do conhecimento e do papel social do professor, fator apontado nos resultados pelos participantes.

As políticas públicas desenvolvidas ao longo de vários anos no Brasil promovem uma crescente desvalorização social do professor, aliada ao seu empobrecimento marcante, com reflexos profundos em sua autoestima isto constitui um quadro que pode ser pensado aqui como um desrespeito aos direitos humanos, não só dos professores, mas também dos alunos, de seus pais e de toda sociedade, que, em última instância, sente os efeitos de tal desrespeito. (RISTUM, 2010)

Os efeitos da desvalorização do conhecimento e do papel do professor é um fenômeno presente no discurso dos participantes da pesquisa que atuam na escola, o que sem dúvida, interfere no manejo destes profissionais com os comportamentos desruptivos dos alunos, desmotivando-os e com isso impedindo melhorias na situação.

Outro elemento de suma importância a se considerar para investigação dos casos de violência e realização de ações de enfrentamento é o *bullying*. Este pode ser definido como: “Um conjunto de comportamentos agressivo, físicos ou psicológicos, como chutar, empurrar, apelidar, discriminar e excluir (Smith, 2002; Lopes Neto, 2005), que ocorrem entre colegas sem motivação evidente, e repetidas vezes, sendo ocasionado por um aluno ou por um grupo de alunos que representando ameaça física ou psicológica, oprime outro colega incapaz de encontrar um modo eficiente para se defender (Smith 2002; Lopes Neto, Martins 2005)”. O *bullying* além de causar sofrimento, prejudica o desempenho escolar e o interesse pelo conhecimento, podendo acarretar sérios problemas de relacionamento da criança com o ambiente escolar e com seus colegas devido a baixa autoestima, generalização da agressividade, tendência a introspecção para esquivar-se das contingências aversivas. É de conhecimento dos professores da rede estadual de São Paulo informações sobre o bullying a partir da Cartilha do Ministério Público do Estado de São Paulo, tais como o as consequências deste: “[...] A criança acaba

tendo perda da confiança em si e conseqüente falta de amigos, construindo uma imagem deficiente de si com relação a sua competência acadêmica, sua conduta e aparência física.”

A queixa escolar no caso presente é de violência dentro da escola, contra a escola e seus membros da coordenação, funcionários e corpo docente e entre alunos. Oriunda muitas vezes de estranhos e dos pais dos alunos. Sua avaliação através de observações no ambiente onde ela ocorre vai de encontro com a proposição da Análise do Comportamento. Várias hipóteses surgem quando nos atemos a verificar onde estão os problemas, deste ponto de vista:

- As escolas de hoje não preparam o aluno para a vida. Ela ensina conceitos, mas não ensina como usá-los. São ensinados conteúdos importantes, mas que só terão alguma utilidade para o aluno após vários anos, não havendo um pareamento entre o conteúdo ensinado e a prática a qual ele será destinado, prevalecendo o comportamento governado por regras, ao invés do comportamento mantido por contingências.
- Outra questão importante é o uso de técnicas aversivas. Por muitos anos a escola adotou o castigo físico como método de coerção ao aluno, para que este pudesse aprender sem atrapalhar o trabalho do professor. Hoje, esse castigo é inserido de uma forma mais aceitável, através da ridicularização, da crítica e do encarceramento. Ou seja, muda a topografia, não a função do comportamento.
- Outros tipos de técnicas coercitivas utilizadas são as tarefas por notas, ou a obrigatoriedade em participar de matérias que o aluno não se sente inclinado.

Estes fatores citados podem fazer com que o aluno chegue atrasado, não fique quieto, não preste atenção nas aulas. Há um aumento na freqüência de comportamentos de fuga ou esquiva.

Segundo Skinner: “O cansaço mental geralmente não é um estado de exaustão, mas uma disposição incontrolável para escapar”. (1968, p. 93). E essa topografia também pode mudar, o aluno pode não emitir comportamento de fuga ou esquiva, mas pode partir para agressões com palavras ou gestos.

Bernardes (2000) deixa claro que o uso de controle aversivo acontece quando o professor não possui outro recurso, alternativas para ações dentro de sala de

aula. Isso faz com que o professor mantenha o controle aversivo para não perder o domínio da turma. Isso pode explicar porque vários professores não concordam com a abolição da reprovação, da nota baixa e de punições aplicadas muitas vezes arbitrariamente ou sem uma análise adequada das contingências, com o fim de práticas deste tipo eles perderiam o seu poder de controle sobre os alunos.

De acordo com estas considerações iniciais compreende-se, em partes, a complexidade do fenômeno da violência dentro da escola e seus agravantes, e de como podemos atenuar situações que, talvez, estejam influenciando ou colaborando para manutenção ou aumento da violência contra os trabalhadores da escola e as instalações da mesma.

## JUSTIFICATIVA

Atualmente é constante a queixa de educadores da educação básica referente aos comportamentos dos alunos, dificuldades de concentração e de estabelecimento de uma relação de respeito para com os docentes. Na verdade questões que envolvem a indisciplina em sala de aula é motivo de constante enfrentamento entre professores e alunos. Tal fato, por conseguinte, tende a comprometer a qualidade do ensino, o rendimento dos alunos e conduz a uma intensa fadiga profissional desenvolvida pelo professor.

O interesse pelo estudo e intervenção no meio escolar decorre de permanentes e constantes observações e de uma frequente e maior visibilidade deste problema evidenciada pela preocupação de diversos setores da comunidade escolar e da literatura especializada.

A indisciplina escolar segundo Garcia (1999, p. 103) “apresenta expressões diferentes, complexas, criativas e parece aos professores difícil de equacionar e resolver de um modo efetivo”.

Entendemos que a disponibilização de regras se constitui um dos passos mais importantes no desenvolvimento da criança. É por meio das regras que ela aprenderá a conviver na sociedade. Essas regras por sua vez devem ser aplicadas por adultos. Saber descrever contingências e responder sob o controle dessas descrições permite que um indivíduo influencie outro a emitir respostas que podem ser reforçadas positiva ou negativamente, antes que as consequências diretas dessas respostas possam operar, fortalecendo-as. (AMORIM & ANDERY, 2002).



O comportamento moral, assim como qualquer outro comportamento, é compreendido como produto de uma interação contínua entre o indivíduo e o meio ambiente. A história pessoal faz com que o indivíduo aja de determinada maneira, produzindo uma rede de relações com o ambiente, que conseqüentemente influencia a maneira como responderá ante os diversos estímulos. A relação entre homem e mundo pressupõe uma transformação recíproca, a qual garante que cada pessoa seja única na sua maneira de agir (PRUST e GOMIDE 2007).

As conseqüências educacionais para os alunos educados em espaços cujas regras não são assimiladas e compreendidas como parte das relações refletem diretamente no cotidiano da sala de aula. Os motivos que conduzem ao estabelecimento desse ambiente conturbado, cercado de punições que geralmente não resultam em um efeito desejado são advindos da diversidade dos indivíduos e de suas histórias de vida, de família, de sobrevivência. No entanto, não é privilégio de escolas periféricas que atendem a uma população de baixa renda, muito pelo contrário, questões que envolvem a indisciplina estão presentes também em todos os tipos de escolas.

Existem fatores graves a considerar em ambientes violentos, onde a indisciplina toma forma de fenômenos como o bullying, por exemplo, o baixo rendimento escolar, a evasão escolar, o estresse laboral com constantes afastamentos por motivos de saúde dos professores que sofrem com a violência diretamente, a desmotivação e a descrença na instituição escolar, também são alguns dos problemas decorrentes da indisciplina.

Diante dos problemas expostos é de suma importância que dar continuidade ao processo de intervenção na escola “Professor Luiz Braga” em Bauru, visando minimizar os prejuízos decorrentes da indisciplina no ambiente escolar.

## MÉTODO

Na primeira etapa do trabalho foi elaborado pelo docente responsável um questionário contendo perguntas abertas e fechadas para identificar os tipos, locais, e principais atos de violência escolar presentes na queixa dos docentes da escola Luiz Braga.

Posteriormente, em um encontro com funcionários da coordenação, professores, supervisores e equipe de apoio administrativo (estagiários, secretários, etc.) que atuam na escola, onde foram esclarecidos os objetivos da intervenção

aplicou-se o questionário. Todos os presentes somavam vinte e duas pessoas, sendo que outros doze questionários foram respondidos posteriormente. Somou-se um total de trinta e quatro respondentes.

A terceira etapa do trabalho constituiu a análise dos resultados da pesquisa inicial e proposição de ações a serem realizadas pela coordenadora do projeto junto ao aluno bolsista nos diversos espaços escolares.

Ressalta-se que todas as atividades contarão com apoio da coordenação pedagógica e dos profissionais envolvidos no processo de ensino da escola “Professor Luiz Braga”.

## RESULTADOS

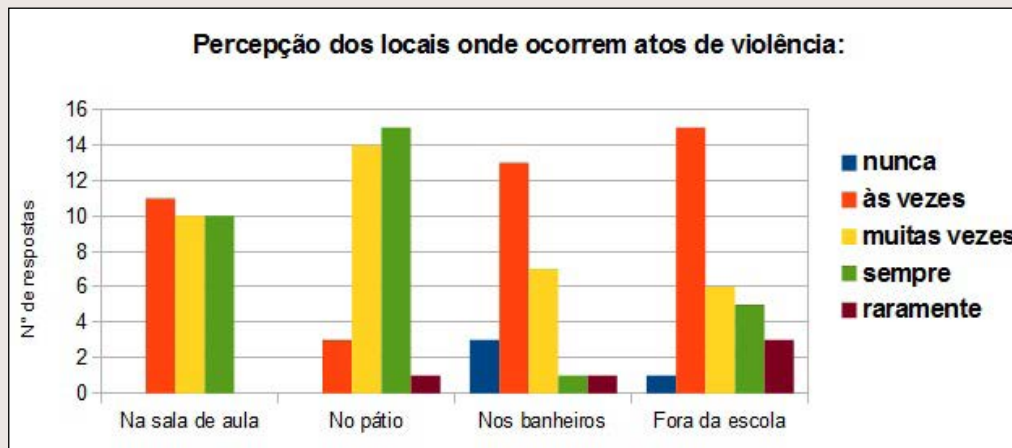
Os resultados foram subdivididos em tópicos para facilitar a compreensão do fenômeno avaliado, a saber: dados da equipe de profissionais que atuam na escola, percepção da violência por parte da equipe escolar, a ocorrência de violência e suas características, estratégias que a equipe escolar adota para conter a violência e considerações a respeito da violência por parte dos respondentes. Não foram considerados todos os questionários respondidos, sendo selecionados: vinte e três respondidos por professores, quatro por membros da coordenação (dois vice-diretores, um diretor e um coordenador pedagógico), uma secretária, dois inspetores, três estagiários voluntários. Portanto, um total de 33 (trinta e três) questionários respondidos durante o primeiro encontro para apresentação e coleta de dados iniciais.

De acordo com os dados coletados com os presentes, a *equipe de profissionais* e voluntários da escola apresenta-se como maioria absoluta de membros do sexo feminino, sendo que a maior parte dos participantes tem idade superior aos trinta e seis anos. Quase à metade deles, treze respondentes, com menos de dois anos de trabalho na “Escola Estadual Prof. Luiz Braga”.

Sobre a *percepção da violência* na escola todos os respondentes relataram a ocorrência de violência entre os alunos (100% de respostas afirmativas) e em todos os locais da escola. Os locais onde mais ocorrem comportamentos violentos são o pátio e a sala de aula, no entanto, nos banheiros e fora da escola também ocorrem atos violentos com frequência.

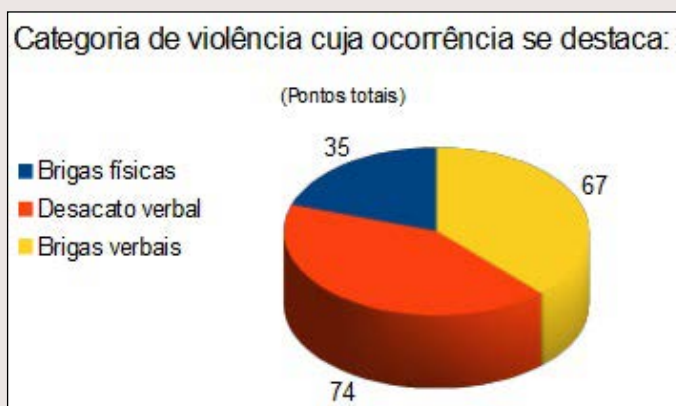
Apenas um respondente afirma não ter informações sobre bullying. Quando perguntados se durante seu tempo de atuação na escola a violência diminuiu,

aumentou ou manteve-se: a maior parte afirma que a violência aumentou ou manteve-se. Um dado preocupante.

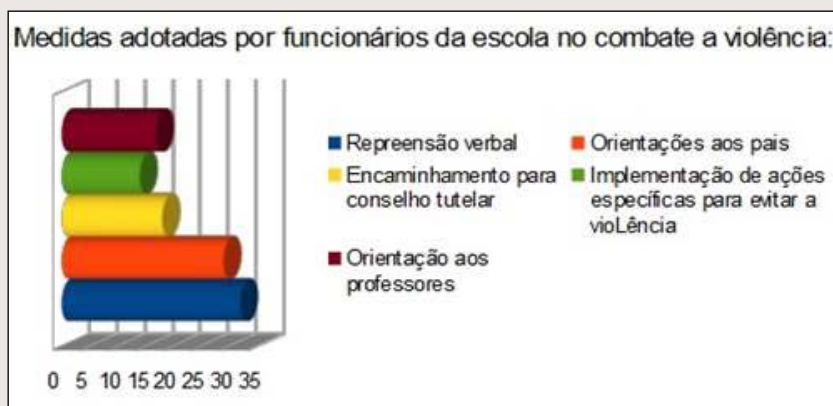


Quanto a ocorrência e descrição das características dos comportamentos violentos foram citados: desacatos verbais aos professores, funcionários e coordenadores, além de brigas físicas e verbais entre alunos e, às vezes, casos de degradação do patrimônio público, gestos obscenos, ameaças aos funcionários feitas por alunos e pais de alunos, além de já terem ocorrido casos de furto e roubo, na escola e/ou nas redondezas. Nenhum participante negou ter conhecimento sobre casos de roubo e furto na escola e ao redor dela.

A categoria de violência que mais se destaca em termos de ocorrência, dentre as apontadas para os participantes selecionarem (brigas físicas, brigas verbais e desacatos verbais), é o desacato verbal, seguido das brigas verbais. Desses casos apontados, a ocorrência de brigas físicas e verbais é maior entre os alunos.



As *estratégias* que a equipe escolar tem adotado tem-se mostrado pouco eficazes no combate a violência conforme dados da figura. Encaminhamento para conselho tutelar, orientações dadas aos pais e professores, representam algumas medidas tomadas pela equipe da escola, as estratégias de realizar palestra, ter na grade curricular o tema de violência e o Proerd não estão sendo suficientes para realizar a socialização pacífica dos alunos nem o estabelecimento de uma relação de respeito entre alunos e membros do corpo docente e funcionários.



Sobre as *considerações e atribuições da equipe escolar* a respeito da violência: a ausência da família no processo de educação e as dificuldades pedagógicas e familiares dos alunos são os principais fenômenos geradores da violência escolar na opinião de quase todos os sujeitos da pesquisa.

Estes comportamentos fazem vítimas do sexo masculino e feminino, mas os agressores são na grande maioria do sexo masculino.



## DISCUSSÃO

As atribuições às possíveis causas da violência na escola apontam necessidade de diálogos e exposição de conteúdos para reflexão a respeito de novas estratégias para manejo dos comportamentos violentos, bem como de observações diretas nos diversos ambientes da escola para verificação de situações potencializadoras de eventos violentos tais contingências geradoras de comportamentos de fuga ou equiva, situações prolongadas de exposição a estimulação aversiva, permissividade, controle aversivo, entre outras.

Há, portanto, necessidade de observações diretas do estudante de Psicologia no ambiente escolar para melhor compreensão das variáveis do fenômeno da queixa escolar na escola Prof. Luiz Braga, visando assim a melhor elaboração de intervenção possível no caso específico. Os dados apontam para necessidade de intervenção junto aos professores, funcionários e às famílias dos alunos, e com alunos diretamente. No entanto, essas intervenções requerem planejamento focado nas contingências específicas dos casos de violência e indisciplina, exigindo a necessidade de análises das observações futuras.

Com referência aos dados já coletados pode-se afirmar: a necessidade de observação dos grupos de alunos do sexo masculino, identificados como maior número de agressores, além da necessidade de agir diretamente no combate a brigas físicas e verbais entre alunos e nas situações de desacato aos funcionários em geral da escola. A necessidade de aproximação dos pais ao processo de educação é opinião geral dos respondentes o que também aponta uma direção para início das intervenções na escola, o que vai de encontro a posição de orientação do estagiário do projeto.

A educação ética na família é importante, ela não só facilita o processo de ensino e aprendizagem, como, também, permite a melhor interação entre o aluno o conhecimento, o ambiente escolar e nas relações com outros alunos e membros da escola, promovendo o desenvolvimento e o ambiente saudável para educação. É preciso aplicar uma ação tentando promover a participação das famílias neste sentido.

Os dados coletados revelam uma situação preocupante, onde todos do corpo docente relatam ter sofrido ou testemunhado algum ato violento de aluno, pais ou familiares e de estranhos, inclusive. Observa-se que nenhum participante da pesquisa relata não ter tido conhecimento de roubo ou furtos na escola. O que

denota a urgência do início dos procedimentos. Além da averiguação sobre a existência ou não de casos de abusos como bullying.

## CONCLUSÃO

Portanto, conclui-se que é necessária a continuidade do trabalho, com novas coletas de dados através de observações diretas do ambiente escolar de sua análise, realizadas pelo estudante de Psicologia, com objetivo de identificar os agentes agressores e as características das variáveis envolvidas no fenômeno da queixa escolar (antecedentes e condições préestabelecidas, utilização de punição excessiva, etc.) e também a existência ou não de *bullying*.

Observa-se também a necessidade de realização de um trabalho de pesquisa junto aos alunos com comportamento inadequado para maior compreensão dos determinantes familiares envolvidos nos atos violentos, bem como das dificuldades pedagógicas destes alunos, a falta de participação da família na educação e a relação da família com os comportamentos violentos dos alunos.

Ainda é necessário, também, coletar o relato das famílias dos agentes agressores para identificar as razões que levam estas famílias a não acompanharem os estudos das crianças. Além de analisar melhor as estratégias já tomadas pela escola e seus resultados, que em um primeiro momento, parecem estarem sendo pouco eficazes, procurando, com o apoio da coordenação da escola e da orientadora do projeto, propor ações que melhorem os resultados no combate a violência em nova coleta de dados após realização da intervenção na escola. Todas estas medidas visam à produção de ações que minimizem a ocorrência de violência na “Escola Estadual Prof. Luiz Braga”.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, C., e ANDERY, M. A. (2002). Quando esperar (ou não) pela correspondência entre comportamento e comportamento não verbal. In: GUILHARDI, H. J.; MADI, M. B. B. P.; QUEIROZ, P. P.; SCOZ, M. C. (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição*. Contribuições para a construção da teoria do comportamento, v. 10, p. 37-48. Santo André: ESEtec.

ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do Bullying ao Preconceito: Os desafios da barbárie à educação. Universidade Federal de São Carlos, Brasil. *Psicologia & Sociedade*, 20(1) p. 33-42, 2008.

BERNARDES, S. M. Algumas das coisas que B. F. Skinner pode dizer a professores e estudantes de Psicologia interessados em educação. *Ciência e Comportamento Humano*, v. 1, Santo André: EsETEC, 2000.

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

LOPES, A. A. Neto. Bullying: Comportamento agressivo entre estudantes. In: ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do Bullying ao Preconceito: Os desafios da barbárie à educação. Universidade Federal de São Carlos, Brasil. *Psicologia & Sociedade*, 20(1) p. 33-42, 2008.

MARTINS, M. J. D. O problema da violência escolar: Uma classificação e diferenciação de vários conceitos relacionados. In: ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do Bullying ao Preconceito: Os desafios da barbárie à educação. Universidade Federal de São Carlos, Brasil. *Psicologia & Sociedade*, 20(1) p. 33-42, 2008.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO: Todos contra o Bullying. Cartilha informativa. Apoio: Associação Paulista do Ministério Público.

PROCÓPIO, C. Indisciplina na escola, uma abordagem investigativa. Monografia apresentada a ESABI – Escola Superior Aberta do Brasil, sob orientação da Professora Beatriz Christo Gobbi, 2009.

PRUST, L. W.; GOMIDE, P. I. C. Relação entre comportamento moral dos pais e dos filhos adolescentes. *Estudos de Psicologia Campinas*, jan./mar., 2007.

RISTUM, M. Bullying escolar. In: ASSIS, S. G. de, CONSTANTINO, P.; AVANCI, J. Q. (Orgs.). *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. Cap. 3, p. 70, 2010.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do Ensino*. São Paulo: EPU, 1968.

\_\_\_\_\_. *Upon Further Reflections*. New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1987.

SMITH, P. K. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In: ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. S. Do Bullying ao Preconceito: Os desafios da barbárie à educação. Universidade Federal de São Carlos, Brasil. *Psicologia & Sociedade*, 20(1) 33-42, 2008.