



Esta obra está sob o direito de  
Licença Creative Commons  
Atribuição 4.0 Internacional.

---

**DIVERGÊNCIAS CONFLITIVAS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO  
ENSINO FUNDAMENTAL:  
Mediação Pedagógica Humanística**

*Sandro Moretti Silva*  
*Betijane Soares de Barros<sup>1</sup>*  
*Eduardo Cabral da Silva<sup>2</sup>*  
*Antônio Marques da Silva<sup>3</sup>*  
*Severino Soares do Nascimento<sup>4</sup>*

**RESUMO**

Esse estudo visa discutir as divergências que ocorrem nas inter-relações entre docente/discente, no processo ensino/aprendizagem no Ensino Fundamental, que acabam tirando a paz no ambiente educacional. A proposta é avaliar os princípios norteadores que podem mediar o convívio educacional e social, preservando os preceitos de paz e harmonia que regem toda a vida do indivíduo aprendente em sociedade. Através da educação, os educandos são modelados por meio de princípios que preservam, a consonância e equilíbrio social na transformação do sujeito em seu meio cultural em todo o seu entorno. Utilizando subsídios de teóricos renomados para mediação pedagógica humanística, a metodologia adotada percorre o caminho da revisão bibliográfica com enfoque qualitativo. Espera-se que essas intervenções socioeducativas, possam sensibilizar o leitor, na promoção de uma relação mais socioafetiva, que resulta da inteligência emocional, e da competência social, para todos os atores educacionais.

**Palavras-chaves:** Divergências, Educação, Mediação Pedagógica.

---

<sup>1</sup> E-mail: bj-sb@hotmail.com

<sup>2</sup> E-mail: edcs.cabral@gmail.com

<sup>3</sup> E-mail: amsarquiteto@hotmail.com

<sup>4</sup> E-mail: soareseducador@gmail.com

## INTRODUÇÃO

O ser humano é um ser social desde o seu nascimento. A vida social promove diferentes níveis de comunicação e divergências, entre os indivíduos que interagem em sociedade. Essa construção histórica dos sujeitos em sociedade acontece paulatinamente através de diversos elementos do ambiente social, fundamentalmente mediada pelo outro, que é capaz de regular sua conduta, e mudar sua maneira de pensar. A partir daí há uma apropriação da cultura que fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo autônomo. Porém, é nesse momento de diálogo de interação social entre educador/educando, que ocorre a gênese da consciência ou sua maturação orgânica, e os equívocos de interpretação do ouvinte pelo receptor e vice-versa, que é chamado de DIVERGÊNCIAS.

As divergências no ensino/aprendizagem fazem parte do dia a dia dos seres cognoscentes desde os primórdios da humanidade. Entretanto, a sua existência não é prejudicial, ao contrário, promove o desenvolvimento e crescimento dos sujeitos em seu processo de interação social. A sua anulação ou mesmo inexistência, não seria benéfica para a sociedade contemporânea, que não conseguiria viver sem interagir socialmente. É nesse momento que advém

os equívocos de interpretação que a priori, consiste em entender a dimensão sócio-histórica enquanto determinismo cultural. O segundo equívoco se refere a confusão entre a importância da linguagem e a cultura do verbalismo. E o terceiro equívoco interpretativo reside em não acreditar que existe uma estrutura biológica que seja capaz de transformar as práticas culturais (FREITAS, 2012).

O problema do estudo propõe-se a investigar se a mediação pedagógica humanística pode ser benéfica ou nociva, para o materialismo histórico do aprendente. O objetivo geral sugere: Analisar se as divergências conflitivas são provocadas pela verbalização cultural, ou pela dimensão sócio-histórica do docente. Seus objetivos específicos são: 1. Identificar se a diversidade de interesses, intenções e impressões, que desencadeiam as divergências conflitivas entre docente/discente; 2. Refletir se as propostas defendidas pelos teóricos podem auxiliar o docente a um trabalho mais cognitivo e afetivo; 3. Avaliar como a mediação pedagógica humanística pode minimizar os desconexos das relações professor/aluno. A metodologia aplicada nessa investigação tem caráter teórico/bibliográfico orientada por um estudo qualitativo tendo como pressupostos epistemológicos o materialismo histórico.

## **2. O FENÔMENO DAS DIVERGÊNCIAS NO AMBIENTE EDUCACIONAL**

Segundo Leite (2012), cada vez mais os conflitos se configuram como o grande entrave no ambiente escolar. A forma como os mesmos são trabalhados pode prejudicar todo o processo, seja quando não se estabelece um objetivo claro de onde se quer chegar com a discussão, ou outras vezes, porque se procura encontrar culpados e agir rapidamente na punição destes. Isso leva a um desgaste emocional dos profissionais envolvidos no processo e a descrença dos professores na equipe pedagógica, pois, na maioria das vezes, acreditam que os pedagogos podem, como num passe de mágica, encontrar soluções para todos os problemas da escola. Uma das habilidades mais importantes na condução de um processo de resolução de conflitos é saber formular um objetivo claro do que se espera do processo de discussão. Este deve ser mantido como foco principal em todas as etapas previstas do procedimento que visa solucionar o impasse.

Na realidade, os interesses conflitantes em sala de aula no Ensino Fundamental, são vistos como algo ruim e há um esforço de evitar, prevenir e controlá-los o mais rápido possível. Podemos observar que tais estratégias visam esquivar-se de conflitos, quando o docente

procura enfrentar a bagunça, as brigas ou os furtos, por meio do diálogo. Nesse contexto, as situações de atrito e desrespeito são compreendidas como situações problemas que apenas atrapalham a disciplina da sala de aula e da escola. A proposta geral é preencher todo o tempo dos discentes com atividades, deveres, coisas para copiar, para que não ocorram comportamentos indisciplinados (TOGNETTA, 2009).

“O termo conflito é normalmente usado para caracterizar forças contrárias ou divergentes; pode ser intrapessoal, interno do ser, ou interpessoal, com mais de um protagonista. Existem três tipos de resolução de conflitos interpessoais não usando violência. São eles: agressivo, assertivo e submisso (SILVA, 2016, p.5).

Antes de adentrar nas resoluções dos conflitos mencionados acima, é importante perceber que o comportamento problema, não faz do aluno em si um problema. O comportamento problema deve ser combatido sempre, lembrando que o seu maior objetivo é o aluno, enfatizando que há uma disparidade avaliativa entre o mau comportamento e o sujeito. Portanto, lembrando que o comportamento agressivo pode ser instrumental, sendo caracterizado pela recompensa, sem causar dano ao outro, já o agressivo hostil, deve ser combatido, por que sua finalidade é prejudicar o outro.

Já o comportamento assertivo, basicamente é empático, querendo apenas expressar seus sentimentos e emitir suas opiniões. Enquanto que o comportamento submisso é caracterizado por aquele que tenta sempre se esquivar, sempre se justificando para não resolver as questões por que seu objetivo principal é não causar dano. Sendo assim, se faz necessário avaliar o problema e tentar resolvê-lo sem prejudicar sua inter-relação com aluno.

Discorre Leite (2012), o processo de construção de uma proposta de intervenção para a resolução de conflitos na escola, se traduz como ferramenta fundamental para que o conflito não seja tratado como um item em si mesmo e que se tenha cuidado para não o transformar em uma luta de gladiadores, em que de um lado estão os professores, que não se sentem respeitados como profissionais da educação, e de outro lado, os alunos, ou até mesmo os pais, que esperam da escola e, conseqüentemente, dos professores, soluções para todos os problemas. Situações como a descrita tendem a aparecer com frequência no âmbito escolar, e os professores vivenciam, diante delas, as mais diversas emoções, indo da raiva à tristeza e frustração, gerando insatisfação com o seu papel de educador.

De acordo com Tognetta (2009), a resolução de conflito de maneira satisfatória, requer do educador, um trabalho cognitivo e afetivo em função da

reciprocidade. Sabendo desse papel, o educador pode utilizar estratégias indiretas, que não ocorrem no momento do conflito, entendendo que trabalhar a resolução do conflito é um processo diário que requer situações cotidianas e usando recursos como filmes e desenhos animados, histórias fictícias ou jogos que trabalhem o reconhecimento de sentimentos que possibilitem a prática de assembleias para reflexões acerca de conceitos de valor e moral com alunos.

Algumas medidas sugeridas por Vinha (2003), que deveriam ser aplicadas pelo educador, poderiam ser usadas como estratégias diretas e básicas em relação aos conflitos como por exemplo:

“Oferecer oportunidades para que trabalhem sentimentos e conflitos. Compreender o papel dos conflitos como oportunidades de aprendizagem dos sujeitos. Procurar não intervir ou tomar atitudes de improviso. Cuidar da segurança física dos alunos, para que não sejam resolvidos por meio de agressões. Ser direto e objetivo e, quando impor uma limitação ser firme e sem gritos. Reconhecer e aceitar os sentimentos de todos envolvidos. Ajudar o aluno a verbalizar e a escutar a opinião do outro. Não subestimar a capacidade do aluno para resolver o conflito. Elevar o valor do acordo mútuo. Mediar a conscientização de suas responsabilidades em uma situação de conflito. Deixar que o

aluno vivencie as consequências de seus atos. Oferecer a oportunidade para o aluno compreender e reparar seus atos. Mediar a situação conflituosa de forma que o aluno possa restaurar o relacionamento. Encorajar o aluno a sempre resolver seus próprios conflitos por si mesmo. Ao perceber que ambas as crianças já se entenderam, resolveram o problema ou perderam o interesse em um conflito, abandone-o (VINHA, 2003, p. 75, 76).

Enfatiza Leite (2012), nem sempre os professores estão ou se sentem instrumentalizados para transformar os conflitos e divergências em oportunidades para o crescimento. Talvez até por falta de conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e da adolescência, há professores que respondem a determinadas atitudes dos educandos como se fossem afrontas pessoais, quando na verdade podem estar sinalizando uma etapa do processo de desenvolvimento dos mesmos. Parece que, para uma solução produtiva do conflito, a ênfase não deve incidir no problema em si, mas, sim, na análise do processo. O que fará a diferença é a forma como os problemas serão enfrentados. Se o professor tiver recursos para fazer uma análise, mais imparcial possível das situações- problemas ocorridos no espaço escolar terá maiores condições de construir procedimentos eficazes de intervenção diante da problemática.

Algumas outras considerações que são importantes e devem ser levadas em consideração pelo docente ao lidar com os conflitos com os seus alunos aplicando o pensamento construtivista, por exemplo: 1. Manter-se calmo e controlar suas reações. 2. Reconhecer que o conflito pertence à criança. 3. Acreditar na capacidade delas para solucionar não é aceitar qualquer alternativa de resolução, lembrando que não é fazer pouco do conflito para o aluno como, por exemplo: o conflito é de vocês ou eu não tenho nada a ver com isso (VINHA, 2003).

Segundo Silva (2016), o ensino numa perspectiva construtivista, compreende o conflito como fenômeno social, inerente à convivência humana e sempre estará presente na escola e nas relações em geral e que nem sempre poderão ser resolvidos. A partir desta concepção, todas as partes envolvidas no conflito, o professor e o aluno ou grupos de alunos, são convidados a refletirem juntos sobre uma solução adequada. Se o professor transfere o problema, ele tira a oportunidade dele e das crianças ou adolescentes a pensarem juntos sobre seus próprios conflitos e aprender com eles.

### **3. O DIÁLOGO ENTRE A INTELIGÊNCIA EMOCIONAL E A COMPETÊNCIA SOCIAL**

A comunicação é um traço marcante na vida do ser humano, e, é essencial na troca de sapiências entre comunicador e receptor. O diálogo entre a inteligência emocional e a competência social despertará no docente saberes inconscientes e inimagináveis, buscando equipar os mesmos para futuros desafios em seus tratos sociais. Para a compreensão do diálogo entre a inteligência emocional e a competência social, se faz necessário primeiro entender o que é Inteligência Emocional e depois, o que Competência Social. A princípio serão examinadas as teorias de Goleman (2001) e em seguida avaliaremos as teorias de Rehfeldt (2003), para uma melhor compreensão desse diálogo interativo entre ambas as teorias, na promoção de uma intervenção psicopedagógica e aprimoramento de suas práticas didáticas/metodológicas em benefício dos educandos.

#### **2.1 INTELIGÊNCIA EMOCIONAL**

Os parâmetros do mercado de trabalho estão mudando. Os docentes estão sendo avaliados por novos critérios. Já não importa apenas o quanto são inteligentes, nem a sua formação ou seu grau de especialização, nem também a maneira

como lidam consigo mesmo e com os outros. Esses parâmetros têm pouco a ver com o que era considerado importante na universidade. Por esses critérios, o conhecimento acadêmico é praticamente irrelevante, já que eles pressupõem que os docentes tenham suficiente capacidade intelectual e conhecimento técnico para desempenhar o seu trabalho (GOLEMAN, 2001).

“A inteligência emocional não significa simplesmente ser simpático. Aliás, momentos estratégicos podem existir, confrontar alguém com uma verdade desconfortável, mas significativa, que esta pessoa esteja evitando. Em segundo lugar, inteligência emocional não quer dizer liberar sentimentos, “botar tudo para fora”. Por último, nosso nível de inteligência emocional não está fixado geneticamente, nem se desenvolve apenas no começo da infância” (GOLEMAN, 2001, p. 19, 20).

A inteligência emocional determina o potencial para aprender as habilidades práticas que estão baseadas em cinco elementos: autopercepção, motivação, autorregulação, empatia e aptidão social para os relacionamentos. O docente ao usar a autopercepção estará reconhecendo suas próprias emoções, e seus pontos fortes, por desenvolver a autoconfiança nas suas potencialidades técnicas, mas, ao mesmo tempo, sabendo de suas reais limitações. Ao

usar a auto-regulação, o docente estará se preparando para lidar com seus impulsos e recursos de padrões de honestidade e integridade ou mesmo de adaptabilidade, sendo flexível ao lidar com mudanças, estando aberto à novas ideias. Lembrando que a motivação facilita o alcance de metas, vontade de realização por satisfazer um padrão excelente ao se dedicar e ao tomar a iniciativa e ao mesmo tempo sendo otimista em suas realizações acadêmicas.

Outra característica que se faz necessário, que o docente desenvolva é a empatia que é se colocar no lugar do outro, sempre lembrando de antever e reconhecer as necessidades e potencialidades de seus alunos. Não esquecendo por fim, de suas aptidões sociais de influenciar positivamente, emitir mensagens claras e convincentes, inspirar seus alunos, administrar mudanças, gerenciar conflitos por meios de acordos, e ao mesmo tempo estimular relacionamentos produtivos por criar uma sinergia no grupo, buscando desenvolver neles o senso de atingir metas.

Enfim, ao aplicar todas essas habilidades, o docente poderá conduzir melhor a sua inter-relação social, seguindo assim regras de condutas que poderão ministrar melhor seu intercâmbio social, e conseqüentemente o processo ensino/aprendizagem, por desenvolver laços de afetividade com seus educandos.

## 2.2 COMPETÊNCIA SOCIAL

Discorre Rehfeltdt (2003), as competências sociais são solicitadas, exigidas, desafiadas e colocadas à prova diariamente e em todos os planos da nossa vida social, ativa ou passiva: na família, no trabalho, no lazer, e nas relações fortuitas, eventuais e espontâneas com outras pessoas, que talvez só encontremos uma vez na vida. Desta maneira, problemas de competência social também podem manifestar-se a partir de déficits de inteligência social mais decorrentes de condições congênitas da pessoa, ou de déficits de responsabilidade social, a partir da falta (em grau variável) de habilidades sociais ou inobservância de preceitos sociais, ou ainda de uma combinação de ambas.

Prossegue Rehfeltdt (2003), as deficiências registradas residem, portanto, não na própria situação social, mas na maneira como esta é recebida, compreendida e trabalhada, resultando numa resposta inadequada, senão errada. Por exemplo, uma pessoa, que interpreta toda crítica que lhe é feita por um colega de trabalho como ofensa ou agressão, provoca situações conflituosas desnecessárias e desgastantes entre ambos, além de construir para si um repertório situacional que pode extrapolar seus controles, desencadeando novos desdobramentos de sua

incompetência social. Respostas ou reações inadequadas desta natureza resumem-se nas seguintes categorias: percepção e interpretação incorreta (ou desajustada) do outro ou da situação social, e antecipação desfavorável das próprias perspectivas de sucesso.

“A vida social coloca-nos em circunstâncias e diante de situações em que precisamos agir, ou seja, a competência social reside no próprio ato, e a omissão representa incompetência social (o exercício da cidadania através do cumprimento de deveres e a reivindicação de direitos civis). Mas também em situações de cunho pessoal específicas podem optar pela omissão na forma de evitar comportamento observa-se com mais frequência em pessoas tímidas ou que criaram temores em relação a determinadas decisões em decorrência de anteriores experiências mal-sucedidas ou outros condicionamentos adquiridos. No caso do enfrentamento de uma situação social espera-se das pessoas uma postura socialmente competente, o que significa um procedimento adequado a cada situação específica e nas circunstâncias particulares em que se apresenta” (REHFELDT, 2003, p. 35).

Toda competência social é uma aptidão de empregar solução coerente para diversos e complexos comportamentos conflitantes. Dessa forma é preciso desdobrar cada tarefa em seus componentes

básicos, necessários para possibilitar abordagens adequadas visando uma solução eficaz. O termo social caracteriza um desses componentes e requer algumas considerações contextuais. Em primeiro lugar, uma afirmação essencial: você, eu, e todas as pessoas ao nosso redor e com as quais lidamos direta ou indiretamente são seres extraordinários. Em segundo, as pessoas não mudam na sua essência. Isso não significa que elas se comportam em determinadas situações de maneira estereotipada, mas dificilmente modificarão sua estrutura básica, ou seja, sua estrutura de caráter. Em terceiro, ninguém é uma ilha e cada um encontra-se inserido na interdependência social com seus próximos nos mais diversos planos vivenciais, que começam no contexto familiar, estendendo-se posteriormente, ao ambiente escolar, e passam gradativamente para toda uma teia de contatos e convivências que se processam no cotidiano do adulto, envolvendo seu mundo privado e profissional (REHFELDT, 2003).

Por outro lado, cada indivíduo desenvolve nos diversos planos de interação social convicções e posturas de convívio pessoais de acordo com suas experiências e suas capacidades intelectuais, principalmente de percepção. Se e onde puder, o homem tenta escolher seus interatores e seu ambiente, e procura adaptar-se a eles da melhor maneira



possível, mas também tenta conseguir que estes aceitem sua presença e se ajustem a ele.

“Vemos, portanto, que a inteligência social consiste na capacidade de entender-se com outras pessoas a partir da consciência de fatos sociais e do reconhecimento do ambiente ou do clima social. Em outras palavras, da inteligência social faz parte a compreensão e o julgamento adequado dos outros no cotidiano. A inteligência social possibilita localizar e identificar as capacidades dos outros, entender seus valores e sentimentos, e compreender os processos interação grupal” (REHFELDT, 2003, p. 21).

Na prática docente, entretanto costuma-se encontrar combinações variáveis de inteligência social e responsabilidade social, das quais resultam relações que se situam num leque que cobre desde a perfeita harmonia, constituída pela aceitação e valorização conscientes das diferenças inerentes às partes, até a total discórdia, resultante do egoísmo de ambos os lados e da resistência à qualquer tipo de compreensão e compromisso.

#### **4. INSTRUMENTOS PEDAGÓGICOS DE MEDIAÇÃO HUMANÍSTICA**

A vida socioeducativa exige sempre do docente, instrumentos técnicos/metodológicos e signos que

possibilitam, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores para assumir a função de mediação pedagógica humanística. Esses instrumentos técnicos/metodológicos auxiliam e enriquecem a qualidade da interatividade social, que denota certo nível de cognição que diferencia a qualidade do ensino/aprendizagem ministrado da inteligência emocional, que resulta na competência social. Os signos são chamados por Vygotsky de instrumentos psicológicos, que agem como elemento de atividade psíquica, dirigindo as ações do pensamento e dessa forma orientando os educandos e sua construção social autônoma na promoção do materialismo histórico-dialético (SILVA, 2014).

“o termo médios do latim aponta para o que está no meio, no centro, conciliando elementos contrários. Neste caso, o elemento mediador se apresenta como uma ponte, ocupando uma função intermediária. Partindo dessa ideia, designa que o ato de mediar indica uma relação entre indivíduos e objetos, pressupondo uma atividade própria de um agente mediador. No plano discursivo, a mediação já foi objeto de estudo de vários filósofos, quando tiveram necessidade de encontrar um modo de relacionar dois elementos distintos” (SILVA, 2014, p. 59).

Para Meier (2011), o homem tem utilizado ao longo de sua história, signos como instrumentos psicológicos em diversas situações, como naquela que exigem memória e atenção, em que os signos são interpretáveis como representações da realidade e se referem a elementos do espaço e do tempo presentes. Mediar significa, portanto, possibilitar e potencializar a construção do conhecimento pelo mediado. Significa estar consciente de que não se transmite conhecimento. É estar intencionalmente entre o objetivo do conhecimento e o aluno de forma a modificar, alterar, organizar, enfatizar e transformar os estímulos provenientes desse objeto a fim de que o mediado construa sua própria aprendizagem que o mediado aprenda por si só.

“Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido, a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. Um signo é um fenômeno do mundo exterior. O próprio signo e todos os seus efeitos (todas as ações, reações e novos signos que ele gera no meio social circundante) aparecem na

experiência exterior”  
(BAKHTRIN, 2006, p. 31).

Segundo Vygotsky (2007), mediação não só acontece quando há a presença física do outro, ou seja, não é a corporeidade do outro que estabelece a relação mediada, mas a mediação ocorre por meio dos signos, da palavra, e da semiótica, dos instrumentos de mediação. A presença corpórea do outro não garante a mediação. Sem a mediação dos signos não há contato com a cultura. A mediação pelos signos, pelas diferentes formas de semiotização, que permite a comunicação entre pessoas e passagem da totalidade às partes e vice-versa. Os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo- instrumentos, signos e todos do ambiente humano carregado de significado cultural são fornecidos pelas relações entre os homens.

“A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar à mudança nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica.

Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma” (VYGOTSKY, 2007, p.55).

Enfatiza Silva (2014), os instrumentos são elementos externos à pessoa, cujo função é modificar a natureza ou interagir com ela. Já os signos são estímulos artificiais ou naturais dotados de significados sociais. Eles agem no controle do próprio indivíduo. Em síntese, podemos dizer que a atividade humana opera em uma dupla mediação: a técnica e a semiótica. Através da mediação técnica, o homem transforma a natureza com o auxílio de instrumentos físicos. Já a mediação semiótica permite conferir significado àquilo que faz. Os mediadores semióticos operam na relação do homem com o mundo físico e social por meio da sinalização e da representação. No âmbito da educação, escolariza as relações de mediação refletem-se diretamente nas intervenções pedagógicas, e concomitantemente, na própria construção do conhecimento. Nesse processo de interação, o professor tem uma função imprescindível no que se refere às relações mediadas. Seu conhecimento e sua consciência a respeito do processo de ensino e de aprendizagem, possibilita o

intercâmbio entre o ensinar e o aprender; entre o sujeito e o objeto do conhecimento.

Quando o professor muda seu tom de voz, a atenção do aluno retorna. Repentinamente falar mais baixo ou mais alto muda o ciclo de apresentação dos conteúdos e faz o aluno prestar atenção no que vem em seguida; repetir a explicação do conceito significa ter respeito pela dificuldade do aluno em processar informações recém-ouvidas. A repetição é necessária para o processamento auditivo. Desenhar, mostrar figuras, apresentar pedaços de filme, mapas, gráficos, tabelas, palavras-chave etc, são recursos que aumentam a capacidade de compreender, pois a internalização deixa de ser apenas auditiva para tornar-se também visual. Duas fontes de estímulos ambientais (auditiva e visual) ampliam a possibilidade de compreensão. O ponto visual é necessário para o processamento auditivo (MEIER, 2012, p. 145).

Freire (2011) sustenta que a práxis docente deve ser permeada por ações que estimulem a criticidade do aluno. O educador deve estar atento às inquietações e questionamentos dos estudantes sem se acomodar perante as suas tarefas em sala de aula. Além disso, conforme alerta, comunicar sobre a própria visão de mundo ou impô-la às pessoas não é papel do professor. O importante não é transmitir

conteúdo específicos, mas despertar uma forma de relação com experiências vividas.

## CONCLUSÃO

As interferências políticas, sociais e tecnológicas, advindas da crise civilizatória mundial provocam a transmutação social nos atores educacionais, desencadeando rupturas sociais, antropológicas e éticas. Sem dúvida, constitui um grande desafio para o docente, atuar diante das divergências conflitivas. Nessa mesma vertente são perceptíveis, uma gama de atribuições delegadas ao docente atuante, deixando o mesmo exausto, sem saber que direção tomar. Outros aspectos a considerar é a falta de apoio das instâncias governamentais, e espaços físicos inadequados, além de escassez de recursos materiais, pouco tempo para desenvolver os conteúdos programáticos, turmas superlotadas, com alunos desmotivados e indisciplinados, provenientes de famílias desestruturadas e omissas, além de baixos salários oferecidos aos docentes. Toda essa avalanche de problemas, somadas a falta de corporativismo dos colegas de profissão, desmotivam a própria capacidade criativa do docente. Enfim, como administrar todas essas questões educacionais mencionadas acima? Onde encontrar subsídios para minimizar essa avalanche de problemas?

Pensando exatamente nessas questões supracitadas, foram explicitadas nessa pesquisa bibliográfica qualitativa, teorias conceituadas para gerenciar e minimizar as intempéries das inter-relações interativas educacionais, na promoção da paz e harmonia, promovendo uma relação mais afetiva entre o docente/discente. Essa temática enfatizou que as divergências conflitivas promovem entraves, porém, por outro lado, os conflitos podem ser administrados e trabalhados, desde que sejam usados instrumentos adequados na resolução de cada situação-problema, usando a competência social e a inteligência emocional, não como uma receita pronta, mas aproveitando a ocasião a fim desenvolver a autopercepção, o autocontrole, a empatia e a motivação de instrumentalizar o grupo para atingir a sinergia da comunidade educativa.

Espera-se que essa pesquisa possa ser útil para o aprimoramento das práticas docentes, visando melhor trabalhar os conflitos advindo da crise civilizatória mundial, na promoção de uma educação de qualidade para o interesse de todos os envolvidos, com o propósito de que haja mais afetividade nas relações humanas.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 43ª edição. São Paulo. Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Flávio Luiz de Castro. **PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS DA CRÍTICA HISTÓRICO-PSICOLÓGICA:** um comentário à teoria das emoções de Vygotsky. Universidade Federal do Maranhão- UFM, Maranhão, 2012.

GOLEMAN, Daniel. **Trabalhando com a Inteligência Emocional.** Editora Objetiva, Rio de Janeiro, 2001.

LEITE, Célio Rodrigues. **Conflitos professor-aluno:** uma proposta de intervenção. Revista Diálogo Educação, Curitiba, v.12, n.36, p.575-590, maio/ago,2012.

MEIER, Marcos. **Mediação da Aprendizagem** na Educação Especial. Editora IBPEX, 1º edição. São Paulo-SP, 2012.

\_\_\_\_\_. **Mediação da Aprendizagem** - Contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Editora Meier, Curitiba, 2007.

REHFELDT, Klaus H. G. **Competência Social** no trabalho do futuro e no futuro do

trabalhado-caminho natural para liderança. Editora Edifurb, Blumenau-SC, 2003.

SILVA, Antonio Zaquiel B. da. **As Relações de Mediação, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano:** Um diálogo entre Vygotsky e Paulo Freire. Universidade Federal do Maranhão-UFMA, São Luiz, 2014.

SILVA, Helena Barros da. **Conflitos Interpessoais em Sala de Aula:** O que fazem os professores? Universidade de Brasília-UB, Planaltina, 2016.

VINHA, T. P. **O Processo de Resolução dos Conflitos Interpessoais na Escola Autocrática e Democrática,** 2004.

Disponível: <http://www.seer-adventista.com.br/ojs/index.php/formadores/article/view/7> acesso: 13/02/2018.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TOGNETTA, L. R. P. **Construindo a Autonomia Moral na Escola:** os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. Revista Diálogo Educacional, 9(28), 525-540, 2009. Disponível:<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=2831&dd99=view&dd98=pb> acesso em: 10/02/2018.