



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO:
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

MARIA ALVES DE AGUIAR ANDRADE

**“ARENAS DE CONFLITOS”:
Como repensar as práticas pedagógicas diante da indisciplina escolar**

João Pessoa–PB
2014

MARIA ALVES DE AGUIAR ANDRADE

**“ARENAS DE CONFLITOS”:
Como repensar as práticas pedagógicas diante da indisciplina escolar**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Especialista em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Deborah Dornellas Ramos

João Pessoa–PB
2014

A553a Andrade, Maria Alves de Aguiar
Arenas de Conflitos [manuscrito] : como repensar as práticas pedagógicas diante da indisciplina escolar / Maria Alves de Aguiar Andrade. - 2014.
48 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à Distância, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Deborah Dornellas Ramos, Departamento de Centro de Educação, Universidade de Alagoas".

1. Conflitos escolares 2. Indisciplina 3. Violência 4. Prática pedagógica I. Título.

21. ed. CDD 371.5

MARIA ALVES DE AGUIAR ANDRADE

**“ARENAS DE CONFLITOS”:
Como repensar as práticas pedagógicas diante da indisciplina escolar**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, da Universidade Estadual da Paraíba, em convênio com a Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Especialista em Educação.

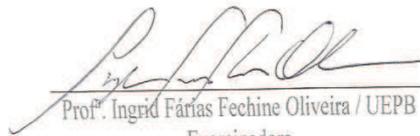
BANCA EXAMINADORA:



Prof.^a Deborah Dornellas Ramos / UFAL
Orientadora



Prof. Márcio Adriano dos Santos Dias / UEPB
Examinador



Prof.^a Ingrid Fátias Fechine Oliveira / UEPB
Examinadora

À minha filha Karina Alves de Aguiar
Andrade, por ter me dado forças para continuar
na vida acadêmica e por ser uma pessoa linda,
dedicada e guerreira, a quem eu amo muito.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pois, sem sua força e sua proteção, eu não teria conseguido nada.

Em segundo lugar, a meu marido, Ademildo Luiz de Aguiar Andrade, a quem eu amo muito, como também aos meus filhos, Karina Alves de Aguiar Andrade e Rodrigo Luiz Alves de Aguiar Andrade, que me deram força e tiveram que se acostumar com a minha ausência nos dias de aula.

A toda a minha família, que, de alguma forma, colaborou para minha formação.

Ao Governo do Estado da Paraíba, em particular, à Universidade Estadual da Paraíba e à Escola de Serviço Público do Estado da Paraíba, pela oportunidade, pelo apoio, incentivo e desenvolvimento deste curso.

Aos professores que me deram aula e, de certa forma, também colaboraram com a elaboração deste trabalho.

Em especial, à minha orientadora, Prof.^a Deborah Dornellas Ramos, pela ajuda e orientação preciosas.

“Ninguém começa a ser educador numa certa
terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém
nasce educador ou marcado para ser educador.

A gente se faz educador, a gente se forma,
como educador, permanentemente, na prática e
na reflexão sobre a prática.”

Paulo Freire

RESUMO

É perceptível e preocupante para todo o sistema educacional que educadores venham se ausentando das aulas através de licença médica devido ao estresse, ou até mesmo mudando de profissão, o que também acarreta problemas para o alunado, que sofre com a troca constante de professores e com os baixos índices de aprendizagem. Os conflitos emergem nas relações cotidianas da escola e envolvem as vivências diárias de professores e demais sujeitos do processo pedagógico, exigindo deles tomadas de decisões que, muitas vezes, resultam em mudanças de posturas avaliativas e metodológicas, a fim de que possibilitem a busca por soluções imediatas e de longo prazo para a convivência das diferenças, assim como um melhor aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem. Os conflitos obrigam os professores a repensarem as práticas pedagógicas. Partindo dessa premissa, o objetivo do presente trabalho foi analisar os conflitos existentes entre professores e alunos na realidade de escolas públicas. Especificamente, a intenção foi identificar os tipos de conflitos existentes na escola, detectar os fatores que contribuem para sua existência e verificar o papel do professor e da escola nessas situações. Portanto, os saberes necessários à prática docente são indispensáveis à vida do educador, de forma que este possa desempenhar um trabalho a partir de uma prática educativa comprometida com o saber fazer docente. E essa prática requer o exercício diário sobre a ação do docente no lugar em que atua, levando-o a trilhar por caminhos que visualizem o ensino como um trabalho coletivo e integrado à vida da escola.

Palavras-chave: Conflitos escolares; indisciplina; violência; prática pedagógica.

ABSTRACT

It is noticeable and disturbing to the entire educational system that educators will be absent from classes through medical leave due to stress, or even changing profession, what also causes problems for the pupils, who suffers from the constant exchange of teachers and low levels of learning. Conflicts emerge in everyday relationships school and involve the daily experiences of teachers and other subjects of the educational process by requiring them making decisions that often result in changes in evaluative and methodological approaches in order to enable the search for solutions immediate and long-term coexistence of differences as well as better use of the teaching-learning process. Conflicts require teachers to rethink teaching practices. From this premise, the aim of this study was to analyze the conflicts between teachers and students in the reality of public schools. Specifically, the intent was to identify the types of conflicts at school, to detect the factors contributing to its existence, and determine the role of the teacher and the school in these situations. Therefore, the knowledge necessary for teaching practice are essential to the life of teachers, so that it can play a job from a company committed to the teacher know-how educational practice. And this practice requires daily exercise on the action of teaching in place in which it operates, leading him to tread paths that view teaching as a collective work and integrated into school life.

Keywords: School conflicts; indiscipline; violence; pedagogical practice.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A ESCOLA COMO UMA “ARENA DE CONFLITOS”	15
2.1 TIPOS DE CONFLITOS	16
2.2 PRINCIPAIS PERSONAGENS: ALUNOS E PROFESSORES	18
3 INDISCIPLINA NA ESCOLA: DA ORDEM À DESORDEM	24
3.1 DA INDISCIPLINA À VIOLÊNCIA	27
4 REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	32
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
6 REFERÊNCIAS	45

1 INTRODUÇÃO

As instituições de educação básica têm enfrentado problemas referentes à conduta dos seus professores, funcionários e alunos em decorrência dos conflitos que ocorrem diariamente em seu interior. Segundo a Unesco, “a convivência escolar será um dos grandes desafios deste século”.

É perceptível e preocupante para todo o sistema educacional que educadores venham se ausentando das aulas através de licença médica devido ao estresse, ou até mesmo mudando de profissão, o que também acarreta problemas para o alunado, que sofre com a troca constante de professores e com os baixos índices de aprendizagem.

Essas ideias nos permitem relacionar a questão dos conflitos com o fracasso da escola, pois o problema afeta alunos, professores e o processo de ensino na sua totalidade, tendo se constituído como um entrave para o aprimoramento da educação. É interessante ressaltar que os conflitos deixaram de ser um evento isolado, que acontecia de forma casual e particular no cotidiano das escolas brasileiras, tornando-se, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais. (AQUINO, 1996)

A partir da compreensão da escola como uma instituição social que se caracteriza pelas relações entre educação, sociedade e cidadania, ela deve se expressar como instituição em uma organização concreta, com objetivos e funções bem estruturadas, traduzindo-se como mediadora entre as demandas sociais por cidadãos escolarizados e as necessidades de autorrealização das pessoas. Assim, a escola colaboraria para a transformação da sociedade e mudaria junto com ela, pois essa instituição nada mais é do que um reflexo da sociedade.

As disputas internas, o autoritarismo, a incompetência, o desrespeito às diferenças, o descontrole emocional, as injustiças, a comunicação distorcida e a falta de motivação são exemplos de comportamentos que frequentemente geram alguma forma de conflito social. Vivemos em um mundo onde as transformações ocorrem com muita rapidez, gerando um clima de incerteza e insegurança. Diante disso, questiona-se qual o perfil dos jovens da

escola pública protagonistas de inúmeros conflitos que observamos na comunidade escolar brasileira.

Os conflitos emergem nas relações cotidianas da escola e envolvem as vivências diárias de professores e demais sujeitos do processo pedagógico, exigindo deles tomadas de decisões que, muitas vezes, resultam em mudanças de posturas avaliativas e metodológicas, a fim de que possibilitem a busca por soluções imediatas e de longo prazo para a convivência das diferenças, assim como um melhor aproveitamento do processo de ensino-aprendizagem. Os conflitos obrigam os professores a repensarem as práticas pedagógicas.

A escola é feita de momentos, sendo que a forma que ela assume em cada um é sempre resultado provisório do movimento permanente de transformação, pressupondo tensões, conflitos, esperança e busca por propostas alternativas. Se considerarmos que a diversidade pode ser uma das principais fontes de problemas nas escolas, a situação se agrava cada vez mais quando existe a falta de conhecimento e compreensão de alternativas para enfrentar esses conflitos. A sequência de episódios violentos no espaço escolar não deixa dúvidas quanto à necessidade de trazer esse tema à grande arena de debates da educação brasileira.

Nessa perspectiva, a prática pedagógica é uma prática social específica, de caráter histórico e cultural, que vai além da prática docente, relacionando as atividades didáticas dentro da sala de aula, abrangendo os diferentes aspectos do projeto pedagógico da escola e as relações desta com a comunidade e a sociedade. Essa prática é ponto de partida para a teoria, mas também se reformula a partir dela, e pressupõe uma análise e tomada de decisões em processo, beneficiando-se do trabalho coletivo e da gestão democrática.

No que diz respeito à análise da prática pedagógica, Guathier (1998) sugere que, do ponto de vista de sua multiplicidade, complexidade e pluralidade, as relações nas salas de aula mobilizam os recursos da inteligência e os saberes do conflito contingencial, sendo eles mediados pela ética e, conseqüentemente, expressos no agir prudente. Assim entendida, a prática pedagógica implica em um saber fazer, onde a razão pedagógica se torna uma razão prática, em busca da superação do modelo de racionalidade técnica e

científica, visando a um processo de ensino-aprendizagem que pressuponha a interação com o outro para a construção do novo.

Desse modo, é importante compreender que o trabalho do professor não é fixar o conteúdo através de receitas prontas ou comportamentos pré-estabelecidos, mas sim criar, segundo os seus objetivos e as características daquilo que ensina, métodos de ação e pensamentos que considere valiosos, pois os conflitos, muitas vezes, são ótimas oportunidades para trabalhar valores e regras.

Partindo dessa premissa, o objetivo do presente trabalho foi analisar os conflitos existentes entre professores e alunos na realidade de escolas públicas. Especificamente, a intenção foi identificar os tipos de conflitos existentes na escola, detectar os fatores que contribuem para sua existência e verificar o papel do professor e da escola nessas situações.

Para desenvolver este trabalho, inicialmente, foram realizados um levantamento bibliográfico e uma revisão teórica sobre os temas tratados, os quais contaram com pesquisa em artigos científicos, monografias, sites especializados e livros que tratam acerca do assunto, fundamentando teoricamente o desenvolvimento do trabalho e suas discussões. Também foi feita uma análise documental, que, de acordo com Cellard (2008), corresponde aos resquícios do passado e a tudo o que serve de testemunho. Neste estudo, a análise documental enfocou os documentos públicos presentes em arquivos governamentais, nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Como técnica de investigação, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, que, para Minayo (2011), é aquela que inclui como essência do conhecimento social a compreensão da realidade, buscando reconstruir, com as pessoas ou a partir delas, dos grupos ou das instituições estudadas, sua própria lógica interna.

Com relação à estrutura do presente trabalho, destaca-se que, além desta introdução, a monografia foi subdividida em quatro partes. No primeiro capítulo, “A escola como uma arena de conflitos”, são tratados os tipos de conflitos que ocorrem mais comumente no contexto escolar. Já no capítulo seguinte, “Indisciplina na escola: da ordem à desordem”, trata-se a questão indisciplinar relacionada aos casos de violência na escola.

Por sua vez, no capítulo “Reflexões sobre as práticas pedagógicas”, são discutidas as formas como os professores vêm agindo em sala de aula e como deveriam agir, considerando-se os pressupostos defendidos por Philippe Perrenoud.

2 A ESCOLA COMO UMA “ARENA DE CONFLITOS”

A partir de uma revisão das pesquisas brasileiras sobre a convivência escolar, Sposito (2001) revela que “o seu estudo é relativamente recente no Brasil, tendo a maioria sido iniciada na década de 1980”. Além disso, nota-se a dificuldade em caracterizar a grandeza do fenômeno em termos locais, o que pode ser atribuído a iniciativas dispersas do poder público na coleta de informações e à ausência de mecanismos de registros, verificação e avaliação das ocorrências.

A formação de opinião sobre a escola e a juventude exclusivamente pelas manchetes de jornais e televisão resulta numa visão por ângulos restritos da realidade educacional. Uma clara dificuldade que temos para lidar com o conflito é a nossa incapacidade de identificar as circunstâncias que derivam do conflito ou resultam nele. Em geral, nas escolas e na sociedade, o conflito só é percebido quando produz suas manifestações violentas. A partir disso, podemos tirar, pelo menos, duas conclusões: a primeira é que, se o conflito se manifestou de forma violenta, é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e nós não soubemos ou não fomos preparados para identificá-lo; a segunda é que toda vez que o conflito se manifesta, nós devemos agir para resolvê-lo, coibindo sua manifestação violenta.

O conflito escolar pode ter origem tanto fora como dentro da escola. Os conflitos gerados fora da escola têm raiz em problemas sociais, de qualidade de vida, de relações familiares. Já dentro da escola, notam-se fatores que podem ser determinantes, como a proposta curricular, a metodologia do professor, o desinteresse do aluno, a organização do espaço da sala de aula, o tempo previsto para realização das atividades pedagógicas, o descumprimento das normas internas, tanto pelos professores quanto pelos alunos, dentre outros aspectos.

Muitos dos problemas relacionados com a baixa sinergia comunicativa entre professores e alunos/as residem numa ignorância relativa da instituição escolar e de seus profissionais sobre os espaços culturais e simbólicos nos quais os jovens se encontram imersos. Numa perspectiva de compreensão da vida escolar como uma rua de mão dupla, intuo que o esforço dos educadores em compreender o

sentido de ser jovem num tempo presente pode resultar em práticas e políticas que possibilitem que os jovens encontrem sentido nos tempos e espaços escolares. (CARRANO, 2008, p. 10)

Muitas vezes, essa falta de compreensão é tomada como uma indisciplina, entendendo esta como a prática que quebra o contrato pedagógico da escola. Essa quebra, feita pelos alunos ou pelos professores, diz respeito às regras que garantem a condição necessária para as aprendizagens coletivas, e pode gerar desorganização nas relações. O tão falado “bullying”, apontado nos últimos tempos como um fator desencadeador de conflitos no âmbito escolar, é uma forma de violência que deve ser entendida e enfrentada como um problema da falta de conhecimento e de limites morais, tanto nos alunos como nos demais agentes escolares, quando estes participam da prática ou são coniventes com ela.

Considerando-se que a diversidade pode ser uma das principais fontes de conflito nas escolas, a situação se agrava quando há falta de conhecimento ou compreensão de alternativas para enfrentar os problemas, assim como capacidade limitada para conviver com as diferenças presentes em nossa sociedade. Diante desse contexto, entende-se que a escola como um todo deve estabelecer objetivos pedagógicos para enfrentar esses conflitos. Contudo, observa-se que os profissionais que atuam na educação, de um modo geral, sentem-se despreparados para lidar com os desentendimentos e as brigas, não só entre os alunos, mas também entre alunos e professores. Isso faz com que, na maioria das vezes, eles se frustrem por não conseguirem encontrar soluções concretas para tais dificuldades.

2.1 TIPOS DE CONFLITOS

Devemos entender que os conflitos não resultam apenas de diferentes interesses no interior da escola, mas também de ideias anteriores à escola, o que não pode ser visto somente como algo negativo, pois, por vezes, esses conflitos podem até ser benéficos para o desenvolvimento de uma mudança no contexto da instituição. A seguir, destacamos algumas definições de conflitos.

Segundo Neves (2011), para que haja um conflito, é preciso que cada uma das partes interprete a situação, depois, que exista alguma forma de oposição e incompatibilidade e, por último, que ocorra alguma forma de interação ou de interdependência entre as partes. Já para Bilhim (1996), o conflito é um processo no qual o esforço é propositadamente feito por “A” para destruir o esforço de “B”. Essa noção pode ser complementada pela ideia defendida por Jesus (2012), na qual o conflito é visto como qualquer forma de bloqueio que resulte na frustração de “B”, no que concerne à persecução das suas metas e ao desenvolvimento dos seus interesses.

Ainda no que se refere ao conflito no contexto escolar, Jesus (2012) aponta que os professores definem esse problema como toda e qualquer situação que envolve os membros da comunidade educativa, surgindo, geralmente, devido a um descumprimento das regras estabelecidas e à ausência de diálogo, terminando, quase sempre, em violência física ou verbal. Nessa premissa, Guimarães (2006) afirma que as escolas e os professores não estão sabendo lidar com os conflitos de forma positiva, uma vez que a escola tem sido definida como um espaço de violência e indisciplina. Essa realidade é trilhada por um movimento dúbio, no qual, por um lado, busca-se o cumprimento das normas determinadas pelos órgãos centrais, e, por outro, faz-se necessário considerar a dinâmica dos grupos internos, com suas interações e rupturas.

Com relação à configuração dos conflitos que surgem no âmbito escolar, destaca-se que estes costumam estar relacionados com alunos, pais, professores, direção e funcionários. De um modo geral, tais conflitos estão associados ao funcionamento da escola, ao “bullying” e à desmotivação, que acomete, sobretudo, os alunos e os professores da escola, visto que eles se configuram como os principais atores que fazem parte do contexto escolar. (GUIMARÃES, 2006)

2.2 PRINCIPAIS PERSONAGENS: ALUNOS E PROFESSORES

Segundo Chripino (2007), os conflitos entre alunos e professores normalmente são atribuídos à ausência de limites colocados pela família em casa. Podemos entender o conflito como toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. O conflito é parte integrante da vida e da atividade social, e, se um conflito se manifesta de forma violenta, é porque já existia antes na forma de divergência. A divergência de opinião entre professor e aluno causa conflitos.

Cresce no Brasil a percepção de instituições, investigadoras sociais e educadores acerca da necessidade de pensar criticamente a relação pessoal e coletiva entre jovens e escolas. No campo da produção acadêmica da pós-graduação em educação, há registro de sinais de um progressivo aumento da abordagem de temas considerados emergentes. Parte importante dessa nova elaboração vem buscando alargar a compreensão que o campo educacional tem da juventude, percebidos como sujeitos de direitos e de culturas e estética, e a sociabilidade que se origina no exterior da instituição escolar. (CARRANO, 2008, p. 11)

De acordo com Berger e Luckman (1990), uma instituição se forma pela tipificação recíproca de ações habituais por tipos de atores, ou seja, quando determinadas atuações assumidas e regularmente praticadas se tornam usuais e passam a fazer parte da cultura dos indivíduos. Com o decorrer do tempo, a instituição assim formada adquire objetivação, isto é, aparece aos olhos das pessoas como algo exterior e coercivo, como se não tivesse havido indivíduos responsáveis pela sua origem. As instituições são, portanto, um conjunto de ideias pré-estabelecidas que os indivíduos encontram na sociedade e, se por um lado, têm um papel de satisfazer as necessidades das pessoas, por outro lado, têm um papel coercivo na medida em que não se adaptam bem ao que convém a cada indivíduo, não envolvem o ritmo que seria desejável e, por vezes, são excessivamente exigentes. As instituições só podem ser atualizadas nas organizações onde os indivíduos desempenham papéis.

Para poder haver conflito, é necessário que cada uma das partes perceba a situação como tal e dela tenha consciência, depois, é necessário que exista alguma forma de oposição ou de incompatibilidade e, por fim, que ocorra alguma

forma de interação ou de interdependência entre as partes. (NEVES & CARVALHO, 2011, p. 25)

Os conflitos nas instituições surgem porque qualquer indivíduo não é uma máquina que executa fielmente as normas emanadas daquelas. O indivíduo interpreta de maneira singular essas normas e age de acordo com isso. Paralelamente, as lógicas institucionais e as lógicas pessoais também colidem.

A lógica institucional é aquela de eficácia e de curto prazo, exigindo o cumprimento integral do contrato que, formal ou informalmente, os indivíduos estabelecem com ela. Mesmo necessitando da inovação para não morrer, a instituição só admite mudanças controladas que não ponham em causa a sua eficácia ou a sua identidade. A lógica dos inovadores é a da conquista de autonomia e da obtenção de apoios materiais e simbólicos, no sentido da valorização e do reconhecimento, para fazer face às necessidades com que se defrontam. A escola como uma instituição não é diferente, e, se algo ocorre de maneira contrária ao habitual, o conflito aparece.

Para Guimarães (2006), o trabalho do professor não pode ser, obviamente, tarefa isolada, pois o isolamento se revela fonte de conflito de difícil gestão. Saber gerir o conflito é uma atitude que aparece nas situações de inovação, como uma competência indispensável, capaz de assegurar a sobrevivência profissional de cada um e dos seus projetos, além de evitar desânimos e frustrações. Aprender a gerir os conflitos aparece, pois, como um importante objetivo da formação de professores, enquanto mediação decisiva para a melhoria da vida escolar e da aprendizagem dos alunos através da construção de novas práticas organizacionais e pedagógicas.

Se ensinar não é apenas transmitir o conteúdo, e sim poder gerir relações com o saber, a aprendizagem implica uma tensão, uma violência para aprender, pois um grande problema pode estar no fato de o professor se concentrar apenas na sua posição normalizadora, acreditando que, com isso, irá acabar com os conflitos. Ainda segundo Guimarães (2006), a boa convivência na escola é fundamental para o exercício da cidadania, tendo como obrigação criar estratégias que ajudem a melhorar a convivência

entre alunos e entre professores e alunos. O educador deve ter a sensibilidade para identificar problemas que não são tão explícitos quanto uma briga no pátio da escola. Alguns alunos, muitas vezes, sofrem com rejeição e agressões que não precisam ser físicas.

É de se esperar que a diferença de opiniões gere conflitos, e não seria diferente no espaço escolar. Um conflito pode ser criado pela diferença de conceito ou pelo valor diferente que se dá ao mesmo ato. Professores e alunos dão valores diferentes à mesma ação e reagem diferentemente em relação ao mesmo ato, e isso causa conflito. Um conflito, muitas vezes, é inevitável, e não devemos suprimir seus motivos, pois ele possui muitas vantagens que dificilmente são percebidas por aqueles que veem nele algo a ser evitado. Por exemplo, um conflito ajuda na regulação das relações sociais, ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro, permite o reconhecimento das diferenças que não são ameaças, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos, ajuda a definir as identidades das partes que defendem suas posições, permite perceber que o outro possui uma percepção diferente, racionaliza as estratégias de competência e cooperação e ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social. (CHRIPINO, 2007)

Alguns autores defendem que os conflitos podem ser positivos na medida em que se fazem mudanças na organização, outros defendem que podem ser negativos levando ambas as partes em confronto a partirem para agressão física ou psicológica. Para tal, torna-se importante conhecer algumas das estratégias de resolução de conflitos, nomeadamente o diálogo, a negociação e a empatia. Assim, a mediação é um processo bastante importante nas escolas, visto que leva ambas as partes a resolverem o conflito de forma positiva. (JESUS, 2012, p. 19)

Para Moore (1998), os conflitos podem ser classificados em estruturais, de valor, de relacionamento, de interesse e quanto aos dados. Os estruturais mostram causas do tipo de padrões destrutivos de comportamentos ou interação, controle de posse e distribuição desigual de recursos, poder e autoridades desiguais, fatores geográficos, físicos ou ambientais que impeçam a cooperação, ou pressões de tempo. Os do tipo de valor apresentam causas, como o critério diferente para avaliar ideias ou pensamentos, objetivos exclusivos e intensamente valiosos, modos de vida, ideologia ou religião diferente. Os de

relacionamento possuem como causas emoções fortes, percepções equivocadas ou estereótipos, comunicação inadequada ou deficiente, comportamento negativo ou repetitivo. Já os conflitos de interesse possuem a competição percebida ou real sobre interesses fundamentais, interesse quanto a procedimentos e interesses psicológicos. Por fim, nos conflitos quanto aos dados, verifica-se falta de informação, informação errada, pontos de vista diferentes sobre o que é importante, interpretações diferentes dos dados ou procedimentos de avaliação diferentes.

Os conflitos de poder são, muitas vezes, potencializados por conflitos de outra natureza, gerados por diferentes interpretações de normas ou diretivas, comunicações deficientes, ou projetos diferentes. Os diferentes papéis institucionais conferem diferentes poderes na organização. Em virtude dos papéis que desempenha, o indivíduo é introduzido em áreas específicas do conhecimento socialmente objetivado, não somente no sentido cognitivo restrito, mas também no sentido do conhecimento de normas, valores e até mesmo emoções. Conflitos de poderes, de projetos, de interpretações, entre outros, são observados na escola como organização e repercutem na pessoa, sendo fonte de angústias e frustrações, mas também se configuram como um desafio à capacidade de criação e de não conformismo de cada um, fazendo evoluir também a instituição. (CHRIPINO, 2007)

A ordem e o conflito são resultado da interação entre os seres humanos. A ordem em toda a sociedade humana não é outra coisa se não uma normatização do conflito. Já o conflito está regulado de tal modo que nem sempre nos damos conta sequer de sua existência. É notável que, quanto mais diversificado for o perfil dos alunos e dos professores, maior será a possibilidade de conflitos ou de diferenças de opinião.

Os conflitos educacionais, para efeito de estudo, são aqueles provenientes de ações próprias dos sistemas escolares ou oriundos das relações que envolvem os atores da comunidade educacional mais ampla. A escola, como universo que reúne pessoas diferentes, é o palco onde certamente o conflito se instalará. Compreendemos que a escola pode lidar com o conflito de duas maneiras, percebendo-o como um instrumento de crescimento ou como um grave problema que deve ser abafado. (CHRIPINO, 2007)

Podemos identificar dois tipos de escolas: aquela que assume a existência do conflito e o transforma em oportunidade; e aquela que nega a existência do conflito e que certamente terá que lidar com a manifestação violenta no âmbito escolar. Um conflito na escola pode ter um aumento de valor por falta de apoio e reconhecimento pelo sistema de colocação dos professores, pelo estatuto da carreira docente, por disponibilidade, visibilidade, falta de formação e até pelo isolamento dos professores. Os conflitos surgem quando se confrontam diferentes lógicas que têm como bases singulares histórias profissionais e de vida. Cada indivíduo tem a sua forma de se situar perante as instituições, e cada um interpreta de maneira diferente o mundo, tem os seus próprios projetos de vida e investe de maneira diferente na profissão. (JESUS, 2012)

Atitudes tomadas pelos professores em relação a um comportamento inadequado de um aluno são, também, um motivo que pode levar ao conflito. É necessário, portanto, uma gestão eficaz dos conflitos na escola, pois isso permite criar ambientes que sejam propícios à aprendizagem e ao bem-estar da comunidade educacional. Nesse sentido, Costa e Matos (2007, p. 22) afirmam que “a escolha de soluções para resolver a diversidade conflitual é função de uma multiplicidade de condicionantes, entre as quais se destacam a natureza do objeto da divergência, as características (competências, saber e poder) das partes e o tempo disponível”.

Do ponto de vista dos professores, Martinez Zampa (2005, p. 29) afirma que eles ressaltam os conflitos entre colegas e diretores, colocando em segundo plano os conflitos entre alunos. Contudo, não se devem desprezar os conflitos entre professor e aluno, pois, de maneira geral, estes são os mais frequentes, por mais que o seu impacto, a princípio, possa parecer menor, quando comparado aos primeiros. E, com relação a esses conflitos frequentes no dia a dia, é sempre melhor enfrentá-los com habilidade pessoal do que evitá-los. Assim, há que se entender que o trabalho do professor não é o de aplicar comportamentos pré-estabelecidos, mas sim o de criar, segundo os seus objetivos, características de ensino, métodos de ação e pensamento que considere valiosos.

Ainda com relação à mediação dos conflitos, destaca-se a sua importância, que, segundo Torrego (2003), consiste em resolver problemas de duas partes em confronto

através da recorrenção de uma terceira pessoa imparcial, que, neste caso, é o mediador. O objetivo é chegar a um acordo satisfatório para ambas as partes. Outra característica da mediação é a negociação cooperativa, considerada ideal para todo tipo de conflitos, em que as partes em confronto devem ou pretendem manter uma relação entre si.

Na resolução de conflitos, existem pessoas que fazem parte da comunidade escolar e que funcionam como mediadores. Para melhorar a forma de solucionar tais conflitos, seria importante contar com a ajuda de uma equipe permanente formada por psicólogos. É de suma importância também a participação dos pais, pois, hoje em dia, eles estão cada vez mais ocupados com a vida profissional e não têm uma presença tão frequente na escola. No entanto, tentam participar da vida escolar dos seus filhos indo às reuniões de avaliação e ajudando-os nas tarefas escolares de casa. É esperado, pelos pais, que os professores reconheçam a sua participação na escola e que sejam os mais sinceros possíveis.

O professor ocupa um lugar limitador, mas também abre brechas que permitirão ao aluno negociar e viver com mais intensidade a relação que une o lugar. Existe um conjunto de histórias diversificadas para que os educadores descubram os mundos de onde os alunos provêm, e é preciso deixar de acreditar que paz significa ausência de conflito.

A escola também não pode ser um local aonde se vai gratuitamente, mas precisa ser um bem que o aluno cultiva e que o enriquece participando da sua vida. Só um aluno interessado pode ser um aluno disciplinado, e Perrenoud (2000) faz uma analogia interessante sobre essa ideia, afirmando que “o saber está para os alunos assim como o dinheiro está para os bancários: passa-lhes muito pelas mãos, mas, no fim do dia, enriqueceram?”.

Pesquisas também apontam que os professores são ou se sentem isolados em seu trabalho, não tendo pessoas que considerem como mais preparadas cientificamente, como lideranças, para procurar. É como se os professores não fossem um grupo profissional, nem sequer grupo. (BARROS; MAZZOTTI, 2009)

3 INDISCIPLINA NA ESCOLA: DA ORDEM À DESORDEM

Pode-se dizer que a indisciplina é como uma quebra no contrato pedagógico da escola, ou seja, uma ruptura, pelos alunos ou pelos professores, das regras que garantem as condições necessárias para as aprendizagens coletivas e que geram desorganização nas relações pedagógicas. (ESTRELA, 2002)

Em sala de aula, a construção das normas de forma coletiva é denominada de contrato didático ou pedagógico. Contudo, é significativo o desinteresse dos alunos para o seu cumprimento, e a noção de indisciplina vai além daquilo que consideramos ruptura com a disciplina, na medida em que estabelece outros rompimentos, e não somente das regras escolares.

Assim sendo, o tema indisciplina encerra uma multiplicidade de interpretações. O próprio conceito dessa temática, como toda criação cultural, não é algo estático, uniforme nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história entre as diferentes culturas, em diversas classes sociais e instituições.

Segundo o dicionário (AURÉLIO, 1986, p. 595), a indisciplina pode ser definida como “procedimento, ato ou dito contrário à disciplina, desobediência, desordem, rebelião”. O termo indisciplina quase sempre é empregado para “designar todo e qualquer comportamento que seja contrário às regras, às normas e às leis estabelecidas por uma organização” (SILVA, 2009, p. 21). Referente à escola, significa que, todas as vezes que os alunos desrespeitam alguma norma dessa instituição, serão vistos como indisciplinados, sejam tais regras impostas e veiculadas arbitrariamente pelas autoridades escolares (gestores e professores), ou elaboradas democraticamente.

Garcia (2002) menciona que o conceito de indisciplina enquanto problema de comportamento deve ser superado, portanto, devem-se considerar outras dimensões, além da comportamental, para englobar os diversos aspectos psicossociais que estão envolvidos nesse fenômeno. Na verdade, o problema da indisciplina tem se manifestado, de forma

geral, em todas as escolas do país. O problema não reside tão somente em uma ou outra esfera da educação, mas é um dos principais problemas da escola atual e uma das maiores dificuldades com que se confrontam os professores. O indisciplinado é alguém que possui um comportamento desviante em relação a uma norma explícita ou implícita sancionada em termos escolares e sociais.

O ensino tem como um de seus obstáculos centrais a conduta desordenada de elementos da comunidade escolar, traduzida em termos como bagunça, tumulto, falta de limite, mau comportamento, desrespeito à figura de autoridade, entre outros. (SILVA, 2003)

Para Vasconcellos (2003, p. 50), “é preciso saber ouvir e compreender a mensagem que se esconde por trás do comportamento manifesto na indisciplina”. Isto porque é necessário extinguir a cultura de generalização quanto à indisciplina dos alunos, pois cada caso é um caso, e nele estão envolvidas as condições ambientais, familiares, pessoais e cognitivas que lhe cercam.

A visão da escola como espaço de florescimento das potencialidades humanas parece dar lugar, muitas vezes, à imagem de um campo de pequenas batalhas civis, que, apesar de sua aparente dimensão, são sentidas o suficiente para incomodar. Há muito que a escola deixou de ter um papel integrador dos alunos. Embora seja um espaço onde estes passam grande parte de seu tempo, nem sempre eles chegam a perceber quais são os seus valores e as regras de funcionamento.

Entre os fatores que são apontados como possíveis causadores de manifestação da indisciplina no contexto escolar, está “a perda de autoridade do professor, tanto no que se refere ao conhecimento, quanto à postura em sala de aula” (LATAILLE, 1996, p. 35), uma vez que muitos educadores ainda se utilizam de procedimentos metodológicos tradicionais e ultrapassados, que pouco desafiam os alunos a pensar e a construir conhecimentos. Em consequência dessa postura, as aulas se tornam pouco atrativas e não promovem a participação dos alunos.

Muitas vezes, a escola funciona como uma prisão, esquecendo-se da tarefa de educar o cidadão. A crise da disciplina escolar hoje está associada justamente à crise de objetivos e de limites que estamos vivenciando. Frequentemente ouvimos que o aluno precisa ser motivado, mas que tipo de motivação pode ser essa?

Perrenoude (1995, p. 115) afirma: “A motivação é uma palavra oca; o que interessa é o sentido do trabalho escolar que se constrói a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações em situação numa interação e numa relação. Pelo diálogo constrói-se o sentido”.

A indisciplina na escola pode ter relação com o fraco rendimento escolar dos alunos, uma vez que o seu insucesso pode levá-los a investirem pouco nas tarefas escolares e a se desinteressarem pela escola, desencadeando, eventualmente, emoções negativas, traduzidas em comportamentos inadequados. (SANTOS & NUNES 2006)

A indisciplina em sala de aula, na maioria dos casos, está relacionada ao comportamento do aluno, o que implica em consequências negativas no que diz respeito à aquisição do conhecimento. É evidente que a postura comportamental do educando se torna fundamental para o bom desenvolvimento das aulas, portanto, isso não pode ser desconsiderado pelos educadores, principalmente quando passa a ser um comportamento indisciplinado. Muitas vezes, a indisciplina pode ser um indício de alguma carência do aluno em relação à falta de compreensão do conteúdo, que ocasiona a falta de interesse por estudar e continuar prestando atenção à aula. Sendo assim, o assunto indisciplina é muito relevante, pois interfere diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

Um dos caminhos possíveis para o enfrentamento do problema da indisciplina na escola seria considerar que ela sempre está presente em forma de luta, combate, confronto, como fundamento de qualquer relação social que pode se modular de maneira pacífica como a diplomacia, a negociação, a regulamentação, ou, ainda, sob a forma de concorrência nos seus aspectos comerciais, culturais e científicos.

Outro elemento que pode ser utilizado como ação preventiva e relevante na indisciplina é a adoção da modalidade de tutoria, uma via polivalente de enorme interesse,

em que cada professor adota como tutor uma turma ou indivíduo de uma sala de aula ou da escola. Gotzen (2003, *apud* SANTOS; NUNES, 2006, p. 7) afirma que “as tutorias são aplicadas mediante a ação coletiva e individual dirigida aos alunos ao longo da sua escolaridade, que incumbe logicamente a eles e a o seu tutor, sendo que este último deve zelar pela harmonia entre alunos, professores e pais”.

Para Aquino (1996), o combate da indisciplina implica na compreensão do aluno-problema como um porta-voz das relações estabelecidas em sala de aula. Esse aluno-problema não é necessariamente portador de um “distúrbio” individual e de véspera, mesmo porque o mesmo aluno “deficitário” com determinado professor pode ser bastante produtivo com outro. Temos que admitir que o suposto obstáculo que ele apresenta revela um problema comum, quase sempre da relação. Nesse sentido, é preciso investigá-lo, interpretando-o como um sinal dos acontecimentos em sala de aula. Nessa premissa, destaca-se que essa prática consiste em uma responsabilidade intransferível que compete ao educador.

3.1. DA INDISCIPLINA À VIOLÊNCIA

A escola possui, em seu interior, certa proporção de harmonia e divergência, união e rivalidade, concordantes e discordantes, enfim, não podemos desconsiderar que a heterogeneidade gera a violência, mas, ao mesmo tempo, é fonte de vida, ao contrário do idêntico, ou homogêneo, que, quanto mais pacífico, mais potencialmente mortífero. Em se tratando de violência na escola, Pirola (2007) aborda que, em ambos os casos, a violência portaria uma origem exógena em relação à prática institucional escolar, e a palavra de ordem passa a ser o encaminhamento do aluno às diversas instâncias, podendo estar ligado à estrutura recebida em casa, pela valorização das relações com os outros, como também dos procedimentos utilizados em sala de aula. Isso acarretaria uma busca de alternativas para que o comportamento indesejado fosse trabalhado de modo a propiciar ao aluno uma mudança de atitude com relação à sua agressividade.

A escola frequentemente exerce a violência do poder instituído, isto é, a violência em seu aspecto construtivo com o objetivo de manter a ordem e a homogeneização das diferenças. A escola não apenas reproduz a violência proveniente do âmbito macroestadual. Existe uma violência específica, gerada no interior da própria escola, que explicita tanto a violência da imposição das normas quanto das resistências, sejam estas passivas ou frontais. Assim, a escola não é apenas um local de dominação e reprodução social, mas também de resistência, tanto por parte dos alunos como dos professores. A trama da escola não pode ser totalmente esticada, é preciso haver um “vai e vem” entre ordem e desordem. (SCHROEDER, 2006)

Cumprir pensar também a escola como um espaço que comporta a “dinâmica dos seus grupos internos” e possibilita rupturas, trocas de ideias, palavras e sentimentos, de modo que a garantia dos interesses comuns guarde a autonomia de cada um. (GUIMARÃES, 1996)

A violência é um fenômeno construído socialmente e pode ser compreendida a partir de uma aproximação das realidades sócio-históricas e culturais, nas quais os atores sociais estabelecem relações dialéticas. Logo, a fronteira entre a violência e a indisciplina se faz frágil, de forma que as práticas de indisciplina são constantemente citadas e mesmo confundidas com condutas de violência pelos sujeitos e protagonistas. Violência e indisciplina são conceitos que parecem estar entrelaçados, mas, mesmo na literatura especializada, há divergências quanto à conceituação e à diferenciação dos termos. (GUIMARÃES, 1996)

A violência mais intensa no cotidiano da escola tem aumentado a complexidade da relação professor-aluno e tornado mais agudos os conflitos próprios dessa relação. Ela tem afetado o clima dos estabelecimentos escolares, especialmente a ação dos professores, que passam a se sentir sobre ameaça permanente, quer real, quer imaginária, o que acarreta consequências tanto para a dinâmica relacional quanto para o processo de atuação profissional do docente. (SPOSITO, 1998)

Para os professores, o termo violência escolar remete à falta de educação doméstica, falta de moral e ética, como também a problemas sociais de maneira geral.

Existem dois tipos de violência na sala de aula: a implícita, que se caracteriza por olhares, expressão facial, gestos dirigidos aos colegas, carência de afeto, entre outros; e a explícita, que se caracteriza por repressões e disputas de poder.

A importância da colaboração escola-família é notória, pois, quando as famílias participam da vida escolar, torna-se mais fácil a integração dos alunos e, com isso, melhora a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Almeida e Machado (2008, p. 7), “um dos aspectos importantes quanto à educação do terceiro milênio refere-se ao fato de que a instituição escolar deveria estar mais aberta para a participação dos pais e da comunidade em suas atividades, e mesmo nas propostas curriculares”.

Quando a criança não possui limites em casa, e nem mesmo reconhece a autoridade dos pais, certamente não reconhecerá a autoridade do professor em sala de aula, nem do gestor na escola. É válida, assim, toda e qualquer contribuição dos pais do sentido de disciplinar seus filhos em âmbito familiar, dando-lhes noções de respeito, uma vez que o bom comportamento da criança vem de casa, enquanto que o professor se prepara para lidar com uma formação continuada.

O papel do professor é importante como coordenador do processo educativo, já que, usando de autoridade democrática, cria, em conjunto com os alunos, espaços pedagógicos interessantes, estimulantes e desafiadores, para que neles ocorra a construção de um conhecimento escolar significativo.

Atitudes retrógradas e autoritárias, como gritar, ficar irritado e castigar os que não se comportam como o sistema quer, não adiantam nada; quando se tenta impor disciplina, a submissão e a revolta aparecem. A postura do educador na construção do saber é conhecer como se dá a aprendizagem e, com base nessa compreensão, planejar as aulas de maneira a repassar o conteúdo a ser trabalhado com segurança. Dessa forma, com procedimentos simples e eficazes, o professor poderá manter a disciplina e chegar ao objetivo, que é fazer com que todos aprendam. (VINHA, 2009, p. 85)

O ofício docente exige a negociação constante, seja com relação aos objetivos e às estratégias de ensino e de avaliação, seja com relação à disciplina, pois esta, se imposta autoritariamente, jamais será aceita pelos alunos.

Também é importante que a direção escolar atue de modo a oferecer apoio aos professores e aos alunos, tendo uma postura constante nos diversos setores e espaços escolares, onde deve se manter um relacionamento amistoso e informal com alunos e professores.

Espera-se que a direção escolar expresse interesse pelas atividades desenvolvidas por docentes e discentes, adotando uma postura de administrador-gestor que busca parcerias com outros espaços educativos, implementando inovações educacionais que melhor qualifiquem alunos e professores, desenvolvendo novas habilidades de estudo nos alunos e introduzindo estratégias de aprendizagem cooperativas. (SANTOS; NUNES, 2006, p. 8)

Manter a disciplina no ambiente educativo não é tarefa fácil, porém, é algo extremamente importante, porque cria um clima de respeito e de harmonia que favorece o processo ensino-aprendizagem. Vasconcellos (1995, p. 41) menciona que

O educador, num primeiro momento, pode assumir a responsabilidade pela disciplina, enquanto articulador da proposta, levando, no entanto, a classe a assumi-la progressivamente. Tem como parâmetro não a sua pessoa (“autoridade”), mas as necessárias condições para o trabalho coletivo em sala de aula.

A indisciplina não é um problema que poderá ser resolvido de forma isolada, somente abrangendo a esfera escolar. Faz-se necessária uma aproximação maior entre a escola, a família e os demais envolvidos, visando a um trabalho integrado, não apenas discutindo as dificuldades existentes no contexto escolar, mas com a inserção desses novos olhares. Assim, possibilita-se uma ressignificação das formas e dos modelos de intervenção nesse contexto, objetivando envolver os docentes em atividades que visem efetivamente à prevenção desse comportamento dito indisciplinado. Nesse sentido, “a prevenção não depende só da inteligência ou da quantidade de informação recebida, mas do crédito dado a essa informação” (TIBA, 1996, p. 189). Não adianta somente traçar inúmeras medidas de prevenção, se estas não estiverem direcionadas para o que se quer tratar.

Diante das diferentes concepções e complexidades que envolvem a questão disciplinar, é de fundamental importância que as escolas desenvolvam, juntamente com os participantes do processo educativo, políticas internas para lidar de forma preventiva com

as situações que podem suscitar comportamento indisciplinar. Também há a necessidade de programas de formação de professores voltados para a discussão de problemas vivenciados nas rotinas escolares, para a idealização de soluções e para sua implantação.

A indisciplina, de fato, ainda não é tão fácil de controlar e muito menos de combater, tendo em vista o número de professores qualificados e a dificuldade deles em lidar com tais situações; no entanto, ficou claro, com esta pesquisa, que métodos e metodologias eficazes precisam ser desenvolvidos o quanto antes para que o objetivo educacional seja realmente alcançado. Embora seja difícil e complexo lidar com o problema da indisciplina, o professor não pode desistir nem se acomodar; é necessário que ele, em comunhão com os demais envolvidos, busque alternativas que possam ajudar a combater as causas relacionadas à indisciplina. O professor deve, sem dúvida, ter apreciação e afeto por seus alunos, sem esquecer que é educador. É preciso haver um entrosamento entre o ser profissional e o sentido de responsabilidade de cada educador com a profissão que exerce, respeitando sempre os saberes que os discentes trazem como algo próprio da sua realidade.

Para Moreira e Candau (2003), a escola é uma instituição cultural e tem como função social transmitir cultura e transmitir às novas gerações o que de mais significativo culturalmente produziu a humanidade. No entanto, um dos problemas que ainda têm afligido a educação é sua visão homogeneizadora da cultura escolar, o que a torna, na verdade, um espaço de conflitos, haja vista que os alunos que não se adaptam à realidade encontrada desestabilizam sua lógica e instalam outra realidade sociocultural. É dessa forma, então, que a escola é chamada a desempenhar um outro papel. “A escola, nesse contexto, mais que transmissora da cultura, passa a ser concebida como um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160).

4 REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Alguns teóricos, entre eles, Freitas (2002), enfatizam que as reformas educativas atuais colocam os educadores em confronto com dois desafios: reinventar a escola como local de trabalho e reinventar a si mesmos como pessoas e profissionais da educação. Isso é um indicativo de que os educadores precisam não apenas reinventar suas práticas educativas, no sentido de repensar suas atitudes, concepções, métodos e conhecimentos sobre o processo de aprendizagem do discente, como também reinventar suas relações profissionais, que começam com a observação de sua postura em relação ao outro.

A esse respeito, Seber (2000) e Rego (2000) discutem a concepção histórico-cultural de desenvolvimento formulada por Levy Vygotsky, para quem o conhecimento, de modo geral, acontece na interação constante entre o aluno e o objeto a ser conhecido, tendo o educador como um mediador de tal processo. Nesse sentido, o educador precisa contextualizar a sua prática docente, considerando o aluno como um sujeito integral e concreto, historicamente situado, isto é, um indivíduo que possui, a partir da sua história de vida, um capital cultural (sua “bagagem cultural”) construído na interação com o meio em que está inserido, tendo uma identidade que, além de individual, é também coletiva e o liga ao seu contexto social de origem.

Freire (1996 p. 28) assinala que “não há docência sem discência”, pois “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”. É essa interação dialética professor-aluno e aluno-professor que torna a prática pedagógica um desafio maior e muito mais prazeroso, na qual se estabelecem vínculos de amizade e respeito muito favoráveis ao processo de ensino-aprendizagem.

A prática educacional deve despertar os alunos e direcioná-los para caminhos mais solidários, considerando suas relações em convívio com a sociedade, uma vez que esta é injusta na distribuição dos benefícios sociais. É uma exigência atual que o aluno compreenda o mundo em que vive e se proponha, como cidadão, a mudá-lo na busca de condições de vida plena para todos.

Os aspectos fundamentais para uma prática educativa de sucesso, que resulte num processo eficaz da aprendizagem na educação infantil e em séries iniciais do ensino fundamental, bem como para a educação em geral, devem ser ressaltados, para que esse sucesso reflita no processo de aprendizagem discente e para que se ampliem as discussões, a fim de conscientizar os educadores, articuladores das políticas educativas e demais interessados sobre a importância do saber ensinar dentro do contexto escolar. Isso porque o ato de ensinar requer o exercício constante da reflexão crítica sobre as práticas cotidianas docentes, de forma que também é preciso que se esteja inserido no processo de formação, a fim de aprimorar os conhecimentos, buscar novos saberes, apreender novas estratégias de ensino e os mecanismos de reflexão.

Assim sendo, uma prática docente crítica desempenha um movimento dinâmico e dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Silva (1997, p. 54), em suas reflexões, questiona e afirma:

Quantos são os professores brasileiros que, ao iniciarem no magistério, efetivamente sabem o quê e como ensinar? Quantos são corretamente preparados para analisar as consequências de suas opções e do seu trabalho em uma escola? Quantos têm uma vivência com crianças reais, historicamente situadas? Eu diria que poucos, muito poucos... devido ao caráter excessivamente teórico e livresco dos nossos cursos de preparação e formação de professores.

A prática pedagógica pode ser considerada como o trabalho de repassar ou transmitir saberes específicos, ou, ainda, um processo que está intrinsecamente ligado à teoria e à prática da docência. Nesse sentido, torna-se importante investigar como os professores estão compreendendo suas práticas e quais suas percepções sobre elas. Com o intuito de desenvolver as habilidades em docência, o professor deve estar capacitado para refletir sobre suas práticas, assim, o conhecimento do professor depende de uma reflexão prática e deliberativa. Depende, por um lado, de uma reelaborada experiência a partir de uma análise sistemática das práticas, e é essa análise sistemática que permite evitar as armadilhas de uma mera reprodução de ideias feitas. Também depende, por outro lado, de um esforço de deliberação, de escolha e de decisão que passa por uma intencionalidade de sentidos. (NÓVOA, 2003)

A formação do professor deve se fundamentar na concepção de um educador que repense constantemente sua prática docente em um processo dinâmico, que possa romper a dicotomia teoria-prática, articulando o processo educativo com a realidade social.

Neste contexto, Contreras (2002) apresenta o professor “como pesquisador de sua própria prática, que a transforma em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas”. O professor se permite reconstruir suas ações e expressar sua prática e suas indagações.

No tocante às práticas pedagógicas nas salas de aula das nossas escolas, constatamos, todavia, que elas continuam a se pautar pela transmissão passiva de informações aos alunos, pela ausência da relação com o cotidiano do educando e pelo predomínio de metodologias pouco criativas. E as repercussões ao nível da qualidade da aprendizagem dos alunos são qualificadas como pouco ou nada sólidas. Cientes disso, é interessante referir que existe a necessidade de tratar o educando como um parceiro fundamental do ato educativo, entendendo a turma como uma comunidade de investigação fundamentada na partilha de experiências e saberes e desenvolvendo práticas pedagógicas que favoreçam a reflexão, a descoberta, a construção, propiciando a autonomia, o espírito crítico dos alunos, a qualidade do processo ensino-aprendizagem e da formação dos jovens. (CONTRERAS, 2002)

Para ensinar, é necessário um envolvimento maior com a prática pedagógica, que deve ir muito além de ensinar o que os sistemas estabelecem nas grades curriculares. Acima de tudo, o educador deve ensinar o que os alunos precisam saber, enquanto sujeitos situados em um determinado momento histórico, buscando, assim, despertar neles a consciência política e cidadã.

Sendo assim, ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação. Segundo Freire (1996), ensinar exige criticidade e ética, pesquisa, humildade, tolerância, segurança do que se fala, competência profissional, generosidade e compreensão de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, liberdade de

autoridade, querer bem aos educandos e disponibilidade para o diálogo. Mas, antes de tudo, ensinar exige dos educadores saber escutar.

Pode-se concluir que existe um consenso sobre a noção de que o professor deve refletir sobre as suas atitudes e sobre a sua prática, e esse pensamento do professor reflexivo começou a aparecer no Brasil a partir da década de 1990. Dewey (1979) ressalta que o pensamento reflexivo é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Diante disso, podemos entender que a ação reflexiva requer abertura de espírito, responsabilidade e empenho.

Os professores desempenham um importante papel na produção e na estruturação do conhecimento pedagógico quando refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico e a sua aquisição pelo aluno, considerando a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, eles têm um papel ativo na educação, e não um papel meramente técnico, que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Podemos caracterizar ainda o professor reflexivo como um ser humano criativo, capaz de pensar, analisar, questionar a sua prática, a fim de agir sobre ela, e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Ele tem que ser capaz de atuar de uma forma mais autônoma e flexível, buscando construir e reconstruir o conhecimento.

O professor reflexivo nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga perfeita, concluída e sem possibilidade de aprimoramento. Uma das bases da educação é o diálogo e, no caso, o saber ouvir. Escutar o aluno, deixá-lo expressar o que sente e o que quer já é um grande passo para entendê-lo e orientar ou reorientar a ação pedagógica. (HYPOLITO, 1998)

O professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido, reformula o problema e efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese. Uma reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação é considerada como uma

análise que o professor realiza depois da sua ação, ajudando-o a compreender as dificuldades, a descobrir soluções e a orientar futuras ações.

A reflexão é essencial para a construção da identidade docente e para o seu desenvolvimento profissional, pois permite que o professor seja capaz de transformar sua prática e se constituir como sujeito autônomo que pode provocar mudanças no contexto educacional. A reflexão do professor é um instrumento de reconstrução da escola e de intervenção na instituição, o que pode torná-lo um aliado na busca pelo aperfeiçoamento da prática reflexiva e suas implicações políticas e sociais.

O conceito de professor reflexivo emergiu inicialmente nos Estados Unidos da América, como reação à concepção tecnocrática de professor, considerado um mero aplicador de “packages” curriculares pré-enlatadas, numa perspectiva descendente de racionalidade técnica que tem reduzido a profissão docente a um conjunto de competências técnicas sem sentido personalizado, impondo uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional e criando nos professores uma crise de identidade. Ser professor é mais do que ensinar fórmulas e técnicas, é também educar, formar. A esse respeito, Nóvoa (1992, p. 24) diz que “não devemos confundir formar e forma-se”. Formar significa desenvolver sujeitos pensantes, com senso crítico aguçado, capazes de perceber e combater as injustiças e lutar por seus direitos, os quais terão consciência social para argumentar criticamente com a elite que hoje está no poder.

A educação por competências na educação profissional não trata apenas de qualificar a pessoa para o trabalho em si, mas formar para a vida, na qual também se insere o trabalho. Ou seja, o trabalhador nem sempre se mostra como o foco da existência, com flexibilidade e alcance suficientes para enfrentar o emprego, o desemprego e o autoemprego (PAIVA, 1997, *apud* GONÇALVES et al., 2004). Para melhor definir essas observações, resume-se em proporcionar ao trabalhador reconversões e reprofissionalizações ao longo da vida profissional.

Sobre esse aspecto, Cordão (2002) destaca que, quando se fala em competências profissionais, fala-se também em termos de competências básicas, que deverão ser

garantidas pelo ensino médio, como etapa de consolidação da educação básica, de preparação básica do cidadão para a cidadania e para o trabalho. Para o Senac (2008), as competências referem-se ao domínio dos conteúdos com suficiente fluência e distância para construí-los em situações abertas e tarefas complexas, explorando os acontecimentos. O conhecimento precisa ser construído e usado com ferramentas para compreender o mundo e agir sobre ele. Devemos ter em mente que o papel mais importante da escola não é transferir conteúdos, mas sim desenvolver competências.

Perrenoud (2000) determinou 10 novas competências para ensinar, listadas abaixo:

- 1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2- Administrar a progressão da aprendizagem;
- 3- Conhecer e evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4- Envolver os alunos em seu trabalho;
- 5- Trabalhar em equipe;
- 6- Participar na administração da escola;
- 7- Informar e envolver os pais na construção dos saberes;
- 8- Utilizar novas tecnologias;
- 9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10- Administrar sua própria formação continuada.

Na primeira competência, entende-se que a capacidade de ensinar bem é, sem dúvida, uma nova competência, porque o ofício de professor conforme conhecíamos não tem mais espaço nos dias atuais. Não há padronização nos educandos, no sentido de que cada aluno vivencia a aula em que está inserido de diferentes formas. Conceber e criar situações de aprendizagem são uma nova ferramenta à disposição do educador de forma a envolver, diferenciar e criar situações que se traduzam em objetivos de aprendizagem. O

professor deve dominar saberes a serem ensinados, além de ser capaz de dar aulas, de administrar uma turma e de avaliá-la.

Na segunda competência, concebemos na administração situações e problemas ajustados ao nível e às possibilidades dos alunos, propiciando reflexões, desafios intelectuais, conflitos sociocognitivos, como também dominar a formação do ciclo de aprendizagem, as fases do conhecimento e do desenvolvimento intelectual da criança e do adolescente, além do sentimento de responsabilidade do professor pleno conjunto da formação do ensino fundamental, e, ainda, observar e avaliar os alunos em situações de aprendizagens, fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão. Além disso, deve-se rumar a ciclos de aprendizagem e interagir com grupos de alunos e dispositivos de ensino-aprendizagem.

Na terceira competência, deve-se abrir e ampliar a gestão de classe para um espaço mais vasto; fornecer apoio integrado; trabalhar com alunos com dificuldades, sem, todavia, transformar-se num psicoterapeuta; desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo, criando uma cultura de cooperação através de atitudes e da reflexão sobre a experiência. (PERRENOUD, 2000)

Já na quarta competência, deve-se suscitar o desejo de aprender, oferecer atividades opcionais de formação, negociar com os alunos regras e outros acertos, através de um conselho eleito por eles, e favorecer seus projetos pessoais. Na quinta competência, busca-se motivar os alunos de forma a entenderem que ninguém trabalha bem isolado. O trabalho em equipe favorece o enfrentamento e a análise em conjunto de situações complexas, assim como a administração de crises e conflitos interpessoais.

A sexta competência nos remete a entender que não só os professores, mas também o setor administrativo deve participar da gestão da escola, conhecendo o projeto daquela instituição e aprendendo a administrar os recursos existentes não só na escola, mas no seu entorno, com moradores e associação de pais, de forma a organizar e fazer evoluir, no âmbito da escola, a participação dos alunos. (PERRENOUD, 2000)

A sétima e oitava competências atentam, respectivamente, para o envolvimento dos pais, de forma a dirigir reuniões de informação e de debate, fazer entrevistas e envolver os pais na construção dos saberes; como também para a utilização de novas tecnologias, porque a escola não pode ignorar que as crianças já nascem inseridas nessa nova realidade e, certamente, não aceitarão um modo de aprendizagem ultrapassado, pouco instigante ou lento. As novas tecnologias da informação e da comunicação transformam as maneiras de se comunicar, de trabalhar, de decidir e de pensar, e o professor precisa lançar mãos dessas ferramentas com objetivos educacionais. (PERRENOUD, 2000)

Na nona competência, o professor deve prevenir a violência na escola e fora dela, lutando contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais, incluindo o chamado “bullying”. Além disso, deve participar da criação de regras de vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta; analisar a relação pedagógica, a autoridade e a comunicação em aula, desenvolvendo o senso de responsabilidade, a solidariedade e o sentimento de justiça. A ética é uma competência que diz respeito a como enfrentar as situações de conflito do cotidiano, a exemplo da violência, dos preconceitos e das discriminações sexuais, étnicas e sociais, como também desenvolver o senso de responsabilidade nas crianças e nos adolescentes diante de uma sociedade conturbada, em que o individualismo e a competitividade têm prevalecido. Para Perrenoud (2000), o professor não desenvolve essas competências imediatamente, mas para o futuro, através de valores construídos no cotidiano, com situações que surgem na sala de aula.

Na décima competência, o professor deve investir na sua formação porque, dessa forma, estará garantindo a atualização e o desenvolvimento de todas as demais competências. Segundo Perrenoud (2000), a escola não é um ambiente estável e, por isso, necessita que o professor esteja sempre preparado para lidar e intervir em todas as situações que ocorrerem.

De modo holístico, o docente ultrapassa a designação de professor, assume-se como educador no sentido global do termo e se mostra aberto às mudanças, dando ênfase no diálogo, na participação e no trabalho em equipe, tal como refere Colares (2003, p. 23): “O professor que não está atento ao novo apresenta um perfil mais próximo ao de um

técnico, de um instrutor que determina de modo rígido e imutável as regras do trabalho, que se afasta da postura esperada de um educador”.

Dessa forma, concordamos com Bertrand (1991) quando este realça como premissa a necessidade de uma reformulação pedagógica que priorize uma prática formadora para o desenvolvimento, em que a escola deixe de ser vista como uma obrigação a ser cumprida pelo aluno e se torne uma fonte de efetivação de seu conhecimento. Com isso, o aluno é motivado a participar do processo de desenvolvimento social, não como mero receptor de informações, mas como idealizador de práticas que favoreçam esse processo.

Sendo assim, é essencial que o educador busque, na sua formação permanente, compreender os princípios e saberes que são necessários à prática educativa. Segundo Garrido (1999), os educadores devem se apropriar desses princípios, que se dão na medida em que se amplia a consciência de uma práxis transformadora, que deve vir subsidiada pela ética profissional e pela autonomia sobre o seu saber fazer. Tais princípios se referem ao tipo de identidade profissional que o educador vai construindo ao longo da sua trajetória.

A prática docente, nessa perspectiva, engloba todas as práticas que defendem um ensino-aprendizagem como atividade crítica, histórica, reflexiva, que pressupõe do professor uma emancipação, uma autonomia de análise e execução de suas ações e exige que

O professor adquira uma bagagem cultural explicitamente política e social, o desenvolvimento de capacidades de reflexão crítica capaz de perceber os processos de exclusão, ainda que ocultos sob a ideologia dominante, e o desenvolvimento de atitudes que promovam o comprometimento do professor como intelectual transformador. (ROMANOWSKI, 2003, p. 21)

Nessa ótica, compreende-se que a prática pedagógica do professor perpassa pela construção de sua identidade, respeitando as dimensões ético-políticas do processo ensino-aprendizagem, os valores que regem a intencionalidade educativa, uma escola democrática e a construção do currículo com participação docente intelectual, criativa, crítica, dinâmica e integradora.

Refletindo sobre essa prática pedagógica na perspectiva desses pensadores, percebe-se que eles se afastam das abordagens que identificam o ensino como uma ciência, uma técnica, ou uma atividade profissional de fundamentos na racionalidade exclusivamente epistemológica. Portanto, eles argumentam em favor de uma racionalidade concreta, que permite ser alimentada por saberes contingentes, mutáveis e cheios de lacunas oriundas de vivência, da experiência e da vida.

Nesse sentido, os professores precisam ampliar seu mundo de ação e de reflexão, ultrapassando os limites da sala de aula, transcendendo para um espaço de análise do sentido político, cultural e econômico, em cujo contexto a escola se insere. A partir dessa tomada de consciência, surge a necessidade de aspiração à emancipação que se interpreta como a construção das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social amplo em transformação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enquanto refletimos sobre a validade ou não de um programa de mediação de conflitos, somos visitados por alguns pensamentos que estão no imaginário educacional, tais como: Não foi para isso que estudei e me formei! Não foi para cuidar de problemas de alunos que fiz concurso público! Não sou pago para este tipo de trabalho! Isso é trabalho de orientador educacional! Estou perto de me aposentar!

Devemos compreender que um professor competente deve saber lidar com as dificuldades emocionais e de aprendizagem dos seus alunos, de forma a orientá-los para que possam lidar com suas diferenças, ou seja, levar o aluno a solucionar os seus próprios problemas, pois, acima de qualquer coisa, um educador deve ensinar um aluno a viver.

A escola tem que ser um lugar prazeroso, onde aprender a ser é mais importante do que aprender a ter, e que ensine que crescer é compreender os erros e os acertos. Ser professor é muito além daquilo que os olhos veem, é compreender o aluno e escutar o que ele tem a dizer, para poder perceber as suas dificuldades e ajudá-lo.

O que vemos em filmes e no nosso cotidiano é que a violência é um elemento constitucional do existir humano, portanto, não é possível uma escola sem conflitos, pois há um eterno recomeço da violência, restando então apreciar-lhe o sentido. Nesse caso, as escolas precisam aprender a conviver com os conflitos que sempre estarão presentes, uma vez que há um interminável movimento entre a ordem e a desordem. Também não adianta torná-la uma organização cada vez mais policiada.

Nesse sentido, percebe-se que há a necessidade de o professor possuir conhecimentos amplos sobre Pedagogia e outras áreas de conhecimento, sendo participante ativo de sua formação continuada. Mas, especialmente, ele deve se especializar na área em que desenvolve aptidões, permitindo também reconhecer nos alunos as competências que lhe proporcionarão o desenvolvimento profissional e educacional.

Assim, a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula, em vez de privilegiar a transmissão de conteúdos, deve incentivar o espírito crítico, o questionamento, a tolerância às diferenças e o encontro a uma multiplicidade de pontos de vista. Deve favorecer também as potencialidades, a autonomia e a criatividade dos educandos. Nesse sentido, o trabalho cooperativo e por projetos surgem como possíveis práticas alternativas e promotoras da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A prática de ensinar deve ser subsidiada pela reflexão-ação-reflexão, a fim de que o educador possa reinventá-la, tendo como sujeito principal o discente e seus interesses, bem como esse profissional deve ter em vista a realidade em que atua, de modo a adequar suas práticas e seus saberes conforme esse contexto. Dessa forma, esse educador estará dando condições para que o discente possa construir conhecimentos, a partir do processo de ensino-aprendizagem, e que façam sentido à vida prática do aluno, para que ele possa, assim, intervir como cidadão na sociedade em que está inserido.

Descobrir que a prática pedagógica é um espaço de reflexão e ação interdisciplinares é um passo rumo à percepção do homem como um ser inacabado, um peregrino na busca do inesgotável e do respeito às pluralidades e às contingências do contexto sócio-histórico e cultural, traduzidos nas relações consigo mesmo e com os outros. Nesse sentido, a prática pedagógica de base positivista torna-se inadequada, pois não há lugar para a visão unilateral, linear e fragmentada de ensino e aprendizagem.

Portanto, os saberes necessários à prática docente são indispensáveis à vida do educador, de forma que este possa desempenhar um trabalho a partir de uma prática educativa comprometida com o saber fazer docente. E essa prática requer o exercício diário sobre a ação do docente no lugar em que atua, levando-o a trilhar por caminhos que visualizem o ensino como um trabalho coletivo e integrado à vida da escola.

Diante desse cenário, a escola, enquanto lugar de educação de qualidade, deve se mostrar aberta à sociedade, às famílias e à comunidade, passando a ser encarada como um espaço que potencialize a construção e o desenvolvimento de competências, em vez de somente se voltar para a transmissão de conteúdos. Nessa tarefa, destacamos o papel do

docente, que deve ser visto como um educador, gestor das aprendizagens dos alunos, um aprendiz incansável que procura maximizar as oportunidades de os alunos aprenderem a partir dos seus interesses, gostos e motivações, procurando sempre relacionar o máximo possível os assuntos abordados com as histórias de vida dos envolvidos. Assim, a prática pedagógica desenvolvida na sala de aula deixa de ser entendida como uma imposição e passa a ser vista como estrutura de uma interação onde educador e educando têm o que ensinar e aprender.

Assim, cabe aos educadores um papel fundamental à vida em sociedade, mas, principalmente, no que se refere aos discentes com quem atuam, como profissionais integrantes de um processo sistêmico de educação. A partir desse ponto de vista, o discente é alvo prioritário, uma vez que compete a cada educador buscar a compreensão e a consciência do cidadão que se quer formar para a sociedade contemporânea.

6 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. C.; MACHADO, S. **Indisciplina na sala de aula**. Disponível em: <<http://www.portaleducacao.com.br>>. Acesso em 10. Jan. 2014.

AMADO, J. FREIRE. **Indisciplina e Violência na Escola – Compreender para Prevenir**. Porto: Edições Asa, 2002.

AQUINO, Julio Groppa (organizador). **Indisciplina na escola – alternativas teóricas e práticas**. 4ª ed. São Paulo: Summus Editorial, 1996.

BARROS, Carmem Lucia Souza; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Profissão docente: uma instituição psicossocial**. Educação e Pesquisa, Vol. 35, nº 1. São Paulo, 2009, pp. 165-176.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Editora Vozes, 1990.

BERTRAND, Y. **Teorias contemporâneas da educação**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

BILHIM, J. **Teoria organizacional – estruturas e pessoas**. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 1996.

BRITO, Antonia Edna. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, José Augusto de C.; CARVALHO, Marlene A. (organizadores). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 208p.

CAETANO, Ana Paula. Dilemas dos Professores. In: ESTRELA, Maria Teresa. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto, 1997.

CARRANO, Paulo. **Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades**. 2008.

CELLARD, A. **A análise documental**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. Pol. Públic. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p.11-28, jan/mar, 2007.

COLLARES, A. **Epistemologia docente e acção na sala de aula**. Porto: Instituto Piaget, 2003.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 119.

CORDÃO, Francisco Aparecido. **Práticas Pedagógicas**. 2002.

COSTA, M.; MATOS, P. **Abordagem Sistêmica do Conflito**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

DELORS, Jacques. **Educação: Um Tesouro a Descobrir**. UNESCO, MEC, Cortez Editora: São Paulo, 1999.

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. São Paulo: Nacional, 1979.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Docente**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Helena. A pedagogia das competências como “Política” de formação e “Instrumento” de Avaliação. In: VILAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (organizadora). **Avaliação: Políticas e Práticas**. São Paulo: Papyrus, 2002, pp. 43-64.

GARCIA, Joe. Indisciplina na escola. **Revista Paranaense de Desenvolvimento**, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan./abr. 1999.

GARCIA, Joe. **Interdisciplinaridade, tempo e currículo**. Tese (Doutorado em Educação). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

GARRIDO, Selma Pimenta. **Saberes Pedagógicos e Atividades Docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

GUIMARÃES, Áurea Maria. **Escola: espaço de violência e indisciplina**. São Paulo: Unicamp, 2006.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade**. Campinas: Autores Associados, 1996.

HYPOLITTO, Dinéia. **O professor como profissional reflexivo**. São Paulo: PUC, 1998.

JESUS, Catarina Sofia de. **Gestão de Conflitos na Escola**. Beja: IPB, 2012.

LATAILLE, Yves de. **A indisciplina e o sentimento de vergonha: Indisciplina na escola**. São Paulo: Summus, 1996.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: Anais do **II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos: a pesquisa**

qualitativa em debate. Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIisipeq/anais/index.htm>>. Acesso em Nov. 2013.

MARTINEZ ZAMPA, D. **Mediación educativa y resolucion de conflictos: modelos de implementacion**. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Contribuições da pesquisa qualitativa para a pesquisa e a atenção à saúde**. Apresentação em Power Point. 2011.

MOORE, C. W. **O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, maio/jun/jul/ago 2003.

NEVES, A. **Relação Escola-Aluno-Família. Educação Intercultural: Uma perspectiva Sistêmica**. Porto: Alto Comissário para a Emigração e Minorias Étnicas, 2004.

NÓVOA, A. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola**. Ovação, 1991.

NÓVOA, Antônio. A formação de professores e profissão docente. IN: NÓVOA, Antônio. (organizador). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIROLA, S. M. F. **O problema da indisciplina dos alunos: Um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores**. Ponta Grossa: 2007.

POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. In: CELLARD, A. **A Análise Documental**. Petrópolis: Vozes, 2008.

POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: POUPART et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; SANTOS, Luciana. **Estilos de aprendizagem: subsídios para o professor!** Curitiba: 2003.

SANTOS, C. F.; NUNES, M. F. **A indisciplina no cotidiano escolar.** Disponível em: <<http://www.fja.edu.br/candomba/2006>>. Acesso em: 06 fev. 2014.

SCHROEDER, Tânia Maria Rechia. **Violência escolar: o movimento entre as forças da ordem e da desordem.** Unoeste, 2006.

SEBER, Maria da Glória. **Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio.** 1. ed. São Paulo: Scipione, 2000.

SENAC. Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Unidade SENAC/SC Concórdia. Disponível em: <<http://www.sc.senac.br/>>. Acesso em 14 set. 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Professor de 1º grau identidade em jogo.** Campinas: Papyrus, 1997.

SILVA, Luciana Leite. **Indisciplina em sala de aula.** Rio de Janeiro: 2003.

SILVA, N. P. **Ética, indisciplina & violência nas escolas.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/educação-artigos>>. Acesso em 15 nov. 2013.

SPOSITO, M. P. **Instituição escolar e a violência.** Instituto de Ciências Avançadas da Universidade de São Paulo, 1998. Disponível em: <www.iea.usp.br/observatorios/educacao>. Acesso em: 15 set. 2013.

SPOSITO, M. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e a ação coletiva na cidade. **Revista de Sociologia da USP**, São Paulo: 2001.

TIBA, Içami. **Disciplina, limites na medida certa.** São Paulo: Editora Gente, 1996.

TORREGO, J. (organizador). **Mediação de Conflitos em Instituições Educacionais.** Manual para a Formação de Mediadores. Lisboa: Edições Asa, 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Para onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** 10. ed. São Paulo: Libertad, 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula.** São Paulo: Libertad, 1995.

VINHA, T. **Revista Nova Escola.** São Paulo, v.135, nº 03, p. 85, Out. 2009.