UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Vanessa Pinheiro Nassif

CONFLITOS VIVIDOS POR CRIANÇAS: memórias, percepções e intervenções de professoras dos Anos Iniciais da Educação Básica

Taubaté – SP

2019

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Vanessa Pinheiro Nassif

CONFLITOS VIVIDOS POR CRIANÇAS: memórias, percepções e intervenções de professoras dos Anos Iniciais da Educação Básica

Dissertação apresentada para Defesa Pública para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.
Linha de Pesquisa: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.
Orientadora: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza

Taubaté – SP

2019

Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

N268c Nassif, Vanessa Pinheiro
Conflitos vividos por crianças: memórias, percepções e intervenções de professoras dos Anos Iniciais da Educação Básica. / Vanessa Pinheiro Nassif. - 2019.
210 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.
Orientação: Profa. Dra. Mariana Aranha de Souza, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

1. Desenvolvimento Humano. 2. Conflitos. 3. Intervenção. 4. Mediação. 5. Formação de professores. I. Título.

CDD – 370

Elaborada pela Bibliotecária Luciene Lopes da Costa Rêgo CRB 8/5275

CONFLITOS VIVIDOS POR CRIANÇAS: memórias, percepções e intervenções de professoras dos Anos Iniciais da Educação Básica

Dissertação apresentada para Defesa Pública para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Desenvolvimento Humano, Políticas Sociais e Formação.

Linha de Pesquisa: Contextos, Práticas Sociais e Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Profa.Dra. Mariana Aranha de Souza

Data: 21/03/2019

Resultado: Aprovada

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra. Mariana Aranha de Souza — Universidade de Taubaté

Assinatura

Profa Dra. Rachel Duarte Abdala — Universidade de Taubaté

Assinatura

Profa Dra. Ecleide Cunico Furlanetto — Universidade Cidade de São Paulo

Assinatura

Epígrafe

Pensando em como resolver conflitos entre crianças, sem autoritarismo ou repressão, perguntei ao Psiquiatra e Analista Junguiano Dr. Carlos Byington: “Como podemos abordar os conflitos entre as crianças sem autoritarismo e/ou repressão? Ou seja, sem ameaçar, castigar ou dizer: “Parem, se não vocês vão apanhar!”; “Vou dar uma palmada em vocês, hein?!”; “Vou puxar a orelha de cada um aqui!”; “Vou tirar o celular de vocês já, já!”

Dr. Byington respondeu colocando-se no exemplo de um conflito entre dois meninos por causa de um celular.

Estavam juntos Joãozinho e Luizinho até que começam a brigar. Eu então me aproximo deles e pergunto: “Por que vocês estão brigando?” Luizinho responde, em tom de acusação: “O Joãozinho pegou o meu celular.” Como um Juiz, no Tribunal de Justiça, eu peço a eles que se aproximem, pois quero ouvir os dois lados e, logo em seguida, pergunto: “Luizinho, você está dizendo que o Joãozinho tirou o seu celular, é por isso que você está gritando com ele?”“E você, Joãozinho, por que tirou o celular do Luizinho?” Joãozinho responde: “Eu peguei porque ele não quis me emprestar, mas ele disse que ia me emprestar. Então eu arranquei da mão dele.” Nesse momento, eu digo: “Mas por que você precisou usar a força? Calma! Você teve uma frustração, ficou decepcionado por Luizinho não lhe emprestar o celular. É preciso que você fique com essa frustração, segure a sua agressividade e então converse com o Luizinho. Pergunte: ‘Luizinho, quando é que você vai me emprestar o celular?’” E o Luizinho responde: “Eu não vou emprestar o meu celular nunca!”

Nesse momento, eu falo para o Joãozinho que, em vez de agredir o amigo, ele precisa suportar a frustração e ter uma conduta inteligente. Uma ação possível – e criativa – seria perguntar ao Luizinho como Joãozinho poderia ter um celular. “Luizinho, será que alguém aqui na sua casa poderia emprestar o celular para o Joãozinho, já que ele está aqui visitando você e também quer brincar com o celular?” Luizinho prontamente responde: “Ah, o papai tem e ele pode emprestar.” Eu falo “Está bem. Então vamos conversar com seu pai, para saber se ele pode emprestar o celular para o Joãozinho.” Após a pergunta de Luizinho, o pai diz: “Por quanto tempo vocês vão precisar?” E Luizinho responde “Uma meia hora, eu acho.” E o pai diz “Sim, por esse tempo, eu empresto.”

Outra solução possível – e criativa – seria falar para Joãozinho pedir a outra pessoa ali presente (um tio, um irmão, sua mãe, seu pai, entre outros) um celular emprestado, já que Luizinho não quis lhe emprestar o dele. Nesse momento, o próprio pai ou mãe de Luizinho

podem pedir a ele que empreste o celular, ou eles mesmos podem fazê-lo, emprestando os próprios aparelhos, sem precisar usar o do Luizinho.

Ao resolver um conflito dessa maneira, ouvindo ambas as partes e permitindo que os envolvidos participem da solução do problema, abre-se espaço para a criatividade, para a chamada "saída criativa". Assim as crianças aprenderão que os conflitos podem ser resolvidos de maneira criativa, e não repressiva. Sem a repressão, há espaço para a elaboração simbólica dos elementos que surgem no conflito, que no exemplo dado foram o celular, a possessividade de Luizinho e a agressividade de Joãozinho.

A resolução de conflitos de maneira criativa, baseada na mutualidade, depende da escuta dos lados opostos e do estabelecimento do diálogo entre as partes. Esse modo dialético de agir corresponde ao funcionamento do Arquétipo da Alteridade, que representa o que há de mais complexo e profundo na elaboração simbólica, pois só ele é capaz de dar a todas as polaridades direitos iguais de expressão, num espectro que vai desde a oposição radical dos polos até a sua igualdade.

Por outro lado, o autoritarismo corresponde ao lado sombrio do Arquétipo Patriarcal, que tem por base organizar e estabelecer as regras e as leis. O lado sombrio, portanto, é quando essa organização passa a ser arbitrária e não mais imparcial. Quando o poder impera, principalmente ao subjugar alguém, a repressão acontece e o conflito não se resolve efetivamente, a não ser pelo medo. Sentimentos são reprimidos (como raiva, tristeza, mágoa, por exemplo) e há a tendência de o conflito se perpetuar em outras situações semelhantes, pela falta da elaboração simbólica e, consequentemente, pelo não-aprendizado.

Os pais podem ajudar as crianças a lidarem com seus conflitos de maneira dialética (baseada no diálogo) e não mais repressiva (modelo patriarcal), mas para isso precisam desenvolver em si mesmos o Arquétipo da Alteridade, ou seja, a predisposição à escuta e ao diálogo.

Texto transcrito por Vanessa Pinheiro Nassif e Fernanda Vilela, a partir da resposta dada pelo Psiquiatra e Analista Junguiano Dr. Carlos Amadeu Botelho Byington, no *Programa Byington na Prática* – Encontros Online ao Vivo nº 7 (Modulo 3) – apresentado no dia 15/12/2018, à pergunta "Como podemos abordar os conflitos entre as crianças sem autoritarismo e/ou repressão?"

Para a vida

Poesia

Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro
nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?
(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE)

Conhecimento

Eu sempre me preocupei muito com aquilo que as escolas fazem com as crianças. Agora estou me preocupando com aquilo que as escolas fazem com os professores. Os professores que fizeram as perguntas já foram crianças; quando crianças, suas perguntas eram outras, seu mundo era outro... Foi a instituição "escola" que lhes ensinou a maneira certa de beber água: cada um no seu ribeirão... Mas as instituições são criações humanas. Podem ser mudadas. E, se forem mudadas, os professores aprenderão o prazer de beber águas de outros ribeirões e voltarão a fazer as perguntas que faziam quando eram crianças.

(RUBEM ALVES)

Ruptura

Entendemos por atitude interdisciplinar uma atitude ante alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade ante a limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio ante o novo, desafio em redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação de encontro, enfim, de vida**.**

(IVANI FAZENDA)

Dedico esse trabalho aos adultos que já foram crianças um dia e que, mesmo que não tenham sido vistos ou ouvidos na sua infância, desejam conseguir ver e ouvir as crianças que hoje estão ao seu redor, sem pressa e com generosidade, acreditando que as relações entre as crianças precisam ser cuidadas com presença e afeto em todos os tempos e espaços. E quanto aos conflitos entre elas, não basta que sejam findados, mas que sejam vividos e cuidados, para que assim elas possam se construir, nas vivências das relações.

Agradecimentos

À vida, que pelos seus caminhos e descaminhos me levou para onde eu precisava ir. Desde o começo, desde sempre, e certifico-me disso.

A minha família de origem, à qual pertenço por escolha de alma. Com ela compartilhei o princípio de tudo e o todo que veio depois disso até os dias de hoje. Com vocês vivo o que é o amor. Com vocês tive todas as experiências que só a relação em família pode proporcionar.

A minha mãe e a meu pai, por me amarem como eu sou, mesmo com minhas manias de sempre ser do contra quando o assunto gira em torno de crianças, adultos, conflitos, desejos e necessidades. Obrigada pelo apoio e incentivo de vocês em toda viagem que quero seguir. Sem vocês nada disso seria possível. Vocês ouvem os meus sonhos e me dão asas para buscá-los. Serei eternamente grata por escolherem sempre compartilhar suas vidas conosco, seus filhos. Grata por ter recebido de vocês o presente da vida. Grata pelo amor incondicional que vocês trazem no coração.

Aos meus irmãos caçulas, Erica, Priscila e Rafael, com quem compartilhei a vida desde o começo. Cada um de vocês está presente de uma forma única no meu coração e na minha vida, e sem vocês eu não seria quem sou hoje. Compartilhamos sentimentos, tempo, presença, relação, tudo o que é importante para construir uma pessoa. Hoje somos maiores do que antes, em todos os sentidos. Nossa jornada juntos faz com que cada um que transponha um limite estimule os outros a fazê-lo também. Estarmos próximos é uma escolha que podemos fazer sempre, e eu agradeço a vocês por sempre escolhermos cuidar e acolher uns aos outros. Amo vocês infinitamente.

Ao universo, por me conceder mais uma irmã, a quem escolho o tempo todo manter próxima do coração. Fernanda, obrigada pela presença constante e por compartilhar comigo dúvidas, descobertas, dores, conquistas, felicidades e tempo... tão precioso pode ser o tempo que compartilhamos com quem amamos. Desejo que em nossa “Viagem do ser em busca da eternidade e do infinito” possamos nos sentir sempre conectadas, sempre acompanhadas.

Aos meus filhos Lucas e Matheus, por me iluminarem diariamente. Vocês me inspiram a aprender sobre mim enquanto aprendo sobre vocês. Com vocês descubro as minhas fraquezas e as minhas forças, e por vocês desejo ser sempre melhor. Embora eu ainda erre muito, vou continuar me esforçando para aprender, porque acredito que o melhor aprendizado acontece por intermédio do amor.

Aos meus sobrinhos Eduardo e Kadu, por estarem na minha vida, na minha mente e no meu coração a todo instante. Ao ver e viver a infância de vocês, permito-me sentir o quanto é maravilhosa a possibilidade de compartilharmos o milagre da vida.

À Helena Singer que, numa escola onde as crianças participavam de tudo, de tudo mesmo, me convidou a experimentar dessa vivência em educação, diferente de tudo o que eu já tinha visto, vivido ou ouvido falar. Eu trabalhava com as crianças a minha paixão "bichos e plantas", eu ouvia as crianças conversarem sobre os bichos, perguntarem curiosas, escutarem atentas... eu via as crianças, nós estávamos, todos, vivendo aquele momento. Agradeço àquelas pequenas crianças que me ensinaram realmente o que é estar presente vivendo o aprendizado.

À querida Luciene Regina Paulino Tognetta, a querida Lu, por todo seu afeto e generosidade com que ouvia os pais, em suas infinitas dúvidas de como fazer para que os filhos lhe obedecessem ou parassem de fazer birra. Doce ilusão a nossa. Se iniciamos o curso pensando que íamos aprender alguma receita mágica de como controlar nossas crianças ou como impor-lhes limites com maestria, descobrimos que a proposta que nos aguardava era na contramão desse pensamento. Aprendemos, pois, a entender que as crianças deviam ser ouvidas e vistas, para que pudéssemos compreender suas necessidades, vontades, frustrações, e só então nos darmos conta de que o comportamento delas era a forma como conseguiam expressar tudo o que as afetava, e caberia a nós a tradução para a "linguagem adulta". Posso dizer sobre o caminho que se abriu a minha frente, depois disso: era o que eu procurava, sem saber que existia.

À Telma Vinha e novamente à Luciene, que me convidaram a entrar no GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral), para conhecer um universo paralelo da educação, com pessoas engajadas, que estudavam e se preocupavam em compartilhar os pressupostos piagetianos da moral infantil. No GEPEM aprendi sobre os conflitos na infância e sobre a importância das relações entre as crianças e os adultos para a formação da identidade desses pequenos grandes seres humanos.

Aos adultos que encontrei no meu caminhar, que abriram meus olhos e meu coração para a necessidade de um olhar acolhedor para o professor. Eles mostraram-me claramente a dificuldade que os adultos sentem de VER e OUVIR as crianças, porque muitas vezes foram crianças que não puderam ser VISTAS ou OUVIDAS pelos adultos que estavam próximos a eles enquanto se construíam.

À amiga Diva e às nossas histórias compartilhadas no "Pássaro negro", durante nossas viagens, quando pudemos refletir o quanto era necessário que todas as crianças se sentissem valorizadas, sempre.

Ao exemplo de bondade de Sanderli Bicudo Bomfim, que mesmo diante de tempestades emocionais sempre se mostrava respeitosa e generosa com os adultos. Hoje penso que via as eternas almas infantes dos adultos e era com elas que era tão bondosa.

Às professoras e à gestão da escola pesquisada, que, mais do que permitir a realização dessa pesquisa, compartilharam comigo os espaços e os tempos escolares. Agradeço por terem me acolhido e criado horários para que as entrevistas e grupos pudessem acontecer. Agradeço ainda o fato de terem compartilhado suas histórias de infância e terem me contado um pouco do seu dia a dia. Por fim, agradeço-lhes o exemplo de cuidado constante e afetuoso com a convivência escolar.

À Mariana Aranha de Souza, por sua orientação generosa e por sua companhia nesta pesquisa. Por ter acolhido minha pergunta inicial, por ter iluminado meu caminho e por ter permitido que meus passos ultrapassarem os limites que eu mesma havia pensado. Por ter sorrido carinhosamente, como se dissesse que eu havia transposto meu limite. E eu pude, assim, com seu incentivo e provocação (tão discretamente que eu até achava que era eu mesma a fazê-lo) expandir minha pesquisa para dentro, para onde brota o nascer de todas as ações. Obrigada por ter acreditado em mim.

À Professora Dra. Ecleide Cunico Furlanetto, por ter aceitado o convite para participar da minha banca e por ter reconhecido a importância do caminho proposto pelos nossos estudos para o cotidiano dos professores na sala de aula. Agradeço também as contribuições que a sua pesquisa trouxe a este meu estudo, por meio do olhar cuidadoso para a história dos professores.

À Professora Dra. Rachel Abdala, por ter aceitado o convite para participar da minha banca e por suas cuidadosas contribuições. E, mais do que isso, agradeço-lhe por ter nos contado que compartilhou alguns recortes deste trabalho com sua família, e que esses recortes os incentivaram a compartilhar memórias das vivências de sua infância.

Ao Professor Joel Abdala, por ter ido além da leitura e correção desse trabalho. A partir da sua leitura cuidadosa e generosa pôde manter a integridade das ideias e trazer um pouco de poesia aos escritos. E é preciso incluir as comunicações por e-mail, sempre carregadas de um humor regado com as lembranças da minha infância, e muita paciência.

Ao amigo Hildebrando Ferreira de Castro, por ter me auxiliado em todos os momentos em que a tecnologia ou a formalidade tentaram entrar no meu caminho. Agradeço-lhe a companhia e a disposição, nesses tempos solitários de escrever e reescrever.

Aos colegas e amigos do Programa de Mestrado, com quem compartilhei alegrias e angústias. Crescemos e aprendemos muito, juntos.

Às meninas da secretaria, Alessandra e Rita, que sempre nos auxiliaram além do que era necessário, com presença sempre acolhedora, e torcendo a nosso favor.

Aos professores do Programa de Pós-graduação, por suas provocações, que nos incentivaram a buscar mais, a ir além, para conhecermos um mundo feito de letras, de papéis, de estudos sobre o que acontece na vida real. Só a partir do "reparo" que nosso olhar dá para esses acontecimentos é que podemos conhecer mais e mais de nós mesmos e dos outros humanos que nos acompanham na jornada da vida.

A você, "Meu Bem", com quem brinquei que não incluiria nos meus agradecimentos, pois você não me deixava trabalhar às quartas-feiras, sempre insistindo em ficar comigo, aproveitando cada minuto, compartilhando a vida cotidiana... sabendo dos meninos, sabendo de mim, contando de você. Agradeço por rir de minhas risadas e por acolher meus choros. Agradeço por ser meu porto seguro em todos os voos e agradeço pelo seu amor.

E por fim, postumamente, minha eterna gratidão ao Dr. Carlos Amadeu Botelho Byington, por sua generosidade em sempre ajudar na compreensão do ser humano de forma profunda e simbólica. A partir da sua proposta criativa, dialética e amorosa, somos capazes de lidar com a realidade das situações-problema. Compartilho aqui um presente dado a mim por ele, o trecho de uma resposta dele em uma aula online –por meio de uma história fictícia sobre um conflito entre dois meninos, pude ver uma forma de resolver conflitos, na alteridade.

RESUMO

Propôs-se demonstrar, nesta pesquisa, como os professores se sentem diante dos conflitos entre seus alunos e como procedem a intervenções, nessas situações. Objetivou-se analisar o que dizem as professoras sobre os conflitos entre os alunos na escola, bem como registrar as memórias das professoras acerca dos conflitos entre crianças, em sua infância, e do modo como se davam as intervenções dos adultos. Realizou-se uma contextualização acerca das questões referentes ao desenvolvimento infantil: a infância e suas relações com o mundo, os conflitos e suas concepções, e o modo como a escola e os professores veem e como intervêm quando ocorrem conflitos entre os alunos. Partiu-se do referencial proposto por Tognetta (2009), Vinha (2000), Faria (2015), Byington (2013), Gutman (2017) e La Taille (2012). Para a realização desta pesquisa, de natureza qualitativa, participaram 31 professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola privada de um município do vale do Paraíba paulista. Foram utilizados como instrumentos para a coleta de informações a entrevista semiestruturada individual e o grupo focal, e os dados obtidos foram analisados por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados demonstram que, quanto à forma de intervenção nos conflitos que acontecem entre os alunos na escola, os professores apontam: (i) a importância de a comunidade escolar estar engajada para trabalhar com a temática da convivência e dos conflitos; (ii) a necessidade do diálogo para a condução dos encaminhamentos e mediação dos conflitos; (iii) o papel fundamental da formação de professores para ajudar o docente a refletir e a lidar com os conflitos entre os alunos; (iv) a importância do estabelecimento de uma relação de parceria com as famílias; e, (v) a valorização dos espaços e tempos escolares como participantes dos processos educativos. Os resultados apontaram para a necessidade de se conhecer quais experiências as docentes entrevistadas tiveram com os conflitos na própria infância e a possível relação dessas experiências com a forma de intervir dos adultos nos conflitos das crianças. Os relatos apontaram que as professoras, quando crianças, em alguns momentos (i) tiveram ajuda de um adulto na mediação do conflito, ou (ii) estava presente um adulto que apresentou uma atitude coercitiva na intervenção do conflito. Em outros relatos, observou-se que (iii) o adulto ignorou o conflito ou que (iv) não estava presente no momento. Os sentimentos relembrados, em relação ao conflito, provocaram reflexão do grupo e tomada de consciência por parte das participantes de quanto o decoro a presença do adulto é importante para auxiliar na resolução dos impasses e no modo como a criança aprende a lidar com seus sentimentos e com os sentimentos das outras crianças envolvidas. Dessa forma, a pesquisa apontou que a formação de professores tem papel fundamental, quando se trata do trabalho com os conflitos na escola, no sentido de propor reflexões sobre as dimensões da teoria que cerceia o tema, da prática dos professores e das experiências vividas por eles. De igual forma, a pesquisa também apontou que é importante que toda a escola esteja atenta a essa atemática.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Humano**.** Conflitos. Intervenção. Mediação. Formação de Professores.

ABSTRACT

This research aims to show how teachers feel about the conflicts between their students and how they intervene in these conflicts. It aims to analyze what the teachers say about the conflicts between the students in the school, as well as to record the memories of the teachers about the conflicts between children in their childhood and of how the interventions of the adults were given. A contextualization was made about the issues of child development: childhood and its relations with the world, conflicts and their conceptions, and how school and teachers view and how they intervene when conflicts between students occur. It was based on the framework proposed by Tognetta (2009), Vinha (2000), Faria (2015), Byington (2013), Gutman (2017) and La Taille (2012). For the accomplishment of this research, of qualitative nature, participated 31 teachers of Early Childhood Education and Early Years of Elementary Education of a private school of a municipality of vale do Paraiba paulista. Data collection instruments were used as the individual semi-structured interview and the focal group, whose data were analyzed through Content Analysis. The results show that, regarding the form of intervention in the conflicts that occur among the students in the school, the teachers point out: (i) the importance of the school community to be engaged to work on the theme of coexistence and conflict; (ii) the need for dialogue to conduct referrals and mediation of conflicts; and (iii) the fundamental role of teacher education in helping teachers to reflect and deal with conflicts among students, (iv) the importance of establishing a partnership relationship with families, and (v) valuing spaces and school times as participants in educational processes. These results pointed to the need to know the experiences that the teachers interviewed had with the conflicts in their own childhood, and the possible relation of these experiences to the way adults intervene in the conflicts of the children. The reports pointed out that teachers, when children at times: (i) had adult help in the mediation of the conflict, or (ii) an adult was present who presented a coercive attitude in conflict intervention, in other reports that (iii) the adult ignored the conflict; and finally (iv) adult absent from conflict, has also been reported. The recollected feelings of the moment of the conflict provoked reflection from the group and the participants' awareness of how much and how the adult's presence is important to assist in the resolution of conflicts and in the way the child learns to deal with their feelings and with the feelings of the other children involved. Thus, the research pointed out that teacher training has a fundamental role when it comes to working with conflicts in the school in order to propose the reflection on the theme, considering the dimensions of the theory that surrounds the theme, the practice of teachers and of their experiences. In the same way, the research also pointed out that it is important that the whole school is attentive to this theme.

KEYWORDS: Human Development. Conflicts. Intervention. Mediation. Teacher’s development.

LISTA DE SIGLAS

CEP/UNITAU – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

GEPEM _ Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral

HTPC – Hora de trabalho pedagógico coletivo

IB – *International Baccalaureate*

IBGE – Instituto Brasileiro Geografia e Estatística

INEP _ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IRAMUTEQ _ *Interface de R pour les Analyses Multidimentsionnelles de Textes et de Questionnaires*

OE _ Orientadora Educacional

ONU – Organização das Nações Unidas

PPP – Projeto Político Pedagógico

PYP – *PrimaryYears Programme*

RCNEI – Referencial Nacional Curricular para a Educação

SEL – Social Emocional Learning

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização das professoras participantes da entrevista 58
Tabela 2 – Classificação dos conflitos vividos..... 69
Tabela 3 – Temas e categorias de análise..... 72
Tabela 4 – Categorias de análise 137

LISTA DE FIGURAS

Figura 1– Grupo Focal 64
Figura 2 – Dendograma das Classes de Palavras 67
Figura 3 – O que move e como acontece a comunicação? 73
Figura 4 – As vivências e a construção da convivência 95
Figura 5- As assembleias escolares 101
Figura 6 – Os espaços e os tempos como educadores 122
Figura 7 - Conflito vivido pela Professora 28 140
Figura 8 – Conflito vivido pela professora 15 141
Figura 9 – Conflito vivido pela Professora 35 142
Figura 10 – Conflito vivido pela Professora 25 144
Figura 11 – Conflito vivido pela Professora 27 145
Figura 12 – Conflito vivido pela Professora 23 147
Figura 13 – Conflito vivido pela Professora 6 149
Figura 14 – Conflito vivido pela Professora 11 150
Figura 15 - Conflito vivido pela Professora 19 152
Figura 16 – Conflito vivido pela Professora 38 153
Figura 17 – Conflito vivido pela Professora 26 154
Figura 18 – Conflito vivido pela Professora 36 156
Figura 19 – Conflito vivido pela Professora 33 157
Figura 20 – Conflito vivido pela Professora 29 159
Figura 21 – Conflito vivido pela Professora 30 160
Figura 22 – Conflito vivido pela Professora 22 161
Figura 23 – Conflito vivido pela Professora 20 163
Figura 24 – Conflito vivido pela Professora 17 164
Figura 25 – Conflito vivido pela Professora 24 167
Figura 26 – Conflito vivido pela Professora 9 169
Figura 27 – Conflito vivido pela Professora 4 170
Figura 28 – Conflito vivido pela Professora 37 172
Figura 29 – Conflito vivido pela Professora 18 173
Figura 30 – Conflito vivido pela Professora 32 175
Figura 31 – Conflito vivido pela Professora 7 176
Figura 32 – Conflito vivido pela Professora 14 177
Figura 33 – Conflito vivido pela Professora 12 178
Figura 34 – Conflito vivido pela Professora 34 179
Figura 35 – Conflito vivido pela Professora 16 181
Figura 36 - Conflitos, agentes envolvidos e ações propostas 183

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 20

2 A PRESENÇA DOS CONFLITOS NAS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA VIVIDAS NO AMBIENTE ESCOLAR 31

2.1 Os conflitos 36
2.2 O lugar dos conflitos na escola 39
2.3 O professor e os conflitos na escola 44
2.4 Cuidar da infância e do ato de educar significa formar para além das situações de conflito: é formar para a convivência 51

3 METODOLOGIA 56

3.1 População 57
3.2 Instrumentos de Pesquisa 59
3.2.1 Entrevista Semiestruturada 60
3.2.2 Grupo Focal 61
3.3 Procedimentos para Coleta de Dados 62
3.4 Procedimentos para Análise de Dados 65
3.4.1 Sobre os procedimentos para a análise das entrevistas 65
3.4.2 Sobre os procedimentos para a análise dos Grupos Focais 68

4 A COMUNICAÇÃO, OS ESPAÇOS, OS TEMPOS E O CUIDADO COM A CONVIVÊNCIA: ELEMENTOS PARA PENSAR E INTERVIR NOS CONFLITOS NA ESCOLA 71

4.1 O que move e como acontece a comunicação? 72
4.1.1 Sentimentos 75
4.1.2 Convivência: rotinas, combinados e regras 82
4.1.2.1 A rotina 82
4.1.2.2 Combinados e regras 84
4.1.2.3 Os conflitos e a percepção dos professores 86
4.2 As vivências e a construção do ser humano integral 94
4.2.1 Os trabalhos em grupos, as rodas de conversa e as assembleias de classe 96
4.2.1.1 As rodas 98
4.2.1.2 As Assembleias 99
4.2.2 Cidadania e construção da personalidade 101
4.2.3 Os conflitos como oportunidade de formação para a convivência 105
4.2.4 A família e a parceria com a escola 111
4.2.5 A Literatura e a formação de adultos e crianças 115

4.2.6 O adulto na escola: o professor e o orientador 118
4.3 Os espaços e os tempos como educadores..... 121
4.3.1 Os conflitos cabem nas rotinas escolares?..... 122
4.3.2 Os conflitos e os atores da escola considerados como coletivo educador..... 126
5 AS PROFESSORAS CONTAM SUAS EXPERIÊNCIAS COM OS CONFLITOS QUANDO ERAM CRIANÇAS: A REFLEXÃO SOBRE O PRÓPRIO PASSADO RESSIGNIFICA AS INTERVENÇÕES COM OS ALUNOS NO PRESENTE 132
5.1 O adulto que ajuda na condução do conflito 139
5.1.1 O adulto que ajuda na condução do conflito na escola..... 139
5.1.2 O adulto que ajuda na condução do conflito em casa..... 143
5.1.3 O adulto que ajuda na condução do conflito na rua 146
5.2 O adulto que coage na condução do conflito..... 148
5.2.1 O adulto que coage na condução do conflito na escola..... 149
5.2.2 O adulto que coage na condução do conflito em casa..... 155
5.2.3 O adulto que coage na condução do conflito na rua..... 164
5.3 O adulto que ignora o conflito..... 166
5.3.1 O adulto que ignora o conflito na escola 167
5.3.2 O adulto que ignora o conflito em casa 170
5.4 O adulto que não está presente no conflito..... 174
5.4.1 O adulto que não está presente no conflito na escola 174
5.4.2 O adulto que não está presente no conflito em casa 176
5.4.3 O adulto que não está presente no conflito na rua..... 180
5.5 Repensando o passado, construindo o presente, transformando o futuro..... 182
CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 194
REFERÊNCIAS 198
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA..... 204
APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ENTREVISTA 207
APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – GRUPO FOCAL 208
APÊNDICE III – RESUMO DAS REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS ENCONTRADOS NA CAPES, RESULTANTES DOS RECORTES PROPOSTOS 209

1. INTRODUÇÃO

Este relato de pesquisa apresenta o estudo realizado sobre como se constroem as relações interpessoais no ambiente escolar, a partir de um olhar cuidadoso direcionado à forma como os professores percebem, sentem-se e posicionam-se, quando ocorrem conflitos entre os alunos da Educação Básica.

Partiu-se de uma ideia sedimentada pelo senso comum de que à escola cabe a responsabilidade de ensinar os conteúdos conceituais, proporcionando ao aluno o desenvolvimento cognitivo, e à família cabe educar moralmente as crianças, para que convivam em sociedade (regras da boa educação). Contrapondo-se a essa ideia, esta pesquisa parte do pressuposto de que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento das crianças e adolescentes e que deve ir além da construção do conhecimento cognitivo, incluindo o desenvolvimento afetivo e sociomoral, isto é, cabe à escola participar da formação integral dos alunos.

Ao longo da minha trajetória de vida tive, como muitas crianças, muitas experiências de relacionamentos com outras crianças e com adultos. Eu não me lembro de todas as minhas vivências de infância, nem de todos os sentimentos que me tomaram, tampouco de meus pensamentos (as reflexões) sobre as coisas boas e as coisas não tão boas da minha infância. Em minha infância, dos fatos que aconteceram na minha própria vida eu não me sentia como protagonista, escolhendo, experimentando. Não havia muito espaço para tentativas e erros.

Por exemplo, quando aprontávamos alguma “arte” (nome dado pelos adultos às bagunças das crianças que incomodam), meus irmãos e eu ouvíamos “sermões” (orientações de como agir e extensiva explicações e repetições do que fora feito errado e do motivo de ser errado), que sempre começavam com uma crítica a nós e às nossas ações (rótulos e julgamentos), e sabíamos que no fim viria a punição. Nesse momento, “rezávamos” (a Deus e aos anjos da guarda) para que o preço a ser pago pela “arte” não fosse muito doloroso, humilhante, ou que nos impedisse de continuar a brincar.

Uma coisa que me intrigava muito durante a infância e a adolescência é que os adultos eram muito estranhos: os mais velhos (meus avôs e minhas avós) nos apertavam as bochechas, faziam farra conosco e nos mimavam muito. Não falo desse mimar do qual alguns adultos falam hoje, como crianças estragadas pelo consumo ou egoístas e déspotas, nós éramos mimados por eles no sentido de que nos viam dentro dos olhos, entendiam as nossas necessidades e cuidavam de nós. Até hoje lembro do carinho e da paciência deles. Mas há uma coisa que eu não entendo,

até hoje, por que meus avós eram tão bonzinhos conosco (netos) e tinham sido tão bravos com meu pai, na sua infância?

E os adultos mais novos, meus pais e os pais dos meus amigos, pareciam, para mim, que ficavam sempre muito incomodados com a nossa presença: sempre muito agitada, desejante, "arteira", desobediente, sem parada, inconstante. Tudo o que fazíamos parecia que os impedia de viver suas vidas em paz e no ritmo que gostariam. Acho que às vezes meus pais só queriam se sentar, descansar, conversar... mas com filhos... é muita correria... acho que era assim.

Acredito que alguns adultos se sentem na obrigação de "educar" seus filhos, e isso inclui "prepará-los para a vida", que "não é fácil para ninguém". De repente, ao me lembrar dessa frase, parece que tudo começa a fazer sentido e eu consigo entender por que alguns adultos são tão bravos com as crianças. Acho que eles querem prepará-las para a vida, que "não é fácil para ninguém". Será que é porque os pais deles os criaram assim e os pais dos pais deles também acreditavam nisso? Acho que é por isso que alguns adultos tratam as crianças como se fossem adultos em miniatura, esperando que elas façam tudo como eles mesmos fariam, e se algo sai errado... Ah! Você não vai ser nada na vida! Você não sabe fazer nada direito? Quanta teimosia! Como você é desobediente! Você não me respeita, tem que parar de falar e de explicar. Só responda quando eu perguntar. Não quero saber o que você acha! Eu é que sei! Ah, quando eu era criança, meu pai "entortaria o pepino" com uma bela surra, mas hoje em dia só se dá uma bronca e deixa de castigo. "Vai para o seu quarto pensar no que você fez!".

Lembro-me de sentar na varanda, olhava para as árvores e para o céu e pensava "com meus botões" (refletia): quando eu crescer vou ter dois filhos e não vou brigar com eles e nem os deixarei de castigo. Vou deixar que eles façam tudo o que quiserem...

E um dia isso aconteceu... Meus filhos nasceram. Não foi assim de uma hora para outra, eu tive tempo para crescer, estudar, conhecer pessoas diferentes e ter muitos pensamentos, mas foi com eles e por eles que meu olhar e meu coração começaram a ficar atentos para entender como nos relacionamos com as pessoas que realmente importam para nós, pelas quais temos um interesse muito maior, o interesse de compartilhar momentos, alegrias, conquistas. Pessoas com as quais nos preocupamos infinitamente e que desejamos que tenham uma vida plena, que sejam generosas com a vida e que a vida seja generosa com elas, enfim, desejamos que vivam a vida e que possam ir se construindo nessa vivência.

Em alguns momentos me incomodava como alguns adultos se impunham às crianças, cobrando constante obediência, sem qualquer explicação dos motivos do mando. Eu me dei conta de que educar uma criança é uma grande responsabilidade, e que poderia ser feito de modo mais amoroso, respeitoso, ouvindo-se a criança. Se não ouvimos o outro, não

conseguimos saber o que realmente o motivou a fazer ou dizer algo. Logo, sem ouvir a criança, estaremos cometendo um julgamento a partir dos nossos preceitos e preconceitos.

Meu caminhar no cuidado com as minhas percepções sobre os conflitos aprofundou-se quando comecei estudar a relação entre as crianças, a partir do entendimento de que elas se desenvolvem emocional e cognitivamente durante o seu crescimento e que várias noções não estão amadurecidas nelas como estão no adulto. Por isso, incomodava-me ver algumas crianças serem forçadas a dividir algum brinquedo que acabaram de ganhar (mas ainda estavam brincando ou estavam muito apegadas a ele), ou serem colocadas para pensar por algo que fizeram "errado" aos olhos dos juízes adultos (sentadas, isoladas, muitas vezes sem entender o motivo do castigo ou não terem seus motivos entendidos ou ouvidos).

Eu me punha a reparar, a perguntar e a ouvir os porquês dos seus rompantes ou das suas ações. Se as crianças "dão chiliques" (aos olhares adultos julgadores, autoritários e repressores), às vezes pode ser porque algo está muito grande dentro delas e elas não estão dando conta. Pode ser uma frustração muito grande, ou um desejo, ou um medo... Só vamos descobrir se as ouvirmos, sem julgar e a partir do ponto de vista delas.

Foi a partir de um encontro de pais realizado na escola dos meus filhos (sim, nesse momento eu já tinha dois filhos apaixonantes) que aconteceu o divisor de águas na minha vida. Nesse encontro, a Professora Luciene Paulino Regina Tognetta ajudou-me a encontrar uma possibilidade para uma educação que considera o educando, respeitando-o e buscando entender suas motivações. Ela acabou me convidando para participar de um grupo de estudos, o GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Moral) na UNICAMP, e lá eu tive acesso a teorias e a aplicações práticas de como é possível educar respeitosamente e amorosamente, compreendendo as fases do desenvolvimento da criança e entendendo como conversar com ela sobre suas vivências, tentando auxiliá-la no caminho de construir e viver bons relacionamentos.

Como aluna do Curso de Pedagogia e da atuação docente, encontrei em Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de várias escolas a valorização da formação integral dos alunos, a preocupação de educar para cidadania e de educar moralmente. No entanto, esse olhar cuidadoso pouco saía do documento para permear as práticas educativas. Apenas em momentos de crise ou de algum problema pontual o olhar era dirigido para as relações.

As relações construídas no interior dos espaços e tempos escolares são também importantes para o desenvolvimento integral da criança (desenvolvimento moral, afetivo, cognitivo). Para tanto, o professor deve tomar seu lugar como autoridade significativa (adulto que é importante para a criança), servindo como exemplo de conduta para que os alunos possam aprender para além dos conteúdos conceituais, como afirma Tognetta (2009).

Para ensinar Matemática, por exemplo, o professor fala com os alunos, desenha, usa objetos, move-se, ou seja, constrói sua aula com base em suas crenças e nas condutas aprendidas. Ao mesmo tempo, o aluno não vê somente o escrito na lousa ou o desenho ou o objeto, ele vê ali uma pessoa com suas representações acerca das relações, condutas e expectativas.

Infelizmente muitos docentes ainda relutam em acreditar que sua postura em sala de aula pode refletir em seus alunos, ajudando ou atrapalhando na construção de uma personalidade ética. Ambientes estimulantes, onde as relações sejam de cooperação, têm importância fundamental no desenvolvimento moral infantil. Mais do que tratar com carinho e cuidado, o trabalho com afetividade, na escola, deve fornecer "espaços" para a construção do autorrespeito, que permitirá o respeito ao outro (TOGNETTA, 2009). A escola tem a responsabilidade e a oportunidade de participar e de suscitar essa experiência, o desenvolvimento integral do ser humano. Em todos os espaços e tempos escolares há pessoas que são igualmente importantes e relevantes para a aprendizagem de relações interpessoais construtivas.

A escola pode ser a única chance que algumas crianças têm de viver uma experiência na qual o respeito ao outro e a si próprias seja alvo de atenção. Estudos, como os de Tognetta (2009), defendem como mais eficaz a transmissão de valores universalizáveis, como a justiça, tolerância e igualdade, por meio de modelos reconhecidos nas figuras de autoridade (adultos significativos), como também por práticas que validem a importância desses valores.

Por esse motivo, emprestamos o olhar da sociologia da infância para este estudo, uma vez que entende a criança como sujeito que vive uma idade em que a brincadeira, o lúdico e o imaginário estão aflorados e as relações interpessoais e a convivência social (fora do círculo familiar) estão se estabelecendo e se construindo a partir, inclusive, dos modelos vividos dentro da escola.

Também nos importa o adulto e a dinâmica que envolve a compreensão e a mediação dos conflitos, já que pensamos numa escola que coloque a criança no centro do trabalho pedagógico. Algumas vezes, fica muito difícil para o adulto criado numa sociedade autoritária, em que foi ensinado a obedecer a qualquer custo a figura de autoridade, adotar outras práticas, que considerem o ouvir atentamente e a percepção dos erros como caminhos para a construção do conhecimento.

Durante minha trajetória no GEPEM e nas formações oferecidas a professores de uma escola pública, pude ouvir os relatos de alguns professores que se ressentiam do trabalho docente: "Nessa escola de hoje está tudo trocado, quando eu era criança tinha que respeitar e

obedecer aos mais velhos e agora que sou adulta tenho que respeitar e fazer o que as crianças querem. Então fica essa bagunça e essas crianças que não respeitam os professores".

A partir dessa escuta atenta, pude observar o quanto o professor se sente sozinho, incapaz de lidar com as situações de conflito entre ele e seus alunos e entre os alunos, e ainda sente sua autoridade abalada, enfraquecida, estando desconectado de tudo o que ele conhecia como verdade no ato de educar. Em muitos casos, não recebe apoio ou formação para dar conta dessa angústia e dessas novas demandas, que são as relações interpessoais na escola e os conflitos delas advindos.

Assim, neste estudo a proposta é sensibilizar o olhar do professor da Educação Básica para a importância do cuidado com as relações interpessoais na escola e, de uma maneira mais pontual, o cuidado com a criança na escola. Além disso, busca enfatizar a importância de as formações oferecidas aos professores se direcionarem para além dos conteúdos teóricos conceituais, considerando também a importância do respeito à infância na escola e a conscientização de que a mediação de conflitos entre os alunos visa ao seu desenvolvimento moral, culminando com a formação de um ser humano integral, isto é, um cidadão formado nos aspectos cognitivos, afetivos, relacionais e morais. Busca-se, também, mostrar a importância dos laços cooperativos entre os grupos de alunos e a gestão dos conflitos inevitáveis, mas valiosos para a aprendizagem da convivência e da socialização.

O professor precisa acolher, incluir as crianças nos processos de aprendizagem, precisa ensinar e permitir a cooperação. No entanto, mais do que dar conta dessa demanda, é importante que se sintam capazes de realizar essas ações. Para isso, é preciso que as formações iniciais e continuadas oferecidas aos professores considerem seus sentimentos e suas angústias. Afinal, como desejar que alguém possa ouvir o outro atentamente e auxiliar os alunos no seu desenvolvimento emocional se ele próprio, o professor, não se sente ouvido ou respeitado? Por isso, a formação precisa ser um "lugar e um tempo" para além da informação, precisa ter escuta e propiciar a troca, a formação de parcerias entre os professores, para que possam se sentir acolhidos e acompanhados.

Nesse sentido, considerando a significativa inquietude dos professores frente aos conflitos entre os alunos, os quais muitas vezes são vistos como fora do contexto da aula ou como causadores de desvios de atenção, diante do trabalho com os conteúdos curriculares, destaca-se o **problema desta pesquisa**:

- Como os professores da Educação Básica percebem e intervêm nos conflitos entre alunos, na escola?

Soma-se a essa explicação primeira para o surgimento do problema, mais uma importante colocação: existe relação entre a forma que os professores resolvem os conflitos das crianças e a forma como os adultos resolviam os seus conflitos na infância?

Uma hipótese é a de que os professores podem ter aprendido a resolver os conflitos entre seus alunos a partir da forma como seus conflitos eram resolvidos na infância e na adolescência, por adultos significativos.

Outra hipótese seria a ausência de formação em como analisar e intervir nos conflitos, e nessa perspectiva haveria a necessidade de sensibilizar esses professores em relação a como as crianças precisam que intervenham nos seus conflitos e como gostariam que os adultos tivessem percebido e resolvido os conflitos que vivenciaram em sua infância.

Nessa perspectiva, tem-se como **objetivo geral** desta pesquisa:

- Investigar como professores de Educação Básica percebem e intervêm nos conflitos entre alunos na escola, partindo das memórias que trazem de experiências de conflitos vividos na sua infância e o quanto essas experiências serviram para construir a maneira como agem na sala de aula atualmente.

São **objetivos específicos** desta pesquisa:

- Conhecer as memórias dos professores acerca dos conflitos entre crianças na sua infância escolar e como se davam as intervenções dos adultos;
- Analisar o que dizem os professores sobre conflitos entre os alunos na escola e como percebem esses conflitos;
- Analisar as experiências dos professores em resoluções de conflito na Educação Básica;
- Compreender como os professores intervêm nos conflitos entre os alunos.

Enquanto **delimitação**, este estudo foi realizado em uma escola privada de um município do vale do Paraíba paulista. Segundo dados do IBGE (2017), esse município conta com uma população de 703.219 habitantes. De acordo com o último Censo Escolar (2016), no município há 381 escolas de Educação Básica, com 15.769 matriculas em creches, 17.853 em pré-escolas e 45.904 nos anos iniciais (INEP, 2016).

Como critério para a escolha da escola, local de pesquisa, levou-se em consideração que poucas são as pesquisas direcionadas a como tratar os conflitos na escola e que muito se ouve, nas conversas informais com professores, sobre a dificuldade em lidar com esses conflitos e sobre quanto eles interferem no andamento da aprendizagem do conteúdo curricular e nas relações que a permeiam. Assim, procurou-se uma escola que pudesse mostrar como as relações podem ser tratadas e o quanto elas precisam ser percebidas como muito importantes dentro da organização dos tempos e espaços educativos.

Essa escola é incomum. Ao adentrarmos seus espaços vemos crianças andando e conversando pelos corredores em pequenos ou grandes grupos, acompanhadas ou não de um adulto. O inglês está presente nas conversas, nos quadros de aviso nos corredores e nas salas de aula. Tudo é bilíngue. Toda experiência é permeada pelas duas línguas. Há alunos desde a Educação Infantil até o 9º Ano do Ensino Fundamental.

O trabalho da escola é baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas premissas que envolvem a certificação da *International Baccalaureate – IB, "*[...] uma fundação sem fins lucrativos que oferece programas de certificação internacional para alunos de três a dezenove anos. Os programas visam o desenvolvimento intelectual, pessoal e emocional, assim como às habilidades de viver, aprender e trabalhar num mundo globalizado" (Escola pesquisada).

As ações da escola são orientadas também pela proposição de metas acadêmicas, que constituem seus pilares e incluem:

- Responsabilizar-se por si e pela própria aprendizagem, sendo capaz de realizar escolhas: agir e refletir sobre suas ações;
- Relacionar-se com os outros e com o meio ambiente de forma respeitosa e cooperativa;
- Desenvolver o raciocínio lógico e calcular por meio de estratégias pessoais e convencionais;
- Ler e interpretar criticamente diferentes tipos de textos;
- Escrever textos claros e coerentes, adequados a diferentes contextos;
- Expressar-se oralmente com clareza e confiança, e fazer uso de múltiplas linguagens artísticas e corporais; e
- Desenvolver atitudes e estratégias de investigação científica nas diversas áreas do conhecimento (Escola pesquisada).

Pensando na perspectiva do cuidado com as relações em todas as salas de aula da escola, por meio do desenho ou da escrita, e nos corredores da escola, vê-se uma preocupação com o desenvolvimento de um "Perfil IB", que considera ações dos alunos, dentro e fora da sala de aula, de modo a serem:

> Audazes *(Risk-takers)*
> Comunicadores (*Communicators)*
> Com princípios *(Principled)*
> Conhecedores *(Knowledgeable)*
> Equilibrados *(Balanced)*
> Indagadores *(Inquires)*
> Mentalidade aberta (*Open-minded)*
> Pensadores (*Thinkers)*
> Solidários *(Caring)*
> Reflexivos (*Reflective)* (Escola pesquisada).

Sob essa lógica, a escola tem como enfoques da aprendizagem: "Habilidades de comunicação, habilidades sociais, habilidades de autogerenciamento, habilidades de pesquisa e habilidades de pensamento" (Escola pesquisada).

Todo esse aparato teórico descrito permeia as relações interpessoais na escola e toda relação com a aprendizagem. Nesse sentido, a escola toma para si as relações que acontecem durante os períodos de aprendizagem curricular. Durante a pesquisa, presenciamos vários momentos em que alguns alunos se aproximavam de professores ou da orientação pedagógica para relatar algum acontecimento e pedir alguma ajuda para resolver um problema, e todos os adultos presentes se encontravam disponíveis e dispostos a auxiliar as crianças nas suas questões.

Quando perguntamos à coordenação da escola sobre como esses adultos intervinham, foi nos explicado que todos os adultos da comunidade escolar recebiam formação para auxiliaras crianças nas suas necessidades pessoais ou interpessoais.

Observou-se, durante a pesquisa, o estreito relacionamento entre a coordenação e os professores e entre a coordenação e os alunos. As conversas eram fluídas e desenvoltas, e notou-se a presença dos adultos como autoridades disponíveis, acessíveis e não autoritárias. Assim, constatou-se que o ambiente convidava à reflexão, à comunicação e ao cuidado com as relações interpessoais e com o meio ambiente.

O trabalho realizado na escola é sempre coletivo, cooperativo. Existe uma formação bastante importante para que os professores trabalhem juntos para a aprendizagem dos alunos, e a coletividade é um ponto de destaque, nesse sentido.

Por fim, os motivos que moveram a escolha dessa escola foram: (a) o desejo de pesquisar uma escola que tivesse realmente práticas que cuidassem para além da formação curricular de crianças e adolescentes, e que participasse efetivamente da formação integral dos pequenos cidadãos; e (b) a necessidade de apresentar, para o meio escolar, que boas práticas são possíveis e não atrapalham a formação acadêmica curricular dos alunos.

Quanto à **justificativa** e **relevância do estudo,** sabe-se que existe nas escolas, de modo geral, uma tradição na formação continuada de seus professores, por meio de programas e projetos de formação, bem como do planejamento sistemático dos encontros formativos dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), realizados semanalmente em cada Unidade Escolar.

No entanto, a temática da convivência, com foco nos conflitos entre os alunos e nas intervenções dos docentes, com vistas à formação moral das crianças é pouco ou nada abordada nesses encontros. Esses espaços são destinados, de um modo geral, às discussões acerca do planejamento e de atualizações dos conteúdos conceituais. Garcia (2013, p.31) entende que há uma crença de que as formações centradas no domínio dos conhecimentos específicos e nas competências para ensinar "[...] forneceriam as ferramentas necessárias para lidar com todo tipo de problema nas relações em sala de aula".

A relevância desta pesquisa fundamenta-se na visível inquietude dos professores frente aos conflitos entre os alunos. Conhecer como os professores percebem e intervêm nos conflitos entre seus alunos pode permitir a compreensão da relação entre o ensino e a aprendizagem de conteúdos curriculares e aprendizagem com foco nas relações, já que a escola é palco de infinitas aprendizagens.

Durante meu ano de trabalho como professora de crianças de cinco anos em uma escola pública, ouvi muitos relatos das professoras sobre como os conflitos entre as crianças "atrapalhavam" a rotina da sala de aula e como era difícil para elas manter as crianças atentas às explicações e às atividades propostas sem que se envolvessem umas com as outras e causassem transtornos no grupo. Relatavam brigas constantes pelo lugar onde sentar, se o amigo ou amiga sentava próximo ou não, se alguém pegasse o livro que a criança gostaria de pegar, quem seria o primeiro da fila para o refeitório, quem sentaria no banco mais próximo da cozinha, quem pegaria o primeiro pão.

Como explica Furlanetto (2009), os professores apoiam-se, muitas vezes, num modo de agir que não faz parte do repertório oferecido pelas disciplinas de seus cursos de formação, mas sim nas referências que tiveram com seus próprios professores, na infância. A autora diz que, se perguntarmos para um professor como ele tece a sua prática, ele provavelmente vai dizer que se baseia nos modelos que teve de professor.

Vinha (2003), por sua vez, aponta a ausência de formação que norteie as ações dos professores no sentido de mediar os conflitos entre os alunos, visando ao desenvolvimento moral desses e ao cuidado com as relações interpessoais no convívio escolar. Para a autora,

> [...] os educadores se sentem despreparados para realizar intervenções diferentes de conter, punir, acusar, censurar, ameaçar, excluir ou mesmo ignorar. Assim, acabam. por educar moralmente, agindo de maneira intuitiva e improvisada, pautando suas intervenções principalmente no senso comum (VINHA, 2003, *apud* GARCIA, 2003, p. 79).

Aprofundar reflexões como estas leva à seguinte pergunta: " [...] o mais importante está sendo realmente ensinado ou limita-se àquilo que se adapta às necessidades e crenças de uma determinada ideologia, cujas raízes acabamos de questionar?" (MORENO, 2002, p. 34).

Notando a crescente dificuldade para resolução de conflitos vivenciados atualmente no meio escolar, justifica-se este trabalho pela necessidade da busca de estudos que apresentem soluções nas quais o diálogo e o cuidado com a qualidade das relações interpessoais sejam valorizados.

Tognetta (2009, p. 32) pontua que, para Piaget, "[...] não existe ato destituído de um fim e, se a inteligência nos dá os meios para conseguir realizar uma tarefa, a afetividade nos dá o fim, o objetivo ao qual cumprir". Para a autora, é preciso considerar esses dois aspectos do psiquismo, embora, hoje, a sociedade veja a cognição e o afeto como processos separados e o afeto como inferior à cognição. Vale ressaltar que a inteligência e o ensino curricular não podem ser afastados ou dicotomizados da afetividade, já que é o afeto que dá a força para se realizar uma tarefa. E como um contraste impressionante, tem-se que:

> As imposições sociais contemporâneas cada vez mais exigem um cidadão critico, capaz de argumentar, relativizar, criar, gerir situações, empreender alternativas criativas, e ter a capacidade de saber relacionar-se de maneira amistosa com os demais e, ao mesmo tempo, com autonomia. A formação de pessoas com este perfil está atrelada ao oferecimento de condições básicas para que as habilidades e capacidades se desenvolvam (TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 55).

Neste sentido, atender a essas exigências contemporâneas numa escola e numa sociedade onde o questionamento é visto como insolência, desobediência ou mesmo falta de respeito, torna-se um desafio.

É preciso que se acredite que é possível educar sem a necessidade de sentir nas mãos as rédeas, o controle de toda essa ação. Há que se aceitar o desafio, apesar da tendência a se permanecer teimosamente numa zona de conforto, como afirma Bauman (2008). Todo conflito pode ser visto como um problema ou como uma oportunidade. Quando tratado como problema, a consequência natural é ignorá-lo ou resolvê-lo o mais rápido possível. Quando visto como oportunidade, poderá estimular uma aprendizagem cognitiva e afetiva, importante para o

desenvolvimento moral das crianças e também para a construção de relações interpessoais pautadas no respeito e na empatia.

Este relato de pesquisa está organizado em seções: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Análise e discussão dos Resultados e Considerações Finais.

2 A PRESENÇA DOS CONFLITOS NAS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA VIVIDAS NO AMBIENTE ESCOLAR

Optou-se por uma revisão narrativa da literatura existente sobre a temática dos conflitos. Realizou-se um levantamento apontando que há poucos estudos nessa linha de pesquisa que busquem entender a complexidade das relações interpessoais e os conflitos subjacentes a elas no âmbito educacional.

São aqui compartilhadas as pesquisas encontradas sobre conflitos e referenciadas as lacunas encontradas na análise dessas pesquisas. Esse levantamento auxiliou na identificação dos elementos-chave, na escolha do suporte teórico, no delineamento dos objetivos desta pesquisa, bem como na compreensão sobre sua pertinência e na análise dos resultados, que puderam ser comparados com aqueles encontrados em outras investigações.

A partir de um levantamento bibliográfico, realizado em 2019, no banco de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), relacionado ao termo “conflitos”, foram encontradas 18.213 publicações.

No entanto, esse número se torna bastante reduzido quando se consideram somente os conflitos relacionados ao espaço da escola: 157 artigos para “conflitos interpessoais”, 23 artigos para o termo “conflitos escolares” e 1 artigo para “conflitos interpessoais na escola”.

Para o termo “percepção dos conflitos” foram encontrados 9 artigos, para “intervenção em conflitos”, 5 resultados, e para “intervenção em conflitos escolares”, não foi encontrado nenhum artigo. Para “mediação dos conflitos” foram encontrados 113 artigos. Para o tema “percepções docentes” foram encontrados 32 artigos e 17 artigos sobre as intervenções docentes. A partir das análises desses registros, foram selecionados 14 artigos.

Foram utilizados, como critérios de recorte: aspecto temporal (de 2000 a 2018) e a abordagem direta da temática dos conflitos e do contexto, ou seja, as pesquisas desenvolvidas com professores e/ou alunos da Educação Básica. Dentro do recorte foram observadas, ainda, duas características importantes: o público pesquisado e o estado da universidade de vínculo.

Estabelecido o recorte, foram analisadas as pesquisas encontradas para cada um dos termos acima citados. Dentre os 157 achados para “conflitos interpessoais”, apenas 9 se adequaram ao recorte proposto. Dos 23 trabalhos sobre “conflitos escolares”, 11 foram selecionados, por estarem em conformidade com os critérios descritos. Para o termo “conflitos interpessoais na escola” não foi encontrado registro referente ao tema.

Dos 32 trabalhos sobre “percepções docentes” e dos 17 trabalhos sobre “intervenções docentes” nenhum se adequou ao recorte proposto. Para os 113 registros sobre a “mediação de

conflitos", 13 foram escolhidos por estarem dentro da abordagem proposta. No total dos trabalhos, 6 estiveram presentes em mais de um dos temas encontrados.

Assim, foram encontrados 27 trabalhos que se aproximaram ou que poderiam contribuir de alguma forma para a pesquisa, considerando-se as palavras-chave que apresentam.

Após a leitura dos resumos de cada um deles, 13 foram selecionados, porque tratam, de alguma forma, da participação de adultos ou crianças em situações de conflitos. Olham, ora para os conflitos e suas causas vistas pelas crianças, ora para as participações dos adultos, pais ou comunidade escolar, no que se refere a construções pessoais ou às pesquisas nas quais foram participantes.

Dentre os 13 trabalhos, 7 foram realizados em São Paulo, 1 no Ceará, 2 no Rio Grande do Sul, 1 no Rio de Janeiro, 1 em Lisboa e 1 em Granada.

Cabe destacar, ainda, que 3 estudos envolveram professores, 2 envolveram professores e alunos, 6 foram feitos apenas com alunos, e 2 com a comunidade escolar, familiares e alunos.

As pesquisas que trataram os conflitos usando como população os professores foram as de Martins, Machado e Furlanetto (2016), Barrios (2016) e Silva, Hammes e Hammes (2018).

Para Martins, Machado e Furlanetto (2016), a proposta foi compreender as percepções de professores mediadores comunitários sobre situações de conflito e violência nas escolas onde atuam, a partir da análise do programa do governo denominado Sistema de Proteção Escolar, implementado pela Secretaria de Estado da Educação desde 2010. A partir de um questionário semiestruturado (p. 579), 49 Professores Mediadores Escolares e Comunitários (PMECs) participaram desse recorte da pesquisa, cuja reflexão aponta que:

> Reconhece-se que o trabalho dos PMECs é eivado de tensão e dilemas, pois não é tarefa fácil compreender e distinguir comportamentos de indisciplina, conflito e violência – para saber agir de forma coerente em cada uma dessas situações – considerando que isso exige (re)conhecimento dos processos sociais de construção de identidade, de preconceito e de estigma, sobretudo quando se trata de jovens e adolescentes (MARTINS, MACHADO, FURLANETTO, 2016, p. 588)

A partir desse recorte optou-se por expandir esta pesquisa em direção a esse reconhecimento, para ir além da atuação dos PMECs, atingindo assim toda a comunidade escolar.

Barrios (2016) analisou as concepções de nove educadores sobre o papel dos conflitos interpessoais no desenvolvimento moral dos alunos. Os resultados obtidos por meio das sessões de observação mostraram que, embora acreditem que os conflitos sejam importantes para o desenvolvimento moral dos alunos, os educadores ainda mantêm uma visão negativa do

conflito, permitindo pouca ou nenhuma participação ativa dos alunos em sua resolução. Na visão da autora, os conflitos têm papel fundamental no processo de formação da personalidade e podem ser compreendidos a partir da ideia de diferenciação entre o eu e o outro.

Hammes e Hammes (2018) investigaram os processos de mediação de conflitos escolares e, para isso, propuseram círculos de aprendizagem com nove professores do IFSul. Os conflitos foram, para 89% deles, considerados como negativos, e os autores inferiram que, "[...] a partir dessa pesquisa e dentro de uma proposta de escola que se pretende democrática, crítica, emancipatória e dialética, à luz da teoria freireana" (p. 234), o conflito deveria ser tratado com mediação proativa e construtiva. O estudo resultou na implementação de várias ações do IFSul buscando a atenção aos conflitos, a reestruturação do contrato de convivência da instituição, e manutenção dos círculos de aprendizagem como espaço de discussão permanente das relações e conflitos.

Quanto aos textos que tratam dos conflitos considerando professores e alunos, destacam-se as pesquisas de Insfrán (2011) e Raab e Dias (2015), que tiveram como base teórica os pressupostos da Abordagem Centrada na Pessoa.

No caso da pesquisa de Insfrán (2011), foram realizados grupos de reflexão durante dois meses, que contaram com a participação de 115 alunos e nove professores. Foram 6 grupos somente de alunos, 4 somente de professores e 1 grupo misto. Alguns alunos puderam falar acerca do que os incomodava nas relações com outros alunos e com alguns professores. A autora finaliza explicando a importância desses grupos de reflexão para "propiciar abertura" e permitir um tipo de relação diferente da impositiva que costuma acompanhar as relações interpessoais na escola.

A pesquisa de Raab e Dias (2015) entrevistou oito participantes, sendo duas professoras mediadoras escolares e comunitárias (PMEC), duas professoras e quatro alunos. As atoras puderam "[...] observar que os profissionais de educação se sentem inseguros frente aos conflitos interpessoais" (p. 357). A análise dos dados definiu a concepção dos participantes acerca da mediação de conflitos, seu entendimento sobre as estratégias utilizadas na sua mediação e as contribuições do trabalho quanto a esse tema. Observaram também o quanto é incerta a concepção que os atores têm sobre o caráter dos conflitos, embora tenha aparecido nas suas falas que eles são inerentes à vida. A pesquisa também fez perceber que não há clareza sobre como se proceder para atingir a finalidade da mediação, qual seja, o desenvolvimento moral dos alunos.

Quanto aos seis estudos feitos apenas com alunos a respeito dos conflitos, destaca-se o trabalho de Leme (2004), que contou com dois estudos com alunos de escolas públicas e

privadas. Foram 779 alunos no primeiro estudo e 2.320 alunos no segundo estudo. A autora apresentou questões que descreviam brevemente situações de conflito interpessoais acompanhadas de três tipos de resolução: uma agressiva, uma submissa e uma assertiva. A partir da análise dos dados, obteve o resultado de que os mecanismos de submissão e agressividade são as duas primeiras tendências de resolução de conflitos na escola.

Marques, Silva, Oliveira e Vinha (2018) pesquisaram as características das provocações vivenciadas por 250 alunos de 3 a 14 anos de 6 escolas públicas do interior de São Paulo, por meio de 370 horas de observação sistemática. A provocação muitas vezes pode ser vista como inocente e engraçada para o provocador, mas para o alvo tende a ser menos positiva e mais maliciosa. Os resultados demonstraram que a fase de desenvolvimento interfere na vivência da provocação, e salientam que elas terminam com o revide, e são simplesmente abandonadas, no final.

A pesquisa de Corsi (2011) preocupou-se em observar os conflitos interpessoais ocorridos entre crianças de 5 a 6 anos durante suas rotinas escolares e investigar o que as crianças pensam acerca de conflitos. Foram utilizados papel, gravador e filmadora como instrumentos de registro. Como resultado, obteve-se um vídeo composto por dezessete cenas intercaladas com frases que caracterizavam o que ocorreu na cena e o que as crianças pensavam sobre o conflito. A autora finaliza com uma frase de Sarmento (2007, p. 45):

> [...] faça da voz das crianças não o outro da voz dos adultos (não já silenciada, mas reduzida e filtrada pelo processo analítico empregue?), mas a expressão de uma alteridade que se conjuga na sua diferença face aos.

Borges e Marturano (2009) realizaram um estudo interventivo que contava com um programa que incluía o ensino de habilidades de solução de problemas interpessoais, valores humanos e autocontrole, para melhorar a convivência na 1ª série do ensino fundamental. O trabalho foi realizado com duas turmas de 1º ano em uma escola pública de SP, onde uma turma foi controle e a outra recebeu o programa para melhorar a convivência. O programa foi aplicado diariamente na sala de aula, em lições de 15 a 20 minutos, de abril a outubro, em três módulos: (1) habilidades sociais, (2) autocontrole e (3) valores humanos. As autoras concluíram que o programa foi efetivo no sentido de ferramentar as crianças para a resolução de conflitos e abrir uma porta para que, em novas pesquisas, pudesse ser acompanhada a evolução do grupo e o treinamento dos professores, a partir de cursos de formação.

A pesquisa de Carita (2004) buscou avaliar o ambiente da aula enquanto facilitador do desenvolvimento sociomoral dos estudantes, a partir dos conflitos encontrados nesse ambiente.

A autora partiu de duas entrevistas: uma semiestruturada, para conhecer os processos de conflito na aula (situação real), e outra para avaliar a competência de negociação interpessoal. Participaram 202 estudantes, alunos de 6º, 9º e 12º anos de escolaridade. A autora classifica as respostas aos questionamentos e busca esclarecer a ação do adulto no conflito e a justificativa dessa avaliação. Conclui que há "[...] prevalência das soluções improdutivas e, consequentemente, das relações não cooperativas, logo de relações que não favorecem a coesão e confiança mútua que as soluções produtivas potenciam" (p. 265), e sugere que seria adequado o investimento num clima institucional mais aberto à participação estudantil.

Teixeira, Cáceres e Hinojo (2017) apresentam um estudo realizado com 320 alunos do 4º ano do 1º ciclo do ensino básico português, sendo 160 da escola pública e 160 da escola privada. As autoras buscaram, por meio da aplicação de um questionário constituído por quinze perguntas fechadas, analisar a opinião das crianças acerca dos motivos, das reações dos professores e dos alunos diante dos conflitos e de suas consequências em sala de aula. Buscaram verificar se são utilizadas técnicas de resolução de conflitos com o objetivo de prevenir a violência, transmitir estratégias e competências e fomentar um clima socioafetivo saudável. As autoras trouxeram importantes contribuições sobre o motivo de ocorrerem conflitos entre os alunos e sobre as reações, e sugeriram que é muito importante a existência do diálogo entre professor e aluno: "[...] o professor deve explicar as suas decisões e fazer com que os alunos tomem parte ativa nelas" (*Idem*, p. 51).

Dentre as pesquisas sobre os conflitos, duas envolveram a comunidade escolar, familiares e alunos. Na pesquisa de Ramos, Almeida e Almeida (2017), o fio condutor foi buscar nas práticas restaurativas uma opção para a desnaturalização de uma cultura punitiva, que acaba, segundo as autoras, por ampliar os conflitos e a violência na escola. O projeto, implementado em quatro escolas do Ceará, buscou acompanhar a existência da "mediação de conflitos e práticas restaurativas nas escolas" (*Idem*, p. 114). Elas observaram casos de conflitos que puderam ser resolvidos nos círculos que usavam, por vezes, o bastão da fala, um elemento que auxilia o respeito à fala e à escuta dos participantes, no processo circular. Em contrapartida, observaram que algumas vezes as relações entre a autoridade escolar (professores, coordenadores, entre outros) e o estudante são baseadas na imposição, e não no diálogo, ou seja, as relações se dão de forma autoritária. As autoras finalizam valorizando a implantação de práticas restaurativas nos ambientes escolares, onde possam "[...] criar um espaço saudável de diálogo sobre o conflito, buscando a restauração dos laços perdidos, de reparo de danos e de promoção de responsabilidades de todos os envolvidos, almejando, com isto, promover a paz na escola e na comunidade" (*Idem*, p. 118).

Na pesquisa interventiva de Jodar e Hammes (2018), abordam-se a formação docente e a mediação de conflitos na escola. Participaram 11 professoras que lecionam do 5º ao 9º ano do ensino fundamental e a equipe diretiva da escola, em encontros presenciais em formato de oficinas que abordavam o tema dos conflitos e sua resolução a partir do diálogo. Foram apresentadas algumas repercussões da formação docente na sala de aula, como algumas iniciativas de construção de projeto para a paz ou confecção de rifas para comprar brinquedos para as crianças ou alimentos para complementar cestas básicas. Embora pareça ter sido uma experiência enriquecedora para a prática docente, no periódico são apresentados muitos dados teóricos na forma de referências e poucos dados das práticas das vivências propriamente ditas. Também não foram apresentadas ações que realmente objetivassem resoluções de conflitos, apenas informações sobre como valorizar a convivência.

A partir dos levantamentos realizados no banco de dados da CAPES, e tendo em vista a importância dos objetivos aqui propostos, nota-se a importância desta investigação, que aborda a temática dos conflitos e o modo como são percebidos pelos professores, isto é, como os professores se sentem diante dos conflitos e quais são, a partir das suas matrizes pedagógicas, suas ações preventivas e interventivas.

Além disso, especificamente na área da educação, a pesquisa é pertinente, pois permite que as educadoras tomem consciência de suas formas de intervenção nos conflitos e reflitam sobre elas, para buscar novas ferramentas formativas para transformar sua prática

O Apêndice III apresenta um resumo das referências dos artigos encontrados na CAPES, resultantes dos recortes propostos.

2.1 Os conflitos

Cada pessoa, por ser diferente, possui uma rede de significados que faz com que interprete os acontecimentos de acordo com seus significados internos. O outro é diferente de mim, sendo assim, pode haver momentos em que as opiniões não sejam compartilhadas. As pessoas não são preparadas, como sinalizam Sastre e Moreno (2002), para resolver de forma não-violenta conflitos que surgem nas relações interpessoais. Muitas vezes, não conseguem interpretar a linguagem dos sentimentos. Alguns conflitos revelam o encontro de necessidades não atendidas ou como não fazer/ouvir o "pedido original" (GUTMAN, 2013).

Para Cecon *et al.* (2009), os conflitos em si são neutros, e suas manifestações construtivas ou destrutivas dependem da forma como se lida com eles. As relações interpessoais, com os pensamentos, sentimentos e emoções que as acompanham, conduzem a

situações cuja complexidade tem frequência maior que a de qualquer matéria curricular. Piaget (1937-1975) demonstrou que, ao gerar um desequilíbrio, o conflito intra ou interpessoal leva o sujeito a buscar uma nova equilibração, mas num patamar superior, o que significa desenvolvimento. O desenvolvimento ao qual se refere pode ser moral, cognitivo e afetivo.

Tognetta e Vinha (2012) afirmam que os conflitos podem ser vistos como choque de valores, desacordo, discórdia, oposição e confronto. Vistos por esse ângulo, remetem a uma sensação de situação de perigo e as ações das autoridades (os adultos responsáveis) vão em direção a suprimi-los, a impedi-los. Dessa forma, para as autoras, toda situação de conflito deve ser "controlada" o quanto antes.

Há outra definição de conflito que pode remeter a um sinal de oportunidade e à possibilidade de um novo equilíbrio. Pensando assim, as crianças poderiam aprender a expressar suas necessidades, seus pensamentos, seus sentimentos e, assim, conheceriam mais de si e do outro, seu par, aprendendo um conviver mediado pela reciprocidade e respeito mútuo.

O conflito, caso seja trabalhado de forma construtiva, pode levar os envolvidos a perceberem as consequências de seus atos (serem responsáveis), colocarem-se no lugar do outro (serem recíprocos), coordenarem diferentes perspectivas (antecipar-se) e pensarem em soluções que possam atender, não só ao seu ponto de vista, mas também ao do outro (ter respeito mútuo). Brochard (2008, *apud* TOGNETTA; VINHA 2012, p. 9) enfatiza que: "O outro não é, portanto, o mal absoluto porque é precisamente por meio desta relação conflita que eu o reconheço na sua diferença e que eu me afirmo como indivíduo." Por meio das relações os indivíduos constituem-se como pessoas que convivem, como pares, como cidadãos. Pela convivência com o outro, descobrem-se e apresentam-se ao mundo.

Moreno (2002) afirma que a cognição está fortemente implicada na aprendizagem emocional e na resolução de conflitos. Dessa forma, a metodologia que se mostrou útil em uma aprendizagem dirigida a potencializar o desenvolvimento cognitivo será também de utilidade para potencializar o desenvolvimento emocional. Para isso, o autor utilizou o pressuposto teórico da psicologia genética de que os conflitos fazem parte do desenvolvimento humano, tanto cognitivo quanto moral.

Para Loos e Zeller (2007), as desavenças e os desacordos sempre existirão e fazem parte das relações humanas, mas é o despreparo das pessoas para lidar com as diferenças e com os seus próprios conflitos que potencializa a violência, nessas situações. Faz-se importante considerar o quanto é preciso aprender a conviver, respeitando o outro e a si mesmo e expressando a própria opinião com palavras.

Nessa mesma direção, Mussak (2003, *apud* LOOS; ZELLER, 2007, p. 282) afirma que "[...] a violência não é a consequência necessária de um conflito, mas o testemunho da dificuldade de conviver com a diversidade e encontrar soluções satisfatórias para administrá-las." É no exercício de entender que o outro pode ser diferente de si que se aprende o respeito mútuo e a tolerância, tão necessários à convivência.

Quando um conflito é resolvido pela autoridade, representada por um adulto, as crianças ficam com a certeza de que o poder e o castigo estão nas mãos desse adulto. No entanto, se contrário a essa atitude é dada às crianças a oportunidade de construírem as regras em função de se controlarem e de se respeitarem, poderá haver o desenvolvimento da capacidade de interagirem, mesmo sem o controle de uma figura de autoridade.

Sastre e Moreno (2002, p. 57) apontam que, em meio a um conflito, não é trabalho do professor oferecer "boas respostas". Fundamentalmente, cabe a ele fazer observações para que os alunos:

1. Encontrem soluções próprias.
2. Analisem cada uma das soluções apresentadas para antecipar suas consequências e observarem se elas conduzirão ao resultado desejado.
3. Investiguem se existe relação entre as causas do problema e as soluções propostas.
4. Considerem as causas do conflito no momento de apresentar as soluções, levando em conta que uma boa solução é a que cria as condições necessárias para que o conflito não volte a acontecer.
5. Tenham em mente que as soluções devem ser justas. Se não forem justas, criarão mal-estar em alguma das partes, e o conflito tende a se reproduzir da mesma forma ou de formas diferentes.
6. Percebam que um mesmo conflito pode ter mais de uma solução e que a boa solução depende das circunstâncias e das pessoas que estejam envolvidas.
7. Criem coletivamente normas e regras que evitem cair de novo nos mesmos conflitos e avaliem sistemas para que se cumpram as normas acordadas.

A partir da resolução dos conflitos vivenciada pelos alunos, eles têm a oportunidade de resolver o conflito concreto no qual estão envolvidos, além de terem tido a oportunidade de trabalhar a aprendizagem da resolução de conflitos, o que "[...] requer uma experiência que só se adquire implicando-se cognitiva e afetivamente" (SASTRE e MORENO, 2002, p. 57).

2.2 O lugar dos conflitos na escola

Os espaços escolares participam do fazer educar na escola. Há, em cada ambiente escolar as suas regras, os seus combinados, o que é permitido e negado. E os conflitos cabem nesses espaços? Quais são os espaços onde os conflitos podem ocorrer?

> A dimensão espacial da atividade educativa não é um aspecto tangencial ou anedótico da mesma. Como a dimensão temporal ou a comunicativo-linguística, ela é, como eu já disse, um traço que toma parte de sua natureza mesma. Não é que a condicione e que seja condicionada por ela, mas sim que é parte integrante da mesma; é educação. O espaço escolar não é, pois, um "contenedor", nem um "cenário", mas sim "uma espécie de discurso que **institui** em sua materialidade um sistema de valores [...] uns marcos para o aprendizado sensorial e motor e toda uma semântica que cobre diferentes símbolos estáticos, culturais e, ainda, ideológicos". É, em suma, como a cultura escolar, da qual forma parte, "uma forma silenciosa de ensino". Qualquer mudança em sua disposição, como lugar ou território, modifica sua natureza cultural e educativa (FRAGO, 1995, p. 69, *apud* FARIA FILHO, 1998, p. 69).

Ao estender o olhar para a escola, considerando-a como ambiente de formação humana, transmissora de cultura e construtora de conhecimentos e, portanto, lugar de conflitos, torna-se fundamental observar seus espaços, tempos, relações e organização curricular.

Na visão de Tonucci (2015), a escola deve respostas às promessas constitucionais e às exigências das sociedades modernas e democráticas. Deve realizar uma revolução interna, uma mudança radical que a converta em uma escola para todos os seus alunos e para cada um deles.

Por mais que se tenham dificuldades para definir com maior precisão o que essa inovação envolve e exige, há uma certeza de fundo que demanda outras práticas: boa parte da escola do presente não atende às expectativas das famílias e do contexto social e às exigências do mundo do trabalho. Ela precisa ser repensada.

“A escola deveria assumir como seu principal objetivo o de ajudar cada um de seus discípulos a descobrir qual é seu campo de excelência e a trabalhar para lhe dar valor. Sobre essa excelência poderá construir seu futuro, seu trabalho, sua felicidade” (TONUCCI, 2015, *apud* BATTESTIN; NOGARO, 2016, p. 69).

Carvalho *et al.*(2012) afirmam que à escola cabe responsabilidade muito maior do que apenas trabalhar com conteúdo de natureza epistemológica; deve compreender que sua função está em proporcionar a formação integral do ser humano, no que tange seu desenvolvimento atitudinal e relacional.

> O Sistema de Proteção Escolar toma como referencial para sua ação o Relatório da Conferência Internacional sobre a Educação para o Século XXI, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), coordenado por Jacques Delors, editado no Brasil com o título Educação: um tesouro a descobrir, aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, pilares do conhecimento e da formação continuada: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A apresentação desses quatro pilares que deverão sustentar a educação, neste novo milênio, dizem respeito diretamente às novas formas de pensar e conceber os currículos escolares e a forma de lidar com o conhecimento (CARVALHO *et al.*, 2012, p. 12).

Nesse sentido, é importante considerar que a escola tem responsabilidade e oportunidade de participar de vivências que propiciem o desenvolvimento moral e a construção do ser social humano. A partir do complexo contexto experienciado nas relações pedagógicas que transitam em seu interior, muitas questões partem para além dos conteúdos curriculares. As relações interpessoais constituem um pano de fundo em todos os contextos e momentos, e podem ser categorizadas em vários âmbitos, como:

- A relação com o adulto (a autoridade propriamente dita);
- As relações com os pares (crianças “iguais” que convivem); e
- A relação intrapessoal (que acontece internamente ao sujeito).

A autoridade que se menciona aqui está na figura de um adulto significativo para a criança, que lhe serve de modelo. Também pode ser aquele adulto que impõe regras e atitudes às crianças comumente de forma coercitiva. Deveria ser um adulto que, pensando a partir do perfil construtivista, tivesse suas ações voltadas para promover o desenvolvimento social, emocional, moral e intelectual das crianças. Piaget (1994) diferencia dois tipos de moralidade, que correspondem a dois tipos de relacionamento entre as crianças e os adultos: uma moral heterônoma, da obediência, e uma autônoma, que obedece a regras por entender sua necessidade.

Sobre o papel dos adultos nos conflitos vividos entre as crianças, La Taille (2000) faz uma reflexão acerca dos tipos de educação moral: a educação elucidativa, a educação autoritária e a educação por ameaça da retirada do amor.

Na educação **autoritária,** o adulto impõe as regras e as crianças a legitimam em nome do medo da autoridade, o que pode gerar indivíduos submissos, conformistas, obedientes e manter altos níveis de heteronomia.

A educação por **ameaça de retirada do amor**, que acontece quando os educadores contrariados mostram o quanto a criança os entristece, pode trazer excesso de angústia para a criança, que recebe uma grande carga de culpa por se sentir responsável pela felicidade dos adultos.

Já na educação **elucidativa,** o limite colocado sempre é seguido de uma explicação de sua razão de ser e, por isso, para La Taille (2000), é a mais eficaz para que as crianças legitimem regras e valores morais, pois a leva, aos poucos, a pensar no motivo dos seus atos.

A educação autoritária e a educação por ameaça de retirada de amor estão representadas na postura de um adulto que coage a criança. Já a educação elucidativa está associada a um adulto que apresenta uma postura que auxilia as crianças na resolução dos conflitos vividos. Por fim, o adulto negligente tende a ter uma postura de se omitir dos conflitos das crianças, seja por estar ocupado com outras funções, seja por cansaço, seja por não se importar (desmerecer) com seus sentimentos ou ações. Desliga-se, assim, de sua função de educador.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI - (BRASIL, 1998), já em 1998, apresentavam oito capacidades que as crianças devem desenvolver a partir da organização da prática educativa, relacionadas à imagem que elas têm de si mesma, ao vínculo estabelecido com os adultos, ao estabelecimento e ampliação das relações sociais, à observação e exploração do meio ambiente que a circunda, ao brincar, à utilização de diferentes linguagens e ao conhecimento de diferentes culturas.

> 1) desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
> 2) descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
> 3) estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima, ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
> 4) estabelecer e ampliar, cada vez mais, as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
> 5) observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente, valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
> 6) brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
> 7) utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades, desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
> 8) conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade (BRASIL, 1998, p.63).

A preocupação com a linguagem, com a expressão das emoções, com o estabelecimento de vínculos entre as crianças e entre elas e os adultos, expressa nos Referenciais, amplia-se no Parecer CEB nº 20/2009, que revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI, e consequentemente na Resolução CEB nº 5/2009, que fixa tais Diretrizes.

Em seu artigo 4º, as DCNEI dispõem que:

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, artigo 4º).

Obedecendo aos princípios éticos, políticos e estéticos, as DCNEI orientam que as propostas pedagógicas das Instituições de Educação Infantil devem assegurar tempos e espaços de aprendizagem de "[...] diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças" (BRASIL, 2009, art. 8º). Tais questões precisam nortear as relações dentro da escola.

Guerra (2015), ao referir-se ao trabalho da escola e ao fazer do professor, faz alusão às posturas conservadoras e às rotinas, dizendo que os professores recorrem a elas com o intuito

de enfrentar o planejamento. No seu entender, é mais fácil repetir o que se está fazendo do que pensar se poderá ser feito de outro modo, para fazê-lo melhor. Pondera sobre a possibilidade de os docentes não estarem fazendo da melhor maneira ou até do jeito errado. Para o autor, é preciso questionar se é certo continuar com práticas equivocadas, que não estão promovendo a aprendizagem.

Para Guerra (2015), muitos professores repetem rotinas com a convicção de que jamais erram e de que a forma como fazem o trabalho não admite reparos. Há certo dogmatismo, até prepotência ou autossuficiência docente. Para o autor, essa postura docente ampara-se na ideia de que o que está sendo feito possui qualidade, ponto plenamente passível de questionamento.

> Diriam que o critério mais definitivo de que as coisas estão sendo bem-feitas é o de que estão fazendo-as como sempre fizeram. Parece que a repetição de costumes é a garantia de qualidade. No entanto, as exigências de mudança são tão urgentes e poderosas que quase sempre se chega tarde às novas necessidades e exigências (GUERRA, 2015, p. 86).

A necessidade de inovação surge como resposta natural a um cenário de mudanças e transformações constantes no conhecimento. O caso da escola é peculiar e exemplar. Ela trabalha com o conhecimento, tem seu fazer relacionado a ele e não tem enfrentado dificuldades para acompanhar as vertiginosas mudanças na sociedade, ficando no descompasso com o que vem acontecendo. Entende-se que o conceito emitido por Xavier (2013, p. 46) retrata a intencionalidade da inovação na educação:

> [...] concebemo-la como um pensar criativo do sujeito que se materializa em um fazer eficaz. Diante de uma necessidade ou movido por uma inspiração, o sujeito consegue gerar a solução tão esperada ou antecipar a resposta a um problema por vir. A simples adaptação de um velho objeto ou a invenção totalmente inédita de um certo produto podem ser classificadas como inovação (XAVIER, 2013, p. 46).

Nóvoa (1988, p. 8 *apud* COSTA, 2008, p. 72) defende que "[...] a inovação não pode ser vertical e precisa ser assumida de livre vontade para que ocorra como um empreendimento verdadeiro. Em outras palavras, inovar envolve mudar o comportamento das pessoas".

> A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação que necessita de tempo, uma ação persistente e motivadora, requer esforço de reflexão e avaliação permanente, por parte dos diversos intervenientes do processo inovador (BATTESTIN; NOGARDO, 2016, p. 8).

Nóvoa (2007, p. 21), em sua palestra intitulada “Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo”, aponta uma importante contribuição acerca da importância da reflexão no fazer docente:

> E Dewey tinha aquela velha história que, no final de uma palestra - ele que nos anos 1930 inventa o conceito de professor reflexivo – um professor virou-se para ele e disse: “O senhor abordou várias teorias, mas eu sou professor há dez anos, eu sei muito mais sobre isso, tenho muito mais experiência nessas matérias”. Então Dewey perguntou: “Tem mesmo dez anos de experiência profissional ou apenas um ano de experiência repetida dez vezes?” Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática.

Segundo Tognetta e Vinha (2006, p. 46), quando se denomina o ambiente escolar como democrático, “[...] evidentemente não está sendo dito que a democracia está presente em todos os momentos, porque em muitas situações as crianças não possuem condições (e nem deveriam) para decidir”. No entanto, elas podem opinar sobre coisas que lhes dizem respeito e que já são capazes de realizar, vivenciando essa “[...] democracia e validando o respeito mútuo como princípio norteador das relações interpessoais”. É a partir da oportunidade de poder escolher e ser responsável pela sua escolha que a criança vai se construindo cidadã.

A criança é um ser que se insere na sociedade a partir das relações que estabelece com os espaços de convívio social.

> Ao ocupar espaços institucionais, não podemos perder de vista a realidade emocional que cada criança vive no seio de sua família. Há crianças esgotadas, que não encontram repouso nem na escola nem no lar, uma vez que devem responder bem aos dois ambientes que conformam seu mundo. Ou seja, segundo as exigências do tempo que corre (GUTMAN, 2013, p. 219).

Nesse sentido, é preciso atentar para a criança, para as suas necessidades na escola e em casa. Ela precisa de contato, de afeto, de escuta atenta em cada ambiente em que se encontra e em que se desenvolve. Não pode ser tratada como um número na escola, como se não houvesse interesse por ela, como um ser em construção.

2.3 O professor e os conflitos na escola

O papel desempenhado pelo professor durante as aulas, como mediador das aprendizagens dos alunos, cognitiva, moral e afetiva, é de fundamental importância quando se deseja refletir sobre as relações construídas e os conflitos vivenciados na escola.

Para Faber e Mazlish (2003), quando se pensa em como tratar e mediar os conflitos entre crianças, é preciso:

(a) ouvir as crianças em silêncio e atentamente, quando contam sobre algo que aconteceu e o que sentiram;
(b) aceitar seus sentimentos sem ironia e sem emitir julgamentos;
(c) nomear os sentimentos que ouve;
(d) dar-lhes informações sobre os princípios que estão sendo feridos;
(e) permitir às crianças o primeiro passo para a resolução de um problema;
(f) usar poucas palavras, evitando conselhos e sermões; e
(g) falar dos próprios sentimentos diante de situações conflitantes.

Os sentimentos representam a energia que move as ações. À autoridade cabe, como pessoa significativa, reconhecer todos os sentimentos, descrevê-los, interpretá-los e nomeá-los para que a criança possa reconhecê-los.

A linguagem utilizada pelo educador tem o objetivo de formar pessoas éticas, que consigam se desenvolver cognitiva e afetivamente, incorporando valores morais. A forma que o educador utiliza para comunicar uma mensagem é um aspecto muito importante das relações interpessoais.

Segundo Rosenberg (2003), criador da comunicação não-violenta:

> As palavras que utilizamos cotidianamente na relação com as pessoas podem facilmente, se tornar "janelas" ou "muros". Tornam-se janelas quando são expressão de vida e de conexão com os outros, revelando necessidades e desejos, e abrindo caminhos de verdadeira comunicação e possibilidades de ajuda mútua. Por outro lado, quando as necessidades individuais são expressas através de acusações, julgamentos e comparações, nossos parceiros tendem a se sentir ofendidos ou culpados, desencadeando reações de defesa e resistência, ou agressão e ataque. Esse comportamento está ligado, primeiramente à ideia de que os outros são necessariamente responsáveis pelo nosso bem-estar individual, e que, quando algo não vai bem, alguém outro sempre tem a culpa. Quando usadas dessa forma, as palavras são "muros", porque fecham os canais adequados da comunicação, predispondo ao surgimento de afetos negativos e ao uso da violência (ROSENBERG, 2003, *apud* LOOS; ZELLER, 2007, p. 284).

Essa forma atenta de falar é chamada de comunicação não-violenta ou linguagem descritiva. Para Faber e Mazlish (2003), usar a linguagem descritiva é relevante porque ajuda a focalizar o acontecimento. Se não se acusa, a criança não tem porque se defender. Se não precisa pensar na defesa, há caminho aberto para "pensar em como pode resolver os problemas". A

linguagem descritiva não permite que a criança faça o que quiser, mas apresenta os fatos e procura interpretar os sentimentos e desejos das crianças.

> Para haver uma melhor comunicação, é preciso que aprendamos a utilizar a linguagem descritiva, que demonstra aquilo que vemos, sem apelar para os juízos de personalidade, e traduz os nossos legítimos sentimentos, sem nos valermos das chantagens emocionais. [...] esse tipo de mensagem favorece a cooperação espontânea da pessoa e a compreensão de pontos de vista divergentes (VINHA, 2000, p. 268).

A linguagem descritiva tem duas técnicas:

(a) A **escuta ativa**, que é definida como o escutar o outro e procurar repetir ou clarear os seus sentimentos, estimulando-o a continuar falando ou a encontrar uma solução. Os sentimentos são sempre importantes e devem ser considerados. Pode-se usar o recurso de transformar a afirmação feita pela criança em uma pergunta. É necessário ouvir com atenção e repetir resumidamente, sem censuras, julgamentos ou críticas e, caso necessário, expressar opinião. É importante ouvir atentamente a mensagem dos alunos, procurando compreender seus sentimentos e interpretá-los. Dessa forma, por meio da fala, o sujeito "coloca para fora" aquilo que o incomoda, pois espera ser ouvido e compreendido. É preciso demonstrar que se compreende o que ele sente, sem emitir julgamentos.

(b) A **mensagem-eu**, na qual o adulto descreve de maneira clara a sua perspectiva sobre o problema, sem ameaças ou atribuições de culpa. Assim, ajuda a criança a perceber as perspectivas dos outros. Portanto, a expressão dos sentimentos do educador deve ser legítima, sem o uso de palavras que sirvam para manipular as crianças. A mensagem-eu auxilia o aluno a perceber o ponto de vista do outro, pois serve para o educador descrever da maneira mais clara possível a sua perspectiva sobre o problema, sem usar de ameaças ou atribuições de culpa, que não resolvem o conflito.

Segundo Vinha (2000, p. 362):

> Ressalta-se que o tom de voz, a linguagem utilizada (mensagem emitida), a relação de respeito mútuo, a coerência e regularidade nos procedimentos e a postura do professor nesses momentos serão fundamentais para haver a anuência e a colaboração ou não da criança.

Muito importante, como sinaliza Puig (2007), é que o educador, para formar cidadãos éticos, com valores morais, esteja ciente da importância dos vínculos que estabelece com seus alunos.

Menin (2002) considera que existem duas posturas opostas sobre como educar em valores:

(a) a **doutrinária**, que acredita em alguns valores morais como fundamentais, os quais devem ser transmitidos como verdades acabadas; e

(b) a **relativista**, quando se exime dessa educação em valores, o que faz com que ela ocorra de uma forma não planejada.

Nesse último caso, pode haver um professor que estimule a cooperação, e outro, a competição. Alguns podem ter uma postura mais condescendente à violência, enquanto outros podem ser totalmente avessos a qualquer ato nesse sentido.

> A formação para a moralidade se dá em todos os espaços de convivência, em que as relações e os conflitos possam aparecer, não como uma matéria a parte, mas em todas as vivências. No entanto, a perspectiva construtivista pode ser única ao apresentar o conflito e sua resolução como partes importantes do currículo e não apenas vendo-o como um problema a ser administrado (DEVRIES; ZAN, 1995, *apud* VINHA, 2000, p.117).

Ginott (1985) afirma que o adulto pode ter algumas atitudes que ajudem a criança a se desenvolver moralmente, como ouvi-la atentamente, valorizando os seus sentimentos e emoções e permitindo que possa manifestá-los. Assim, é importante observar as atividades desenvolvidas pela criança e fazer-lhe elogios descritivos, que atentem para o que ela desenhou, escreveu ou falou. Para Samalin (2000), esse tipo de elogio descreve o que se vê, valorizando os detalhes. Devem-se aproveitar todas as oportunidades para expressar elogios descritivos, a fim de levar a criança a experimentar a relação de confiança e disposição para a cooperação.

> Evitar dar respostas prontas aos conflitos ou rapidamente julgá-los, com questões como “Quem foi o culpado dessa confusão?” ou “Você e você estão sem parque hoje!” Ao invés disso, sugere-se ouvir o que aconteceu e permitir que as crianças busquem formas de resolver o conflito, com questões do tipo “Como vocês acham que podemos resolver isso? Alguém tem alguma ideia?” (GINOTT, 1985, *apud* FABER; MAZLISH, 1985, p.57).

Quando as crianças conflitam, podem acontecer ações corporais, como tapas, chutes, mordidas, puxões, o que é mais comum quando são pequenas ou estão muito envolvidas emocionalmente e não conseguem controlar a raiva ou frustração. Nesse momento, é importante que não se procure um culpado, mas que se explique a elas que podem ficar chateadas ou bravas,

mas que não podem bater no colega. E importante também ajudá-las a nomear os sentimentos que estão demonstrando, para que aprendam a reconhecê-los.

Quando a criança faz algo impróprio, deve-se evitar julgá-la. Pode-se falar sobre a sua ação, mas sem rotulá-la. Assim, a criança entende que é importante para o adulto e que não está sendo julgada, mas sim a sua atitude. Isso é importante, para manter a integridade da criança e a sua confiança no adulto.

Precisa-se permitir que as crianças convivam entre si, sem ter um adulto circulando pela sala de aula ou no pátio, de olho nelas, com cara de reprovação. Minimiza-se, assim, o poder da autoridade, para que, por meio das relações entre iguais, estabeleçam-se o respeito mútuo e a cooperação. É na relação entre pares que a regra imposta pela autoridade tem menos valor. E nessa relação com o outro, seu igual, aparece um sentimento que provoca uma sensibilização na criança para com o sentimento do outro, de modo a ser afetado por ele. É a simpatia, a capacidade de sentir o que o outro sente. É esse sentimento que vai ajudar a criança a superar a heteronomia (PIAGET, 1994).

Refletir sobre o professor e os conflitos na escola requer também que se pense sobre essa relação do ponto de vista da Sociologia da Infância e das experiências do trabalho pedagógico realizado nas escolas municipais da cidade de *Reggio Emilia,* na Itália. Inicialmente, nos anos 60, sob os cuidados de Loris Malaguzzi, e agora sob os cuidados de pedagogas que compartilham a preocupação com o escutar, observar e compreender as crianças e sugerir uma experiência de infância enriquecida.

Têm-se, ainda, como fundamento, as contribuições de Gutman (2013), quanto às exigências que são impostas às crianças para que elas se adaptem ao mundo dos adultos e as suas próprias necessidades, que muitas vezes são traduzidas apressada e erroneamente pelos adultos. Adultos que não entendem os tempos e os porquês da infância e que julgam as crianças a partir das suas crenças e as veem como adultas, o que lhes rouba o direito de viver a infância.

As orientações para a escola da infância de 1991, traduzidas por Faria (1995, *apud* Finco 2015, p. 9), dispunham que:

> O desenvolvimento harmônico e integral da personalidade da criança implica, portanto, o reconhecimento de exigências de ordem material e, mais ainda, não-material, às quais correspondem a constante atenção e a disponibilidade por parte do adulto, a estabilidade e a positividade das relações, a flexibilidade e a adaptabilidade a novas situações, o acesso a mais ricas interações sociais, aquisição de conhecimentos e competências, a possiblidade de exploração, de descoberta, de participação e de comunicação, a conquista de autonomia, a atribuição de sentido às experiências, tudo isso em um intenso clima de afetividade positiva e de alegria lúdica.

A base para a Educação Infantil Italiana, apresentada por Faria (1995, p.10), traz a importância de "[...] romper com os modelos tradicionais, a partir de uma abordagem baseada em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores muito bem-vindos, juntamente com a investigação, a descoberta e a invenção".

Desde o princípio, nos anos 60, e ainda atualmente, na experiência reggiana, a aprendizagem, os novos pensamentos, as novas tentativas e as novas perspectivas são muito consideradas, ao mesmo tempo em que se respeita o conhecimento estabelecido. Vecchi (2017, p. 11) explica essa abordagem, que, para ela, pode ser aplicada às crianças e jovens na fase escolar:

> É importante para a sociedade que as escolas e nós, como professores, tenhamos clara consciência de quanto espaço deixamos para as crianças terem um pensamento original, sem levá-las a restringi-lo a esquemas predeterminados, que definem o que é correto segundo a cultura escolar. O quanto apoiamos as crianças que tem ideias diferentes das ideias dos outros e como as habituamos a argumentar e a discuti-las com os colegas de classe? Estou bem convencida de que uma maior atenção para os processos, em vez de unicamente para o produto final, nos ajudaria a ter maior respeito pelo pensamento independente e pelas estratégias de crianças e jovens.

Faria (2015, p.10) argumenta que o Brasil carece de uma abordagem em que a "[...] importância do inesperado e o imprevisto seja reconhecida como forma da criança participar do processo", e que seja compartilhado com pais, professores e crianças. Nessa perspectiva, o papel do adulto é favorecer a pesquisa da criança pela busca de diferentes e variadas respostas, além de permitir que indague a si mesma e que possa construir questões relevantes, que a façam pensar o mundo.

Atualmente, a criança tem grande parte de sua aprendizagem mediada pela escola, que pode lhe propor uma infinidade de experiências formativas a partir de propostas que lhe ampliem os horizontes e que não fragmentem suas descobertas. Por esse motivo,

> [...] a escola não pode abdicar da tarefa de promover a capacidade das crianças de dar sentido à variedade de suas experiências, com a finalidade de reduzir a fragmentação e o caráter episódico que arriscam caracterizar a vida das crianças e adolescentes […]. Em seu itinerário formador e existencial, a criança deve interagir com diferentes culturas, sem, todavia, ter instrumentos adaptados para as compreender e as colocarem relação com a própria. Cabe à escola a tarefa de fornecer suportes adequados para que cada pessoa devolva uma identidade consciente e aberta (FARIA, 2015, p. 19).

Vecchi (2017) apresenta um diálogo entre duas crianças de aproximadamente quatro anos e meio que, diante de uma fivela de cabelos postada sob a luz de um retroprojetor, tecem inúmeras análises e descobertas, as quais foram documentadas como parte do projeto "Enigma de luz":

> Marco: *"A imagem quando chega na parede, é diferente... É virada, e, para mim, deve ter um sistema eletrônico que faz todo esse percurso para chegar no alto, depois chega na parede".*
> Lucia: "*É esse sistema que transporta a figura dos objetos*."
> Marco: "*Talvez seja o tubo menor, que tem dentro a imagem e a porta no espelho (o espelhinho do retroprojetor)... Em uma passagem secreta, que é um atalho, até levar a imagem o quanto antes para a parede."*
> Lucia: "*A imagem que está no espelhinho, para ir para a parede, faz uma corrida. É o espelho que faz virar do outro lado".*
> Marco: "*É como se a piranha desse uma cambalhota*."
> Lucia: "*A cambalhota na parede. Na lampadinha tem a imagem da piranha.... A piranha dá cambalhota na parede."*
> Marco: "*Não, dá primeiro no espelho*."
> Lucia: "*Precisa de uma lente como aquela dos binóculos."*
> Marco*: "A lente serve para projetar a cambalhota."*
> Lucia: "*Resolvido o mistério."*
> No breve diálogo, cada um de nós pode colher e interpretar aspectos diferentes. O que não pode se eximir de fazer é reconhecer a inteligência e a capacidade analítica e inventiva que o diálogo encerra. A capacidade de escuta do outro, que leva as duas crianças, com natureza e vivacidade intelectual, a continuar utilizando o pensamento anterior (VECCHI, 2017, p. 54– grifos da autora).

Esse breve diálogo permite perceber a riqueza e a complexidade da exploração dos materiais que são oferecidos às crianças e o trabalho cooperativo que acontece entre elas. Mas para um ponto desse acontecimento é necessário que o olhar atente para a relação de respeito que esse estilo de abordagem educacional cultiva no adulto, pois, para além de permitir o manuseio dos materiais e o diálogo, ele faz documentar todo acontecimento, valorizando os meios, as descobertas, e não somente os fins, o produto final do projeto. Nessa abordagem o processo é valorizado e documentado como importante parte da aprendizagem.

Gutman (2013) aponta que, para conseguir estabelecer uma relação harmoniosa com as crianças, o adulto depende da sua capacidade de comunicação. Algumas crianças não conseguem contar o que acontece com elas por não saberem o que acontece com elas de verdade. É o adulto, comumente representado pela figura materna, que irá nomeando para a criança seus sentimentos, seus desejos, na medida em que eles vão sendo expressados.

Nesse sentido, o primeiro ponto importante na relação dos adultos com as crianças é a questão de poder ouvir o "pedido original" que elas fazem, seja por meio do comportamento,

por não conseguirem nomear ainda suas necessidades, seja a partir de palavras que saem embaralhadas ou que escondem o pedido. De qualquer forma, é o adulto que precisa dar conta de decodificar a mensagem da criança e clarificá-la para ela, escutando-a, respeitando-a, nomeando-a.

A falta de limites relacionados ao comportamento das crianças, e sempre reclamada pelos adultos, pode não se referir somente a uma questão de autoridade ou à firmeza com a qual se pronunciam os nãos. Gutman (2013, p. 204) explica que, "[...] pelo contrário, tem a ver com estabelecer um acordo entre o desejo de um e o desejo do outro, com sentido lógico para ambos". Para estabelecer esse acordo há necessidade de "[...] capacidade de ouvir, certa dose de generosidade, reconhecimento das próprias necessidades, e, depois a comunicação verbal que legitima e estabelece o que estamos em condições de respeitar em relação ao acordo pactuado" (*Idem*).

A comunicação em momentos extremos de tensão na relação adulto-criança é muito importante. Primeiro é preciso reconhecer as necessidades das crianças e verbalizá-las ou legitimá-las. Depois, é preciso que o adulto verbalize o que acontece com ele ou exponha a realidade objetiva. Por fim, estabelecem-se acordos, que são possíveis quando as necessidades e os desejos dos envolvidos são reconhecidos e nomeados. "E como se consegue isso? Comunicando-se. E quem tem de fornecer as palavras adequadas? O adulto" (GUTMAN, 2013, p. 207).

Nessa mesma direção, Luckesi (2011) afirma que o ser humano precisa, durante o seu desenvolvimento, de um "continente que o receba e sustente", representado por um adulto, que funciona como "princípio organizativo". Assim, tem-se o educando como princípio formativo e o educador como princípio organizativo.

Cabe ao educador acolher amorosamente o educando no seu modo de ser, sem julgamentos, e ao mesmo tempo realizar um confronto (processo onde se estabelece o desenvolvimento) entre o que acontece e como o educando reage ao acontecimento, sem desqualificá-lo, o que suscita autoconhecimento e desenvolvimento.

2.4 Cuidar da infância e do ato de educar significa formar para além das situações de conflito: é formar para a convivência

Os estudos sobre o desenvolvimento infantil trazem atualmente grandes e importantes contribuições para romper com a concepção baseada no senso comum de que a criança é um

ser passivo, incapaz e totalmente à mercê dos desejos dos adultos. As experiências trazidas por autores que trabalharam em escolas de Educação Infantil e de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou que acompanharam de perto o trabalho realizado nesses ambientes, suscitaram a relevância em abordar o tema do desenvolvimento infantil.

Segundo Falk (2011), crescem os direitos sociais da infância. Ao fitar a história da infância e da família, tem-se, no século XX, inúmeras iniciativas para que a infância vá conquistando os seus direitos. Direitos negados pela escola infantil, onde escolarizar é sinônimo de tolher, fragmentar, formatar, desumanizar a infância.

Gutman (2013, p. 205) aponta que "[...] estamos perdendo de vista a natureza da criança humana. São seres que precisam de contato, intimidade, brincadeira... Merecem que sejam respeitados seus ritmos de sono e vigília, de estar com o outro... Enfim, merecem ser criança".

Contrapondo a essa dureza no trato com a infância, apresenta-se o "primeiro mandamento" do serviço de cirurgia do Dr. Saulzer, cirurgião pediatra no Hospital Mauthner Markhof, apresentado por Falk (2011):

> A um bebê ou uma criança pequena se havia de examinar ou aplicar mesmo o tratamento mais desagradável, sem fazê-la chorar e tocando-a com gestos delicados, com compaixão, considerando que nas mãos se tinha uma criança com vida sensível e receptiva (FALK, 2011, p.15).

Ler esse texto com olhar atento acerca da necessidade do cuidado com a criança traz à luz a grande importância de como tocar e cuidar dela. Ainda sequer está se falando de educar. Primeiro é necessário aprender como enxergar esse ser humano tão aprendiz e tão inteiro, no sentido de já "ser". Sobre isso, Falk (2011, p. 27) explica:

> Segundo palavras da própria Emmi Pikler "A criança que consegue algo por sua própria iniciativa e por seus próprios meios adquire uma classe de conhecimentos superior àquela que recebe a solução pronta" e também, que o não intervencionismo na atividade independente da criança não significa a abandoná-la: algumas trocas de olhares, um comentário verbal, uma ajuda em caso de necessidade, o compartilhamento da alegria com quem está feliz, tudo isso indica à criança que ela é uma pessoa importante e querida.

A fundamentação dessa pesquisa acerca das contribuições de Falk (2011) para a importância do olhar, do cuidado, da presença atenta do adulto na vida da criança pequena pode ser resumida em quatro princípios:

> A valoração positiva da atividade autônoma da criança, baseada em suas próprias iniciativas; o valor das relações pessoais estáveis da criança – e dentre estas, o valor de sua reação com uma pessoa especial – e da forma e do conteúdo especial dessa relação; uma aspiração constante ao fato de que cada criança, tendo uma imagem positiva de si mesma, e seguindo seu grau de desenvolvimento aprenda a conhecer sua situação, seu entorno social e material, os acontecimentos que a afetam, o presente e o futuro próximo ou distante; o encorajamento e a manutenção da saúde física da criança, fato que não só é base dos princípios precedentes como também é um resultado da aplicação adequada desses princípios (FALK, 2011, p. 28).

A autora aponta que é preciso tornar-se reflexivo e observador para então dirigir o olhar à criança e observá-la, mas de um duplo ponto de vista: o do adulto e o da criança. Para Tardos e Feder (2011):

> A criança não brinca, vive. Vive muito seriamente, implicando-se completamente, envolvendo todas as suas funções e todas as suas emoções em cada ato, desde o nascimento. Apenas a observação externa descobre nessa atividade os sinais de uma evolução, os elementos mais ou menos favorecedores de progresso, os fatores de comportamentos futuros cada vez mais complexos. Para a criança, não se trata de "preparar o futuro", mas de esgotar suas possibilidades atuais. Essas possibilidades dependem do estado de desenvolvimento em que se encontra, do entorno sobre o qual pode ter influência e do seu estado psíquico (TARDOS; FEDER, 2011, p. 42).

A aptidão das crianças para cooperarem no grupo baseia-se em suas experiências adquiridas nesse grupo e em suas relações com o educador ou com a educadora. Para Falk (2011), uma atitude receptiva e compreensiva da educadora reforça a disposição das crianças para se adaptarem.

Fochi (2015) faz uma provocação de que educar significa possibilitar às crianças momentos em que possam aprender e se socializar, para que assim desenvolvam suas habilidades e não sejam condicionadas a comportamentos e conhecimentos.

Um ambiente propício para o desenvolvimento moral seria o que mais apresentasse características em que a cooperação pudesse ser estimulada. Para a teoria construtivista, a cooperação promove a aprendizagem moral, cognitiva e afetiva.

Para DeVries e Zan (1998, p.128), cooperar é "[...] empenhar-se em atingir uma meta comum enquanto se coordena os próprios sentimentos e pontos de vista com uma consciência dos sentimentos e pontos de vista do outro."

No entanto, é necessário que os sujeitos envolvidos se considerem iguais e se tratem como iguais, e que o exercício da autoridade seja reduzido ao extremamente necessário, no sentido de não determinar as ações das crianças, permitindo-lhes um espaço para que elas

próprias façam escolhas, debatam e decidam conjuntamente, Assim, poderão se sentir responsáveis por suas escolhas e treinar a autorregulação dos impulsos, exercício não permitido num ambiente coercitivo, onde as ações são reguladas por um adulto autoritário.

Segundo Vecchi (2017, p. 62), "[...] é possível que a ternura na Educação seja vista como uma forma de fraqueza e permissividade e que a ela seja sempre contraposta uma inútil e injustificada severidade? Trata-se do antigo, e sempre atual, equívoco que existe entre respeitabilidade e autoridade."

Na pedagogia reggiana, a tarefa de um professor é estar ao lado da criança, permitindo-lhe o descobrir e, quando necessário, por meio de intervenções focadas e planejadas, promover uma qualidade de relação entre as crianças e as coisas.

Contrária a essa pedagogia, tem-se a pedagogia da pressa, no trato com os materiais e nos fragmentos de vivências, em que as ações propostas têm significados escassos e em que se busca "[...] aprender o uso dos materiais e das técnicas de modo mecânico, sem emoções, sem relações intensas e gratificantes" (VECCHI, 2017, p. 63).

Para Maturana (2002, p. 29), a educação é um processo contínuo que dura toda a vida:

> Há duas épocas ou períodos cruciais na história de toda pessoa que tem consequências fundamentais para o tipo de comunidade que trazem consigo em seu viver. A infância e a juventude. Na infância, a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se não ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma. Na juventude, experimenta-se a validade desse mundo de convivência na aceitação e no respeito pelo outro a partir da aceitação e do respeito por si mesmo.

Esse modo de cuidar da infância e do ato de educar possibilita à criança aprender a aceitar-se e a respeitar-se, e ao construir isso em seu ser poderá aprender a respeitar os que a cercam.

> Além disso, uma criança que não se aceita e não se respeita não tem espaço de reflexão, porque está na contínua negação de si mesma e na busca ansiosa do que não é e nem pode ser.
> Como poderia a criança olhar para si mesma se o que vê não é aceitável, porque assim a têm feito saber os adultos, sejam seus pais ou professores? (MATURANA, 2002, p. 31).

As vivências das crianças com seus pares e com os adultos que lhe são significativos representarão o universo de possibilidades para ela se conhecer e se formar a partir das experimentações que faz, relacionando-se. Cabe ao adulto permitir que essas vivências sejam

fecundas. A partir da proposição de uma reflexão acerca de uma vivência, o adulto pode auxiliar a criança a transformar em experiência esse acontecimento.

3 METODOLOGIA

Morin (2012) recorda o segundo e o terceiro princípios do *Discurso sobre o Método*, de Descartes:

> O primeiro é nunca aceitar coisa alguma como verdadeira, se não a souber comprovadamente como tal, isto é, evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção. O último é fazer, em tudo, um levantamento tão completo e um exame tão amplo, que eu esteja certo de não ter omitido nada (MORIN 2012, p. 87).

Nesse sentido, é preciso um método para conduzir a pesquisa. Por que um caminho a seguir? Talvez porque, simplesmente sem ele, o pesquisador se equivocasse, em relação aos resultados que desejasse encontrar. Tem-se então um método e acredita-se nele como um caminho que poderá conduzir o pesquisador ao conhecimento que ele deseja conquistar.

Morin (2012, p. 90) apresenta a frase de Pascal, "o conhecimento das partes depende do conhecimento do todo, como o conhecimento do todo depende do conhecimento das partes", para demonstrar que o todo não é redutível às partes, isto é, elas não o representam.

O caminho escolhido para esta pesquisa foi aquele que permite um olhar multidimensional sobre o tema dos conflitos escolares. Multidimensional no sentido de que se buscam instrumentos que possibilitem entender de onde fala o sujeito, de que ele se constitui e o que o move, em sua condição de educador.

De fato, esta pesquisa efetivamente busca considerar o todo que envolve as partes (algumas vezes, apenas essas são notadas e consideradas), reconhecer e permitir as realidades relatadas, nos conflitos ou nas concordâncias, e, por fim, entender que o todo tem suas partes tecidas juntas, distintas e unidas, complementares.

Esta pesquisa é caracterizada como qualitativa, que é definida por Bauer e Gaskell (2002, p. 39) como aquela que "[...] evita números, lida com interpretações das realidades sociais, e é considerada pesquisa *soft*". Como o objeto de estudo são as relações humanas, a pesquisa qualitativa permite trabalhar com a subjetividade do sujeito. Assim, são consideradas importantes as histórias, as ações e as construções de cada sujeito da amostra selecionada.

Camargo e Justo (2014, p. 40) corroboram essa perspectiva, ao afirmarem que textos, palavras e entrevistas "[...] dados que são compostos essencialmente pela linguagem [...] mostram-se relevantes aos estudos sobre crenças, opiniões – conteúdo simbólico produzido em relação a determinado fenômeno", questão esta que se manifesta na intencionalidade da pesquisa que ora se apresenta.

3.1 População

A população desta pesquisa é composta por 38 professoras de Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) de uma escola privada de um município do vale do Paraíba paulista. Cabe destacar que todas as professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram convidadas a participar da pesquisa.

O critério de seleção dos professores foi o de adesão: 31 professoras se disponibilizaram a participar da entrevista individual semiestruturada e 29 professoras se disponibilizaram a participar do Grupo Focal. Como o Grupo Focal é uma técnica de pesquisa que exige a participação de grupos menores de sujeitos, foram realizados três encontros, com a mesma pauta, dividindo as 29 professoras em três grupos, para que todas pudessem participar e se expressar, como está descrito na seção que trata dos instrumentos de pesquisa.

As professoras participantes foram denominadas pela palavra Professora seguida de um número, a fim de manter suas identidades em sigilo.

É importante explicar que a numeração escolhida representa apenas uma professora, isto é, se uma professora participou em ambos os instrumentos da pesquisa (Entrevista e Grupo Focal), seu número permaneceu o mesmo. Dentre as 38 professoras, algumas participaram, tanto da entrevista, quanto do grupo focal. Outras participaram apenas da entrevista e outras somente do grupo focal. Independentemente dessa situação, a numeração que caracteriza as professoras não foi alterada.

As características de cada uma das participantes da pesquisa, todas mulheres, como idade, formação, tempo de atuação profissional e tempo de atuação na escola, podem ser observadas na Tabela 1.

Optou-se nessa pesquisa por não dirigir o olhar ao fato de que todas as professoras participantes das entrevistas fossem do gênero feminino. Assim, as implicações sociais decorrentes desse fato não foram abordadas.

Tabela 1 – Caracterização das professoras participantes da entrevista

Professora	Idade	Formação	Tempo total de atuação profissional na Educação Básica	Tempo de atuação na escola
Professora1	41 anos	Pedagogia	22 anos	10 anos
Professora2	37 anos	Pedagogia	14 anos	10 anos
Professora3	47 anos	Letras	18 anos	13 anos
Professora4	43 anos	Pedagogia	8 anos	7 anos
Professora5	60 anos	Pedagogia	30 anos	11 anos
Professora6	30 anos	Pedagogia	9 anos	9 anos
Professora7	37 anos	Pedagogia	6 anos	6 anos
Professora8	41 anos	Pedagogia	16 anos	15 anos
Professora9	34 anos	Letras	10 anos	9 anos
Professora10	35 anos	Pedagogia	3 anos	3 anos
Professora11	22 anos	Pedagogia	1 ano	1 ano
Professora12	34 anos	Letras	10 anos	9 anos
Professora13	34 anos	Matemática	10 anos	8 meses
Professor14	27 anos	Pedagogia	8 anos	Não informou
Professora15	35 anos	Letras	8 anos	6 anos
Professora16	42 anos	Vários cursos	Não informou	6 anos
Professora17	36 anos	Jornalismo	6 anos	6 anos
Professora18	53 anos	Ed. Física	28 anos	14 anos
Professora19	42 anos	Pedagogia	17 anos	14 anos
Professora20	32 anos	Pedagogia	12 anos	8 anos
Professora21	32 anos	Pedagogia	5 anos	5 anos
Professora22	35 anos	Letras	Não informou	5 anos
Professora23	35anos	Pedagogia	10 anos	1 ano
Professora24	40 anos	Pedagogia	13 anos	Não informou
Professora25	34 anos	Pedagogia	8 anos	7 anos
Professora26	40 anos	Pedagogia	18 anos	6 anos
Professora27	42 anos	Pedagogia	25 anos	15 anos
Professora28	56 anos	Pedagogia	37 anos	13 anos
Professora29	26 anos	Letras	2 anos	2 anos
Professora30	29 anos	Artes visuais	10 anos	10 anos
Professora31	32 anos	Artes visuais	7 anos	7 anos

Fonte: Dados de pesquisa.

A partir das informações acerca da idade, da formação das professoras e de seu tempo de atuação profissional na Educação Básica e na escola, verificou-se que a maioria delas é formada em Pedagogia, o que se constitui uma característica comum àquela necessária para a atuação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As professoras com formação em outras áreas do conhecimento dedicam-se a trabalhar com os alunos em outros momentos da rotina escolar, como atividades de outros componentes curriculares e/ou atividades diversificadas.

Quanto à idade, as professoras têm entre 22 e 60 anos, e a maioria delas está na faixa etária compreendida entre 30 e 45 anos.

São duas as professoras com menor tempo de docência: entre um e dois anos. A maior parte das professoras exerce a docência há mais de sete anos. Quanto ao tempo de atuação na

escola em que se realizou a pesquisa, quatro professoras estão lá entre um e três anos. O restante das docentes está na escola há mais de cinco anos.

3.2 Instrumentos de Pesquisa

Foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: (a) Entrevista semiestruturada individual e (b) Grupo Focal.

Partiu-se de uma entrevista individual semiestruturada com 31 professoras, buscando-se conhecer mais do cotidiano escolar, no tocante a como, onde e por que se davam os conflitos entre os alunos e se as professoras os percebiam e neles intervinham nesses momentos.

Conforme as professoras iam relatando suas experiências na observação e intervenção (mediação) dos conflitos entre as crianças na escola, surgiu a necessidade de compreender as histórias de vida dessas docentes no que diz respeito à vivência de conflitos. Em outras palavras, verificar quais elementos elas traziam de suas histórias que as levavam a agir de uma forma ou de outra.

Se, por um lado, a entrevista individual procurou compreender a atuação da professora, já adulta, sobre os conflitos dos seus alunos, o grupo focal procurou evidenciar relatos de seu envolvimento, quando crianças, em situações de conflitos.

Essa perspectiva de pesquisa considera uma abordagem de pesquisa formação, que permite com que os participantes, ao mesmo tempo em que relatam suas vivências e contam suas histórias, reflitam sobre elas, ressignificando-as e construindo um novo repertório.

Por esse motivo, muitos relatos das professoras apontam, não só o que contam de sua experiência, mas também o que refletem sobre e a partir dela, tanto no que diz respeito às suas experiências de conflito quando eram elas as crianças quanto no que diz respeito às experiências que vivem agora, como professoras de crianças.

A descrição dos dois instrumentos de pesquisa, bem como de seus objetivos e roteiros, encontra-se nos subitens que seguem.

3.2.1 Entrevista Semiestruturada

Para Turato (2003), com a entrevista qualitativa é possível mapear e compreender o mundo dos entrevistados. Assim, constitui a porta de entrada para que pesquisador possa usar esquemas interpretativos para compreender suas narrativas.

Bauer e Gaskell (2000) afirmam que a entrevista, principalmente, fornece dados básicos para o desenvolvimento e compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. Nesse sentido, para os autores, é importante notar que pode haver, por parte do entrevistado, uma sensação de desconforto, hesitação, e a necessidade de se colocar defensivo. Para contrabalançar essas sensações e encorajar o entrevistado a falar longamente, a se expandir em aspectos de sua vida e ser sincero, o entrevistador precisa deixá-lo à vontade. Deve ter uma postura que inspire confiança, respeito e segurança, o que se traduz em como fará as perguntas, encorajando verbal e não verbalmente o entrevistado e mostrando-se tranquilo e à vontade.

Nesta pesquisa, a entrevista semiestruturada foi realizada em dois momentos. No primeiro deles, para delineamento do perfil dos sujeitos da pesquisa, procedeu-se a um levantamento dos dados sociodemográficos, tais como idade, formação, tempo de exercício de docência nas classes de Educação Básica e experiência em diferentes escolas, para que se pudesse entender de onde falava a entrevistada na sua construção profissional.

Para o segundo momento da entrevista, construiu-se um roteiro de perguntas disparadoras, conforme pode ser observado no Apêndice I, a fim de se identificar como as professoras percebem e intervêm nos conflitos entre os alunos. Buscou-se, ao fazer as perguntas, permitir que elas se sentissem confortáveis para fazer os relatos, segundo sua própria orientação.

Perguntou-se, primeiramente: “Como as crianças se relacionam na escola?” A partir do que as professoras iam falando, a pesquisadora apresentava outras perguntas: “As crianças apresentam muitos conflitos entre si, na sala de aula?”, “Você poderia contar como percebe e intervém nos conflitos entre seus alunos?”, “Você considera importante que o professor resolva os conflitos entre os alunos na sala de aula, ou acha que essa função não pertence ao professor?”.

Para cada pergunta feita, era dado um tempo indeterminado de resposta. Cada professora poderia dispor de quanto tempo quisesse para compartilhar seus relatos com a pesquisadora.

Em alguns momentos as perguntas geravam uma pausa para a organização do pensamento da professora, que seguia com um relato muito cuidadoso e atento aos acontecimentos que ia apresentar.

3.2.2 Grupo Focal

Bauer e Gaskell (2002) apontam que o Grupo Focal tem como objetivo estimular os participantes a falar e a reagir ao que outras pessoas do grupo dizem. Como o objetivo é fomentar uma discussão coletiva com o grupo, muitas vezes o entrevistador ocupa o papel de moderador da interação social do grupo.

Para os autores, esse instrumento de pesquisa permite que as interações entre os participantes proporcionem emoções, para além das racionalizações conceituais, como humor, espontaneidade e intuições criativas, o que pode desencadear elementos de diversas ordens, e não apenas epistemológicas, para discussão.

Por esse motivo, o encontro do Grupo Focal, nesta pesquisa, privilegiou o uso de recursos de cunho artístico (pintura com tinta) como elementos disparadores do diálogo. Sobre isso, Christo (2008, p. 18) afirma que "[...] a variedade de elementos presente na técnica da pintura: as linhas, as formas, os volumes, a cor, a tonalidade, a luz, a sombra [...] pode funcionar como um grupo de amigos que nos estimula a desabafar".

Gatti (2005, p. 22) recomenda que o Grupo Focal se constitua de seis a doze pessoas, que se encontrem em um ambiente confortável, por um período de uma a duas horas. Para a autora, "Em projetos de pesquisa, o ideal é não trabalhar com mais de dez participantes. Grupos maiores limitam a participação, as trocas de ideias e elaborações, o aprofundamento no tratamento do tema e também os registros".

Para Gatti (2005, p.24), "[...] o local dos encontros deve favorecer a interação entre os participantes. Pode-se trabalhar com cadeiras avulsas, em círculo, ou em volta de uma mesa. Os participantes devem se encontrar face a face para que a interlocução seja direta". O moderador deve se apresentar e apresentar o assunto, bem como falar sobre a ideia de uma discussão grupal, encorajando todos a participarem.

No caso desta pesquisa optou-se por realizar três Grupos Focais, devido ao grande número de professoras participantes. Considerou-se, assim, que encontros com menos sujeitos permitiriam que todos pudessem se expressar e interagir e que a pesquisadora teria condições de realizar as intervenções, tornando-os mais dinâmicos.

As 29 professoras participantes do Grupo Focal foram divididas em dois grupos com 10 professoras e um grupo com 9 professoras. Duas professoras que participaram das entrevistas não puderam estar presentes no dia da realização do Grupo Focal, por isso a diferença no total de docentes entre um instrumento de pesquisa e outro (31 e 29 professoras, respectivamente).

Para o Grupo Focal desta pesquisa foi realizado um roteiro que adiante está sucintamente descrito. Os três encontros seguiram o mesmo roteiro, com os mesmos materiais e as mesmas perguntas e propostas disparadoras, a fim de que os dados obtidos pudessem ser analisados em conjunto. Seu detalhamento está apresentado no Apêndice II.

A vivência de cada um dos Grupos Focais teve início com a recepção das professoras em uma das salas de aula cedidas pela escola.

Organizou-se uma grande mesa central com tintas, papel e pincéis, à disposição das professoras, que se sentaram em um grande círculo ao redor da mesa.

Foi proposto que se lembrassem de um conflito vivido quando eram crianças, com outra criança, na escola. A ideia era de que procurassem reconstruir a cena do conflito, lembrando como aconteceu e se houve a intervenção de algum adulto.

Em seguida, pediu-se que cada professora desenhasse o conflito por elas vivido, usando os papéis e as tintas disponíveis na mesa central.

Depois desse momento, o grupo foi convidado a compartilhar as pinturas e as reflexões sobre os conflitos vividos na infância. Nos três encontros, todas elas procederam a esse compartilhamento

Após a apresentação de cada uma das professoras, foi perguntado para o grupo se algo poderia ter sido diferente naquele conflito, e as professoras puderam abertamente se posicionar sobre a reflexão que faziam de suas experiências.

3.3 Procedimentos para Coleta de Dados

Por contar com a participação de seres humanos para a coleta de dados e por apresentar uma preocupação com os preceitos éticos de respeito à dignidade humana, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Os riscos decorrentes da participação das professoras na pesquisa seriam de que poderiam sentir-se desconfortáveis, inseguras ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pela pesquisadora. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, ficaram-lhes garantidos os direitos: de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder a qualquer pergunta que achassem por bem assim proceder; bem como solicitar que os dados fornecidos durante a coleta não fossem utilizados.

Como o CEP autorizou a realização da pesquisa, conforme Parecer nº2.650.502, a pesquisadora entrou em contato com a instituição em que ocorreria a investigação, para explicar os objetivos e a temática do estudo e solicitar autorização da instituição para sua realização. Após a autorização da instituição, a pesquisadora organizou, juntamente com a coordenação da escola, as melhores datas e horários para realizar as entrevistas e o encontro de cada um dos três Grupos Focais. Pretendeu-se realizá-los nas datas e horários preferidos pela escola, a fim de não causar transtornos à rotina escolar.

Em seguida, a pesquisadora encontrou-se, para a realização da entrevista, com cada uma das professoras participantes, explicando primeiramente os objetivos da pesquisa, convidando-as a participar e entregando-lhes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Explicou-lhes sobre a garantia do anonimato e sobre a possibilidade de desistirem da pesquisa e da entrevista, a qualquer tempo.

As entrevistas, realizadas individualmente, foram gravadas em mídia digital e ficarão armazenadas com a pesquisadora por um período de 5 anos. Após esse período, serão descartadas.

O encontro de cada um dos três Grupos Focais foi filmado, para que se pudesse manter, durante a transcrição dos relatos, a correta relação entre a fala e a pessoa que se pronunciava. Os vídeos também serão armazenados pelo mesmo período das entrevistas, quando também serão descartados.

O encontro com o Grupo Focal obedeceu a cinco etapas, permeadas pelo que propõe Gatti (2005), a respeito da organização e desenvolvimento do trabalho com Grupos Focais em pesquisas em Ciências Sociais e Humanas:

(a) **Recepção das professoras** na sala de aula que foi destinada para o encontro, agradecendo-lhes a participação e apresentando o tema do encontro: “O Registro gráfico da memória de um conflito importante vivido na infância com uma outra criança e como foi resolvido por um adulto”.

(b) Explicação para as professoras que elas deveriam **fazer uma pintura com tinta** que representasse a memória de um conflito por elas vivido na infância, como proposto no tema do encontro (ver Figura 1).

Figura 1– Grupo Focal

Fonte: Dados de pesquisa.

Para essa atividade foram disponibilizados pincéis (mais de uma espessura estavam à disposição), papel canson bege em folha tamanho A4 de gramatura 180 (para boa absorção da tinta e maior controle das pinceladas), potes com água e papel absorvente (para a limpeza dos pincéis, quando se desejasse usar tinta de outra cor). Para essa atividade foi destinado um tempo de dez minutos.

Optou-se por trabalhar com as tintas porque representam um desafio, já que esse material normalmente é pouco explorado pelos adultos. Somando-se ao desafio, tem-se que as tintas poderiam auxiliar no caminho de volta às memórias da infância.

(c) Assim que terminassem as pinturas, as professoras deveriam fazer um **registro da memória** (de forma textual), descrevendo os sentimentos relembrados e a resolução apresentada pelo adulto. Para esse registro foi disponibilizado papel sulfite A4 e lápis preto. O tempo estabelecido foi de cinco minutos.

(d) O próximo passo foi passar a palavra para as professoras que se sentissem à vontade e que pudessem **compartilhar** com as demais colegas suas imagens, o relato dos conflitos vividos, as emoções sentidas e a participação dos adultos na sua resolução. Todas as professoras presentes nos 3 Grupos Focais realizados se sentiram à-vontade para contar suas vivências ao grupo.

(e) Por último, realizou-se uma **reflexão coletiva**, solicitando que cada professora pensasse se o conflito por elas vivenciado poderia ter sido resolvido de uma outra forma pelo adulto presente. As professoras presentes se posicionaram, apontando outras possíveis intervenções que o adulto poderia ter adotado durante a vivência dos conflitos.

3.4 Procedimentos para Análise de Dados

Para Best (1972: 152) *apud* Lakatos (2003, p. 170), a Análise dos Dados "[...] representa a aplicação lógica dedutiva e indutiva do processo de investigação". Para o autor, a importância dos dados não está somente neles mesmos, mas também no fato de proporcionarem respostas às perguntas da pesquisa.

No caso desta pesquisa, os dados advindos das gravações das entrevistas individuais e dos encontros dos Grupos Focais foram transcritos com apoio do aplicativo *ColorNote*, atualmente disponível gratuitamente na *Play Store* dos *smartphones*, de forma a identificar a fala de cada sujeito da pesquisa. As falas transcritas foram preparadas pela pesquisadora, que procedeu às correções gramaticais necessárias.

Quanto aos **procedimentos iniciais de análise**, após a transcrição os dados foram tratados de duas maneiras diferentes e complementares.

As entrevistas semiestruturadas foram tratadas inicialmente pelo *software* IraMuTeQ. Optou-se por esse procedimento devido ao grande volume de dados trazidos pelas 31 entrevistas e porque uma análise manual desse volume extenso de narrativas demandaria muito tempo, inviabilizando esta etapa da pesquisa.

Já os dados advindos dos encontros dos Grupos Focais, as pinturas das professoras e seus relatos acerca do conflito que viveram na infância, foram categorizados manualmente, porque constituíram um corpus menor.

Após essa diferenciação inicial na categorização dos dados para a análise, tanto os dados da entrevista quanto os do grupo focal foram analisados por meio da Análise de Conteúdo sistematizada por Bardin (2009). A Análise de Conteúdo tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa de conteúdo recolhido a partir da comunicação entre pesquisador e sujeito. A análise, nesse caso, pode ser feita a partir da comunicação oral ou escrita, e de imagens ou vídeos.

3.4.1 Sobre os procedimentos para a análise das entrevistas

Cada narrativa das entrevistas foi preparada para ser tratada pelo *Software* IraMuTeQ, o que incluiu retirar as expressões de repetições muito presentes nas falas, como "aí, então, né, etc." Também foram retiradas todas as vírgulas e as pontuações. Foram suprimidos os nomes

de alunos ou de professoras e incluiu-se um número que identificava e antecedia a fala de cada professora, como orientam Camargo e Justo (2014).

O IraMuTeQ é um *software* de origem francesa, com dicionário em língua portuguesa. "Uma das suas principais qualidades é a possibilidade de identificar semelhanças estatísticas das palavras para elucidar padrões repetitivos de linguagem, oferecendo ao pesquisador uma visão geral de um volumoso contingente de dados em curto espaço de tempo" (KRONENBERG, WAGNER, 2013, p. 432). Assim, torna-se possível ao pesquisador observar associações do material textual com variáveis descritivas previamente identificadas.

Os dados das entrevistas geraram um *corpus* (conjunto de textos) geral, constituído por 31 textos (já que eram 31 entrevistas), separados em 1.584 segmentos de textos (ST), compostos por aproximadamente três linhas, com aproveitamento de 1.316 ST, perfazendo um percentual de 83,08%. O mínimo para que o material tenha representatividade é 70%. Emergiram 58.205 ocorrências (palavras, formas ou vocábulos).

Ao agrupar as narrativas das 31 professoras em segmentos de texto que se aproximavam entre si, o IraMuTeQ apresentou três Classes de Palavras, denominadas de Classe 1, Classe 2 e Classe 3.

As três Classes de Palavras emergidas da classificação hierárquica descendente (CHD) estão descritas adiante, neste texto. A CHD, uma das análises mais importantes do *Software*, consiste em agrupar os segmentos dos textos e os vocabulários que estejam relacionados, formando um esquema hierárquico de classes de vocábulos. A partir dessa análise, pode ser inferido o conteúdo do *corpus*, nomeada a classe e compreendidos os grupos de discursos.

A categorização de tantos textos em apenas três Classes de Palavras indica que as professoras entrevistadas, sujeitos desta pesquisa, apresentaram um discurso coerente, que apresentava três grandes temas em comum.

Como pode ser observado na Figura 2, a Classe 1 apresentou 635 ST, o que corresponde a 48,25% das narrativas analisadas. A Classe 2 apresentou 192 ST (14,59%), e a Classe 3, 489 ST (37,16%).

Figura 2 – Dendograma das Classes de Palavras

Fonte: IraMuTeQ, 2018

As três Classes de Palavras organizadas pelo IraMuTeQ apresentam duas ramificações. Na extrema esquerda do Dendograma, apresenta-se a Classe 1. Ao lado dela está a Classe 3, que pertence à mesma ramificação da Classe 2, na extrema direita do Dendograma.

Ao analisar o Dendograma gerado pelo IraMuTeQ, também é possível observar que as palavras são apresentadas em listas dentro de cada Classe de Palavras. As primeiras palavras estão grafadas em fonte maior, e as subsequentes vão diminuindo gradativamente. Essa forma de grafar as palavras, dos maiores tamanhos para os menores, está associada ao número de vezes que as palavras apareceram na fala das entrevistadas.

Após a análise inicial das palavras que compunham cada uma das Classes de Palavras, apresentadas no Dendograma, foram analisados também outros dois relatórios gerados pelo IraMuTeQ: (a) os arquivos com os segmentos de texto de cada Classe de Palavras, e (b) o arquivo com as narrativas das professoras, apontando qual segmento de texto daquela professora está presente em qual Classe de Palavras.

Optou-se por unir: (a) a leitura oferecida pelo IraMuTeQ, que forneceu as Classes de Palavras nas quais a análise se baseou, mas que segmentou grandemente alguns relatos, o que impedia o entendimento e o cuidadoso acolhimento das falas das professoras; (b) o texto na

íntegra, narrado pela professora. Esse foi o caminho escolhido para que a análise não perdesse a “boniteza” dos relatos das professoras.

Nesse sentido, cada uma das Classes de Palavras foi renomeada a partir da Análise de Conteúdo realizada. A Classe 1, que trazia a palavra “falar” como a mais importante, foi nomeada por “O que move e como acontece a comunicação”. A Classe 2, cuja palavra mais citada foi “aula”, foi nomeada por “Os espaços e os tempos como educadores”, e a Classe 3, cuja palavra mais forte foi “achar”, foi nomeada por “As vivências e a construção da convivência”.

Cabe destacar que, para cada Classe de Palavras, as palavras mais recorrentes foram apresentadas na forma do recurso “Nuvem de Palavras”, mantendo-se a cor da Classe, conforme proposto pelo IraMuTeQ.

3.4.2 Sobre os procedimentos para a análise dos Grupos Focais

Os dados dos Grupos Focais foram categorizados manualmente pela pesquisadora e analisados por meio da Análise de Conteúdo.

Os temas trazidos pelos professores, durante os relatos dos conflitos que desenharam, foram categorizados conforme estes critérios:

(a) a participação do adulto;

(b) o local onde os conflitos aconteceram;

(c) os envolvidos nos conflitos; e

(d) as emoções que os docentes trouxeram.

Esses elementos de categorização podem ser observados na Tabela 2.

Tabela 2 – Classificação dos conflitos vividos

conflitos	QUANTO AO LOCAL			QUANTO AOS ENVOLVIDOS					QUANTO A PARTICIPAÇÃO DO ADULTO				QUANTO AS EMOÇÕES SENTIDAS										
professor	casa	escola	rua	amigos	irmãos	primos	adulto	ajudando	coagindo	ignorando	sem participação	desamparo	frustração	medo	raiva	tristeza	culpa	arrepender	impulso	injustiça	inseguro	vergonha	
4	X				X					X													
6		X					X		X							X			X				
7	X				X						X				X								
9		X		X							X												
11		X		X			X		X	X						X							X
12	X				X						X							X					
14	X				X						X			X	X	X							
15		X		X				X							X								X
16			X	X							X					X							
17			X	X				X	X			X	X		X	X				X			
18	X				X					X					X	X	X						
19		X					X		X	X		X				X							X
20	X						X		X			X		X						X			
22	X				X				X				X		X								
23		X	X	X				X					X			X							
24		X		X								X		X	X	X							
25	X				X		X	X	X						X		X	X					
26		X		X						X													
27	X				X		X	X						X									
28		X		X																			
29	X				X				X				X		X								
30	X				X				X						X			X	X				
32		X		X							X									X			
33	X				X				X						X								
34	X				X						X	X			X								
35	X	X		X		X		X	X	X		X								X	X		
36	X						X		X					X									
37	X				X					X				X	X								
38		X		X					X														
29	16	12	3	12	13	3	5	7	13	7	8	6	4	6	14	9	3	2	2	5	2	5	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

É importante ressaltar que fez parte do roteiro planejado para o Grupo Focal o relato das professoras sobre vivências de conflitos com outras crianças na escola. No entanto, algumas acabaram por trazer narrativas muito significativas de conflitos vividos fora da escola.

Por esse motivo, escolheu-se ampliar o estudo para acolher os relatos vividos pelas professoras quando crianças dentro ou fora da escola. Para que isso ocorresse, ampliou-se o olhar do lugar do professor para o lugar do adulto nas mediações dos conflitos entre as crianças.

De posse da compilação dos dados relativos às memórias das professoras apresentadas nos Grupos Focais, iniciou-se um trabalho de análise dos desenhos feitos por elas e de seus relatos, procurando primeiramente descrevê-los a partir da categoria inicial (a intervenção do adulto) e do local em que o conflito se deu (escola, casa ou rua). Em seguida, realizou-se a análise, considerando o proposto pelo referencial teórico estudado e o contexto descrito pelas professoras.

4 A COMUNICAÇÃO, OS ESPAÇOS, OS TEMPOS E O CUIDADO COM A CONVIVÊNCIA: elementos para pensar e intervir nos conflitos na escola

A percepção e a intervenção das professoras em relação aos conflitos entre os alunos na Educação Básica são apresentadas a partir de três grandes temas, advindos das três Classes de Palavras apresentadas pelo tratamento inicial dos dados proposto pelo IraMuTeQ:

(a) Classe 1: “O que move e como acontece a comunicação”;
(b) Classe 2: “Os espaços e os tempos como educadores”; e
(c) Classe 3: “As vivências e a construção da convivência”.

Esses temas abordam, desde o interior do sujeito, o que é mais pessoal, que são os sentimentos vivenciados pelos alunos, professores e famílias, e perpassam a comunicação que se estabelece nas relações e na convivência na escola, envolvendo a rotina, os combinados e a formação. Também abordam os conflitos, no sentido de sua percepção, mediação e orientação.

Observou-se que a Classe 1 está relacionada à **comunicação** e que as palavras que aparecem no topo da sua coluna representam as que mais apareceram nas entrevistas das professoras. São alguns verbos de ação, como **falar, dizer, querer** e **conversar** e aparecem substantivos, como **amigo** e **brinquedo**, que aparecem em fonte maior do que as palavras **gente** e **pegar**, encontradas no final da lista e grafadas em fonte menor.

A Classe 2 relaciona-se aos **espaços e tempos escolares**. As palavras que aparecem no topo da sua coluna foram as que mais apareceram nas entrevistas das professoras: **aula, sala, dinâmica, ambiente, professor, assistente** e **acompanhar.** As palavras que foram pouco citadas apareceram no final da lista e estão grafadas em fonte menor, como **relacionar** e **interferir.**

A Classe 3 focaliza a **construção da convivência**, e as palavras que aparecem no topo da sua coluna foram as que mais apareceram nas entrevistas das professoras: **achar, questão, importante, resolver, acreditar, lidar, conflito** e **escola.** As palavras pouco citadas pelas professoras, nas entrevistas, aparecem no final da lista, grafadas em fonte menor: **infantil** e **família.**

Nesse sentido, cada uma das Classes de Palavras apresenta um tema específico. Cada tema apresenta, por sua vez, categorias de análise, como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3 – Temas e categorias de análise

Classe de Palavras	Temas	Categorias
Classe 1	O que move e como acontece a comunicação?	1. Sentimentos; 2. Convivência (Rotinas, Combinados); e 3. Conflitos e a percepção dos professores.
Classe 2	Os espaços e os tempos como educadores	1 Os conflitos cabem nas rotinas escolares?; e 2 Os conflitos e os atores da escola considerados como coletivo educador.
Classe 3	As vivências e a construção da convivência	1. Os trabalhos em grupos, as rodas de conversa e as assembleias de classe; 2. Cidadania e construção da personalidade; 3. Os conflitos como oportunidade para a formação para a convivência; 4. A família e a parceria com a escola; 5. A Literatura e a formação de adultos e crianças; e 6. O adulto na escola: o professor e o orientador.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora a partir das Classes de Palavras construídas pelo IraMuTeQ (2018).

Neste trabalho, apresentam-se os resultados das Classes 1, 3 e 2, em virtude do percentual de incidência das Classes de Palavras na fala das professoras. Em alguns momentos foram incluídas no texto parte das falas das entrevistas que, inicialmente, haviam sido removidas, conforme o recorte feito pelo *software*. Isso foi feito para favorecer o entendimento do sentido da fala da professora. Esses fragmentos foram mantidos na cor preta.

4.1 O que move e como acontece a comunicação?

A Classe 1, gerada pelo IraMuTeQ, apontou termos recorrentes em 48,2% das falas das professoras e apresentou uma sequência de vinte e sete palavras. Esse valor de incidência demonstra que esses temas são considerados significativos para o grupo de professoras entrevistadas, em se tratando da percepção e intervenção nos conflitos.

As palavras pertencentes à Classe 1, de grande importância para avaliar a comunicação, podem ser observadas na Figura 3:

Figura 3 – O que move e como acontece a comunicação?

Fonte: Elaborada pela pesquisadora.

As palavras apresentadas nessa Classe sugerem a ação de se comunicar, representada, tanto pela presença dos verbos **falar, dizer, querer** e **conversar**, quanto pelos substantivos **amigo, brinquedo** e **menina**.

O trabalho de análise transcorreu a partir da leitura dos segmentos do texto em que o IraMuTeQ coloriu as falas em vermelho, e que se diferenciavam do restante do texto da entrevista, por terem no seu interior as palavras relacionadas na Figura 3. A partir da leitura reflexiva, foi-se observando o foco principal, que era trazido pelas palavras, organizando-se assim as categorias.

O nome da Classe 1, **O que move e como acontece a comunicação?** foi escolhido por abarcar os motivos pelos quais a comunicação importa, apresentados na narrativa das professoras, bem como por suas palavras e nas relações entre elas.

Segundo Rosenberg (2006), no cerne da comunicação está o desejo de contar algo de si, de trocar com o outro. O que instiga a comunicação é a necessidade da troca. A forma como as pessoas se comunicam é construída culturalmente, e a crescente violência que cerca os seres humanos pode ser modelador também da forma com que se comunicam.

> No coração da Comunicação Não-Violenta está a dinâmica que dá fundamento à cooperação – nós seres humanos agimos para atender necessidades, princípios e valores básicos e universais. Com a consciência que esta constatação nos fornece, passamos a enxergar a mensagem por trás das palavras e ações dos outros, e de nós mesmos, independentemente de como são comunicadas. Assim, as críticas pessoais, rótulos e julgamentos dos outros, seus atos de violência física, verbal ou social, são revelados como expressões trágicas de necessidades não atendidas (ROSENBERG, 2006, p. 57).

Primeiramente são tratados os substantivos: **amigo, menina** e **brinquedo**, que se referem no texto das entrevistas como atores e substância em torno dos quais a comunicação acontece.

Amigo: surge no texto relacionado à ideia de par, no sentido de uma criança com a qual pode ser estabelecido relacionamento de igualdade. Uma criança com quem se fala, se brinca, se conversa, e com a qual se relaciona no dia a dia. O **amigo**, mesmo não aparecendo em vários momentos nos fragmentos de texto, quando surgem as palavras **falar, querer, conversar** e **dizer**, está sempre subentendido, pois é com quem as relações acontecem na escola. Também aqui se pode incluir a palavra menina, que traz a mesma conotação de ser par, mas atentando principalmente para as relações que acontecem entre as meninas.

Brinquedo: apresentado no texto como objeto para compartilhar, para guardar, para cuidar, da escola ou de casa, causador de conflitos e disputas, para brincar. Em vários momentos do texto, esse é o objeto que desencadeia as comunicações e diante do qual surge a necessidade de se usar o verbo, seja para fazer valer um desejo ou descontentamento, seja para construir relações.

Na sequência, os verbos **falar, dizer, conversar** e **querer**, que se referem, no texto das entrevistas, a como as relações são construídas.

Falar: palavra usada para representar o ato de se comunicar, estabelecido pelos sujeitos dos textos das entrevistas. Representa as formas de expressar sentimentos, necessidades, desejos, pensamentos. **Falar** é usado para representar uma maneira ou jeito de se comunicar com alguém (pode-se falar de forma rude, gritando, bravo), **falar** algo para alguém, **falar** o que sente, **falar** sobre se desculpar, falar e ouvir, **falar** sobre os combinados e regras.

Dizer: esta palavra está relacionada às justificativas ou resultados dos acontecimentos relatados, como **dizer** o que estava certo, dizer o motivo, **dizer** que vão conversar, **dizer** o que aconteceu, **dizer** para comunicar o que deseja.

Conversar: relaciona-se, no texto das entrevistas, com a função de resolver, de criar condições para que os relacionamentos sejam acordados. Nesse sentido, **conversa**-se sobre os combinados, sobre algo, senta-se para **conversar**, para entrar num acordo**.**

Querer: palavra que está relacionada à expressão de um desejo: **Querer** exclusividade na relação, esperar a pessoa **querer** escutar, **querer** brincar, **querer** compartilhar, **querer** dizer de outra maneira, **querer** falar, quebrou sem **querer**.

A partir da análise das palavras mais frequentes nessa classe, e buscando refletir sobre as relações encontradas entre elas, obtiveram-se categorias:

- Sentimentos
- Convivência (rotinas, combinados)
- Conflitos (a percepção dos professores)

4.1.1 Sentimentos

A atenção dada aos sentimentos está visível nas vivências relatadas pelas professoras. A compreensão de que os sentimentos são permitidos e de que precisam ser reconhecidos e nomeados pelo adulto faz parte do trabalho do professor no dia a dia dessa escola.

A professora 27, ao relatar um conflito entre dois alunos, apresenta a importância de tentar mostrar às crianças que elas podem ficar chateadas, magoadas com algo que alguém faz para elas, e que as vezes acontecem coisas que são "maiores do que a gente" e que não se consegue entender ou perdoar imediatamente:

> E tudo bem chorar, tudo bem ficar chateado. Então, nós estamos descobrindo sentimentos e, às vezes, ficamos com raiva, com medo. Às vezes, ficamos chateados ou muito bravos (Professora 27).

A presença do adulto, permitindo e acolhendo a emoção da criança é importante para que ela possa se sentir respeitada, valorizada. Nomear verdadeiramente os sentimentos que vão explodindo quando algo grande demais acontece significa promover a possibilidade de autoconhecimento. Diferentemente do que se nota no senso comum, corresponde a uma necessidade de se passar pelos acontecimentos ruins e atingir a paz ou a felicidade, ignorando ou fugindo dos sentimentos tristes que podem acometer as crianças diante de alguns acontecimentos.

De Vries e Zan (1998, p. 95) falam da importância de o adulto reconhecer, aceitar, validar os sentimentos de todas as crianças, pois "[...] as crianças têm o direito de sentir o que sentem", e ajudá-las a verbalizar sentimentos e desejos umas às outras e a escutar o que as outras têm a dizer.

Em alguns momentos, em alguns conflitos, a presença da professora pode ser muito importante para que as crianças consigam, a partir da mediação do adulto, construir uma fala que deixem claros seus sentimentos e intenções.

De Vries e Zan (1998) explicam o quanto é importante que o adulto não tome partido de uma ou outra criança, no intuito de resolver os conflitos, mas que aja no sentido de ajudar as

crianças a compreenderem uma o ponto de vista da outra. A partir desse exercício, as crianças podem reconhecer os sentimentos umas das outras, e essa atitude poderá gerar empatia entre elas.

> Hoje na minha sala, por exemplo, uma amiguinha brigou com a outra porque sentou no lugar dela. Geralmente são esses conflitos que acontecem.
> Então a menina disse para ela: "- Olha você me desrespeitou, você não foi respeitosa comigo. Então agora, no momento, eu não quero falar com você".
> Foi uma atitude pequenininha, mas ao mesmo tempo foi enorme, por ela conseguir se expressar diante da amiga (Professora 27).

A Professora 24, ao relatar uma experiência vivida na sala de aula, identificou, na sua atitude, pontos relevantes para auxiliar no desenvolvimento emocional das crianças e favorecer a construção da personalidade.

O primeiro ponto está relacionado ao conhecimento, por parte do educador, da fase de desenvolvimento cognitivo e afetivo em que a criança se encontra, para que possa compreender as atitudes que ela já pode acessar, do seu repertório relacional, isto é, que comportamentos a criança pode apresentar, para expressar sentimentos e necessidades.

O segundo ponto está relacionado à atitude do educador, que consegue manter o autocontrole diante dos desafios vividos, podendo assim ser exemplo e auxiliar as crianças a se acalmarem.

> Às vezes, a criança não permite que você a toque e outras vezes a criança pode se aproximar de nós (professoras) de uma maneira mais agitada, querendo bater. Nesse momento, nós não podemos ser grosseiras ou ter um tipo de atitude mais enérgica (Professora 24).

Para Vinha (2000, p.45), o exemplo do adulto é muito importante na educação: "[...] é fundamental que os adultos procurem agir de maneira coerente com aquilo que tentam ensinar, apresentem uma postura adequada".

Alguns sentimentos podem ficar guardados ou presos, vindos a "explodir" em algum lugar do corpo, causando alguns sintomas desagradáveis, quando associados a sentimentos que causem tristeza ou desconforto, ou em algum momento, cujo contexto pode não estar diretamente relacionado com o sentimento desperto. Quando um sentimento desagradável é grande demais para ficar contido, pode "revelar-se", conforme explica a Professora 16, como uma:

> [...] dor de cabeça ou dor no estômago ou dor de ouvido ou, ainda, stress, sendo reflexos de algumas situações que as crianças vivem e que não dão conta de entender (Professora 16).

A partir de um olhar sobre a postura adotada pelas professoras na maioria das escolas, e que é determinada pelo senso comum, é notório que o currículo tem toda atenção a esse aspecto, e para isso deve seguir um planejamento, mesmo que para isso tenha que fechar os olhos para as necessidades dos alunos que possam surgir no dia a dia dos trabalhos em sala de aula.

Em contrapartida, tem-se no relato da Professora 19 uma situação em que é preciso ter olhar cuidadoso e empático para atender às necessidades da criança:

> Então, precisamos estar atentos porque às vezes a gente chegar perto da criança e olhar, ela desaba a chorar, porque ela estava guardando aquilo e às vezes a criança vem com uma questão que não é da escola (Professora 19).

A Professora 20 apresentou um depoimento sobre a inclusão de um passeio dentre as atividades escolares, mas uma chuva forte impossibilitou sua realização. A professora criou uma estratégia para animar os alunos e ficou estabelecido que fariam o passeio posteriormente. Mas, por conta da frustração do cancelamento do passeio, um estudante chorou muito e, no relato da professora, ficou visível a angústia do aluno:

> Ele me diz: "- Você só fala isso porque você é a pessoa mais feliz que eu conheço". Então eu o chamei e conversando com ele, fui ouvindo suas vivências acho que isso faz toda diferença para entender o que falta à criança, pode ser: o sentimento, a experiência. Pode ser que tenha faltado a presença de alguém mais bem-humorado. Eu não estou me valorizando, mas às vezes, conseguimos proporcionar para a criança um sentimento que ela não conhecia (Professora 20).

Para conseguir escutar um aluno que está muito triste por se sentir incapaz de realizar algo ou desfrutar de alguma habilidade, é necessário usar a empatia, que, segundo Rosenberg (2006):

> [...] é a compreensão respeitosa do que os outros estão vivendo. O filosofo chinês Chuang-Tzu afirmou que a verdadeira empatia requer que se escute com todo o seu ser: Ouvir somente com os ouvidos é uma coisa. Ouvir com o intelecto é outra. Mas ouvir com a alma não se limita a um único sentido- o ouvido ou a mente, por exemplo. Portanto, ele exige o esvaziamento de todos os sentidos. E, quando os sentidos estão vazios, então todo o ser escuta. Então, ocorre uma compreensão direta do que está ali mesmo diante de você que não pode nunca ser ouvida com os ouvidos ou compreendida com a mente (ROSENBERG, 2006, p. 133).

A professora também fez uso da comunicação assertiva, que pode respeitar os sentimentos da criança e as demonstrações desse sentimento. Nas palavras de Ginott (1973, *apud* FABER; MAZLISH, 1985, p. 42), ser como um alento para os ferimentos: "Para machucados do espírito, fazemos o curativo emocional, mas devemos compreender que o próprio processo de cicatrização é lento."

Os sentimentos dos professores também precisam ser respeitados. A partir de uma conversa reflexiva e acolhedora, o professor pode construir ferramentas para lidar com seus conflitos internos e resolvê-los, para assim poder auxiliar os alunos em seus conflitos. Em relação à postura do professor, Ginott (1973, p.28) elucida que "A resposta do professor tem consequências cruciais. Ela cria um clima de condescendência ou desafio, um desejo de fazer reprimendas, ou de vingar-se. Ela afeta a conduta e o caráter da criança para melhor ou para pior."

A professora 13 fala sobre a angústia diante de um acontecimento e ao mesmo tempo sentir que acontece um apoio vindo da gestão da escola, conforme o relato de uma discussão com uma aluna:

> Eu tinha uma aluna que estava na primeira série, que tinha uma questão muito grande familiar, não esqueço disso porque um dia eu fui impor um limite pra ela e a reação dela foi me bater. Essa situação me abalou bastante, eu conversei com a diretora pedi ajuda para entender o que tinha acontecido e pensar o que eu podia fazer para melhorar para menina e para melhorar para mim, porque não é assim que a gente quer trabalhar (Professora 13).

Os professores não são preparados, em seu curso de licenciatura, para lidar com a complexidade dos acontecimentos de que participam, nos espaços escolares, enquanto realizam o exercício da docência. Segundo Furlanetto (2009, p. 1113):

> Esse modelo de professor e de formação apresenta sinais de esgotamento. O cenário no qual o professor atua é singular, incerto e complexo, exigindo respostas que não podem ser produzidas com base apenas em conhecimentos técnicos. Os problemas que emergem no contexto da sala de aula exigem que o professor articule diferentes tipos de conhecimentos, algumas vezes produzidos fora dos territórios da ciência.

Trabalhar com conflitos, "apartar brigas" (WARSCHAUER, 2001), transformar confrontos e diferenças de opinião em oportunidades de aprendizagem relacional – este é um campo aberto de dificuldades: ansiedade, sentimento de impotência, frustração, pedir ajuda para

resolução de questões que não envolvem a didática aprendida na faculdade, e a possibilidade de errar por ser humana, assim como os alunos.

> As situações de troca com os outros professores e a coordenação eram insuficientes para suprir as carências de uma formação que não os prepara para a vivência do coletivo, para lidar com a dinâmica de grupo, para o enfrentamento diário de conflitos pessoais como parte do próprio trabalho docente (WARSCHAUER, 2001, p. 265).

No senso comum, ao adulto cabem as atitudes e ações necessárias para manter o controle da sala de aula. Não é frequente ouvir que um professor pode "voltar atrás", repensar sua ação e se expor diante dos alunos.

Nesse caminho, a professora 16 relata que ela própria, tendo demonstrado um comportamento impulsivo diante de um acontecimento na sala de aula, retoma sua postura com os alunos:

> Então é importante para os alunos verem que eu também sou humana, que eu também erro. Um dia ao entrar na sala de aula eu não estava me sentindo bem e estava muito estressada porque a turma que estava na biblioteca estava muito agitada e uma das crianças acabou rasgando um livro.
> "Mas isso não tem nada a ver com vocês, não é?" Então eu pedi desculpas para os alunos e contei o que tinha acontecido na biblioteca porque eu acho que é importante eles saberem como lidar com as emoções, também. (Professora 16).

O que se ouve entre os adultos é o discurso de que as crianças e adolescentes não são obedientes, que não respeitam regras ou convenções. Afirma-se que, no relacionamento das crianças com os adultos, "falta respeito". Nesse caminho, ao pensar sobre as ações das crianças e adolescentes e as reclamações dos adultos, surge uma questão: os adultos estão preparados para preparar os jovens?

Simões (1996) apresenta o Modelo de *Healt*, que identificou como a maturidade se concretiza, durante a vida de cada indivíduo. Esse modelo incide em quatro setores da personalidade e permite verificar se a pessoa adquiriu uma progressiva maturidade: as capacidades cognitivas, o autoconhecimento, os valores e motivos e as relações interpessoais.

> Por sua vez, a maturação sucessiva do indivíduo é definida e verificada, a partir da análise de cinco dimensões interdependentes do desenvolvimento, cujo incremento é considerado responsável pela maturidade do sujeito: simbolização, alocentrismo, integração, estabilidade e autonomia (SIMOES, 1996, p. 145).

Alguns professores, ao se relacionarem com as famílias, entendem que a frase tão disseminada nas mídias, de que "à família cabe educar e ao professor cabe ensinar matemática e português", e afirmam que "ninguém dá o que não tem". Nesse sentido, são inúmeras as famílias que não têm repertorio relacional para lidar com as inúmeras necessidades das crianças e jovens em formação. No relato da Professora 25, essa inabilidade fica explicitada:

> Eu sei que existem famílias que eu não posso falar todos os dias, pois a criança acaba por apanhar em casa. E isso não trará qualquer benefício para sua formação (Professora 25).

Vinha (2000) traz um pouco do sentimento de medo (da punição) que as crianças sentem em relação a algumas ameaças que recebem por parte de alguns professores, para que cumpram as regras, pois caso não o façam os pais poderão ser comunicados e as admoestações sobre o ato cometido na escola serão aplicadas pela família. Uma criança da Educação Infantil, quando questionada sobre por que as regras na sala de aula precisam ser cumpridas, respondeu:

> "As crianças têm que cumprir as regras senão vão apanhar". Perguntamos quem iria bater, se era a professora, e SAM disse que não, pois "se a professora tivesse descoberto (que as crianças não cumpriram a regra), falava para os pais delas e (o pai) ia bater nelas (VINHA, 2000, p. 362).

A escola, ao lidar com alguns comportamentos indesejados dos alunos, tem como regra compartilhá-los com a família, por meio de bilhetes na agenda. Os pais, ao receberem os bilhetes, que normalmente sugerem que conversem com seus filhos sobre os atos repetidos e indesejados, sempre acabam por tomar alguma providência. Muitas vezes, a conversa com a criança acontece em tom de desaprovação, seguida de castigos ou de ameaças.

Em vários comunicados entregues pela escola, a família não consegue entender o contexto do acontecimento e não tem como resolver o conflito, o que culmina, muitas vezes, em um sentimento de angústia e a certeza de que algo precisa ser feito. Ginott (1973) traz uma reflexão sobre isso:

> Entendam-me: não tenho nada contra uma criança ser limpa, educada ou sabida. Mas para mim o X da questão é: quais métodos foram usados para atingir estas metas? Se os métodos empregados foram insultos, ataques e ameaças, não tenhamos dúvida: esta criança terá aprendido também a insultar, atacar e ameaçar, e a "afinar" quando ameaçada (GINOTT, 1973, *apud* FABER; MAZLISH, 1985, p. 31).

No relato da Professora 25, percebe-se o quanto ela pôde entender sobre as consequências de um comunicado à família, ao observar os sentimentos expressos pela criança

> A mãe falava que bateu no menino e que tirou dele tudo o que ele gostava como castigo. E então, depois de tudo isso nós não vemos nenhuma melhoria na atitude da criança. O que vemos é que a criança ficou com mais raiva ainda (Professora 25).

Os adultos normalmente foram criados por métodos autoritários (o adulto "manda" e a criança "obedece") e, por não conhecerem ou não validarem outra maneira de educar, acabam repetindo a mesma conduta. É o que demonstra Vinha (2000, p. 370):

> Eu fui educada desse jeito. Meus pais me castigavam e batiam, e se não fosse isso, eu não seria a pessoa que sou hoje! "Mas quem sabe, se ela tivesse sido "educada" de outra maneira, não poderia ser uma pessoa diferente, talvez uma pessoa melhor? Tais adultos centram-se em suas próprias experiências, acreditando que as suas crenças são sempre as mais adequadas, e qualquer coisa diferente disso não é válida (VINHA, 2000, p. 370).

Existe outra preocupação da escola com os sentimentos das crianças e das famílias. A escola teme que a criança, ao chegar em casa, relate um conflito que não foi comunicado ou que não é apresentado por ela como tendo tido um bom final. A escola tem preocupação em não deixar que a criança vá para casa com algo mal resolvido.

A busca da escola por realizar ou não uma comunicação com a família leva a uma reflexão importante: Por um lado, deve delatar aos pais os feitos de seus filhos que fujam do comportamento esperado, isto é, quando as crianças escapam dos limites os pais são comunicados. Por outro lado, não desejar relatar aos pais problemas ou conflitos entre crianças que ainda não tenham sido resolvidos ou em que tenham ocorrido agressões verbais ou corporais que escaparam ao controle, podendo ter consequências nos sentimentos das crianças envolvidas.

> "Aconteceu um conflito e a professora não fez nada? E você veio triste para casa?" Então a minha preocupação maior é de que o aluno não vá para casa com o sentimento de que ninguém o ajudou. Tudo que for possível resolver aqui na escola, nós vamos resolver. Vamos evitar que a criança vá para casa triste ou com o sentimento de não ter sido ouvido pela professora ou a professora não ter visto o que aconteceu, porque precisamos avisar para os pais e temos que lidar com a frustração do pai também que acha que a gente não está olhando para a criança (Professora 9).

Essa escola busca manter uma estreita relação com os pais e com as crianças. O papel da orientação educacional é auxiliar os professores nas resoluções de conflitos, oferecendo-lhes ferramentas que possam ser usadas na mediação de conflitos que demandam tempo e cuidado maiores e que poderiam ter seu encaminhamento fragilizado por conta das rotinas de sala de

aula. Conflitos que sejam mais sérios e que demandem atenção especial podem ser encaminhados à orientação, que tratara da sua resolução ouvindo todas as partes envolvidas e fazendo, quando necessário, comunicações aos pais.

As crianças que precisam de ajuda na resolução de algumas questões podem ser acolhidas pela orientação e, nesse sentido, a relação entre a orientação e as crianças é estreita e fácil. As crianças têm livre acesso para marcar conversas com a orientação, e podem ser incluídas outras crianças na conversa, se necessário. O clima de confiança e liberdade para se expressar está presente nas conversas que podem ser estabelecidas dentro ou fora da sala da orientadora.

Os pais têm com a escola uma parceria intensa. A presença dos pais na escola é comum, seja para um almoço, seja para participarem de uma aula durante a qual poderão explicar algo que queiram compartilhar com as crianças. A orientação busca trazê-los mais para perto, quanto mais a criança apresente necessidade de alguma atenção ou cuidado. A orientadora faz o papel de mediadora das relações entre pais e escola. Assim, eles têm seus sentimentos acolhidos, diante de alguns problemas que cheguem a casa ou que acometam seus filhos e ecoem na relação familiar.

A orientação busca cuidar de diversas maneiras do relacionamento, para que os alunos, os professores e os pais se sintam confortáveis para buscar as resoluções das dúvidas e dos problemas.

4.1.2 Convivência: rotinas, combinados e regras

4.1.2.1 A rotina

As falas das professoras apontaram a relação existente entre os conflitos e a organização do trabalho pedagógico. As práticas realizadas em sala de aula são orientadas a partir dos projetos propostos e das demandas que acontecem no dia a dia. A comunicação sempre é intensa e os compartilhamentos de opiniões e trabalhos estão presentes na maior parte do tempo.

O trabalho com agrupamentos encoraja as trocas entre os estudantes, embora também aumente o índice de conflitos. A Professora 8 apresentou na sua fala uma importante contribuição acerca dos agrupamentos:

> E a partir dos próximos grupos que foram formados eu comecei a fazer a intervenção, perguntando no que aquele amigo poderia participar e o que ele sabe fazer muito bem. Então eu comecei a fazer intervenção para que o aluno fosse inserido no grupo. E eu dizia para ele: "Você precisa dizer o que você quer para seus amigos. Se você não falar, seus amigos não vão saber o que você quer" (Professora 8).

Todas as atividades que apresentam flexibilidade na formatação podem promover a interação entre as crianças e oportunizar o exercício das relações interpessoais. Sobre isso, DeVries e Zan (1998, p. 53) afirmam que "[...] formamos consciência de nós mesmos na medida em que experimentamos reações dos outros às nossas ações. O *self* é estruturado através de um processo recíproco de ajustes às respostas de outras".

A roda de conversa, que acontece diariamente, quando são tratados temas diversos, desde algum acontecimento diferente e marcante até questões que abordem sentimentos que foram vivenciados, apresenta-se como momento de grande riqueza na construção da convivência. Segundo Warschauer (1993, p. 51), "[...] o confronto com o outro, que é diferente de nós, faz com que nos reconheçamos naquilo que somos e no que não somos, ou no que poderíamos ser, ou no que já fomos."

A Professora 29 relata algumas abordagens com as crianças nos momentos em que acontece a roda:

> Caso não tenha nenhum acontecimento diferente durante a semana que tenhamos que tratar, nós perguntamos as crianças como elas estão, como estão se sentindo, se estão felizes, se estão tristes. Esse é um momento de falar dos sentimentos e explicar o porquê desse sentimento (Professora 29).

O valor da interação entre as crianças depende da capacidade que têm de se engajarem umas com as outras e também da capacidade do professor para engajar-se como companheiro dos alunos, participando das atividades.

Torna-se importante salientar os tipos de relação professor-aluno que podem ser estabelecidos na sala de aula. Um professor que promove a autonomia das crianças oferece-lhes a possibilidade de regularem seu comportamento. Aqui o adulto é capaz de respeitar a criança como "[...] uma pessoa com direito de exercer sua vontade" (DEVRIES E ZAN, 1998, p. 58).

4.1.2.2 Combinados e regras

As regras e combinados servem para regular a convivência entre as pessoas. As regras podem ser morais e convencionais. As regras convencionais estão a serviço de uma convenção, por exemplo, não usar boné na escola. Já as regras morais, que interessam neste trabalho, servem para regular a convivência e estão relacionadas às questões interpessoais e buscam a ação respeitosa, estando ligada à justiça, ao ético, à integridade e ao respeito a si e ao outro.

> Às vezes eu digo para as crianças que não é possível nós questionarmos tudo na vida. Algumas coisas são lei. E lei é lei. E é um pouco difícil para eles entenderem isso ainda (Professora 6).

Algumas regras da escola são imutáveis e servem para regular a convivência entre as pessoas que lá trabalham. A roda é usada como espaço para conhecer as regras da escola e para entender por que e para que elas existem. Assim as crianças podem entender o seu valor.

> Algumas regras dos lugares próximos então no corredor: "Nós não podemos correr". E eles já sabem que não podem correr porque tem os menores e, se a gente correr, a gente tromba e pode machucar. E então vieram as palavras mágicas nesse contexto (Professora 12).

Os combinados servem à convivência também, mas o que os diferencia é que podem ser trabalhados para abarcar as necessidades dos alunos, auxiliando-os a regularem suas ações. A partir da participação das crianças na construção dos combinados, elas se sentem pertencentes ao grupo e caminham para uma melhor convivência grupal, como aponta a Professora 1.

> Algumas vezes, conforme vamos instituindo a roda de conversa com mais frequência, as crianças vão acordando com mais facilidade. E então surgem os combinados: "Vamos fazer isso primeiro e depois vamos fazer de outro jeito". É uma questão de experimentar, de viver mesmo, de tentar conversar e entrar num acordo. Às vezes é não gostar do resultado do acordo e aguentar um pouco a frustração (Professora 1).

O relato da Professora 9, por sua vez, demonstra que a construção de combinados com os pequenos vai se dando lentamente e que o trabalho de retomá-los várias vezes ao dia é muito importante.

> E quando fica muito intenso, eu chamo as crianças na roda e nós retomamos o combinado de novo e nos organizamos para ir para a próxima atividade (Professora 9).

O estabelecimento de regras representa uma clara oportunidade para que as crianças exercitem a autonomia. De acordo com DeVries e Zan (1998, p.150), "[...] as experiências das crianças no estabelecimento de regras satisfazem objetivos desenvolvimentais. [...]. As regras feitas pelas crianças são mais poderosas do que regras já prontas, entregues sem discussões." As regras construídas em roda são apropriadas pelas crianças, que podem recorrer a elas quando necessário, ou quando outros não as acatam.

Segundo DeVries e Zan (1998, p. 150), os três objetivos mais importantes no envolvimento das crianças no processo de tomada de decisões são:

> 1. Promover o sentimento de necessidade de regras e de justiça, 2. Promover o sentimento de propriedade das regras, procedimentos e decisões da classe e 3. Promover o sentimento de responsabilidade compartilhada pelo que ocorre na classe e pela forma como o grupo relaciona-se na sala de aula.

A Professora 12, sobre isso, aponta que:

> Esse ano nós trabalhamos com um projeto por duas semanas. Nós focamos nas regras da sala, nas regras de alguns jogos que eles têm e que nos outros anos da Educação Infantil não tem (Professora 12).

Quando refletem juntas sobre os problemas da sala de aula, as crianças podem ser levadas a perceber a necessidade das regras. Quando participam da elaboração das regras, entendem que as decisões também pertencem a elas, e assim se apropriam delas, o que as leva a desenvolverem, de acordo com DeVries e Zan (1998, p.148), um "[...] senso de responsabilidade compartilhada pelo que ocorre na sala de aula."

> Nós fazemos esse primeiro momento de conhecer o que as crianças trazem, conhecimento prévio. Depois nós vamos conversando e eu vou mediando essa conversa para fazermos um combinado geral de todos os lugares. Refletimos juntos sobre o que pode fazer no banheiro, no refeitório, etc. Qual é a postura que a gente pode ter em cada lugar? Na sala fica exposto por um tempo, e quando é necessário, a gente volta (Professora 26).

Às vezes, as crianças sugerem regras que não são aceitáveis, então a professora pode explicar os motivos pelos quais elas devem ser rejeitadas. As regras aceitas por consenso ou a partir de uma votação são incluídas na lista das regras, que é assinada por todos na sala de aula, inclusive pelo professor, para demonstrar que também é parte do grupo e que também concorda com as regras construídas.

4.1.2.3 Os conflitos e a percepção dos professores

No senso comum, acredita-se que os conflitos devem ser evitados, e os ânimos, contidos, para que se mantenha uma atmosfera "aparentemente" tranquila, de "tudo bem". O que a educação moral apresenta, na verdade, é que os conflitos são necessários e podem ser uma grande fonte para aprendizagem emocional e social. É importante ressaltar ainda que os conflitos são intrínsecos ao processo educacional e às relações.

A presença dos conflitos nas relações é natural. Só é possível existir paz num ambiente em que exista tensão, no qual os conflitos são resolvidos a partir do diálogo e da cooperação.

> Uma vez eu falei para alguém que eu não queria que acontecessem conflitos na minha sala, mas a pessoa me disse que eles precisam acontecer para que as crianças possam se conhecer e assim possam se fixar como pessoas. Essa é uma forma também de se relacionar, de se expressar (Professora 7).

Colocar-se no lugar do outro e exercitar a empatia são ações que auxiliam as crianças a desenvolverem respeito pelos seus pares. Por exemplo, um aluno não precisa parar de provocar o outro porque o professor pede, mas porque respeita o direito do colega de não ser incomodado. É no exercício da convivência, tendo como valor o respeito, que a criança irá fazendo escolhas, ora certas, ora erradas, ora pelo princípio moral, ora pela obediência cega, ora pela satisfação pessoal.

> Aqui no colégio a gente tem um jeito de sempre se colocar no lugar do outro: o que eu não quero para mim eu não faço para o outro. Mas, às vezes, é muito complicado para as crianças entenderem isso (Professora 23).

Freire (*apud* WARSCHAUER, 1993, p. 50), afirma que a prática do professor deve contemplar a observação do aluno para, a partir daí, promover estratégias de intervenção:

> Instrumental importante para o educador é o ver, o escutar e o falar. Assim como para estar vivo não basta só o coração batendo, para ver não basta estar de olhos abertos. A observação faz parte da aprendizagem do olhar, que é uma ação altamente movimentada e reflexiva. Ver é buscar, tentar compreender, ter desejo. Através do seu olhar o educador também lança seus desejos para o outro. Para escutar, não basta também, só ter ouvidos. Escutar envolve receber o ponto de vista do outro (diferente ou similar ao nosso), abrir-se para o entendimento de sua hipótese, identificar-se com sua hipótese para a compreensão do seu desejo. Para falar, não basta ter boca, é necessário ter um desejo para comunicar, pois todo o desejo pede, busca comunicação com o outro.

Sobre isso, a Professora 25 afirma que:

> Eu fiz uma escolha errada e a partir disso eu percebi que posso fazer diferente. Estou construindo um eu melhor, estou tentando ser uma pessoa melhor. Vou acertando e quando acerto posso me parabenizar (Professora 25).

Para Freire (*apud* WARSCHAUER, 1993, p. 51):

> O fundamental é que o educador seja capaz de: enxergar a hipótese inadequada para assim poder buscar a adequada, mudar os encaminhamentos que alicerçam a proposta anterior, criar a partir de sua releitura das necessidades do grupo, novos encaminhamentos. Paralelo a tudo isso, devolver, assinalar para o grupo o seu erro, sua hipótese inadequada. É presenciando o aprendizado do educador que o educando também aprende e se educa. Praticando este aprendizado conjuntamente, o educador constrói sua sintonia com seus educandos e estes com seu educador. É nesse sentido que educador e educando trilham a cumplicidade.

Algumas crianças, de acordo com sua faixa etária, lidam com os desejos e emoções de formas variadas. Crianças menores tendem a usar mais o corpo e a impulsividade, ao demonstrarem suas necessidades. É importante considerar essa fase de desenvolvimento, no momento de interpretar os conflitos. A Professora 8 demonstrou, no seu relato, um entendimento da fase do desenvolvimento da criança e da sua dificuldade em ter uma resposta além da motora, para resolver um conflito.

> Com as crianças pequenas, os conflitos acontecem mais por disputa de brinquedo ou disputa de espaço ou até para disputa de amigos. Quando estão no parque, muito animados, também às vezes não conseguem controlar o corpo, empurram os amigos, às vezes, sem querer (Professora 8).

Alguns conflitos podem ser tratados na sala de aula durante o desenrolar da rotina, enquanto outros precisam ser mediados num espaço reservado, com a intenção de não expor os alunos e não interferir na rotina das aulas. Os assuntos que não cabem no coletivo normalmente são tratados no particular, como sugere a professora 1:

> Tem alguns momentos que nós falamos sobre os conflitos e outros momentos não. Em algumas vezes eu tiro as crianças envolvidas da sala e converso com as crianças (Professora 1).

As crianças envolvidas num conflito, em vários momentos, apresentam atitudes e sentimentos que precisam ser cuidados. DeVries e Zan (1998, p. 95) dizem que "[...] as crianças têm o direito de sentir o que sentem". Do ponto de vista da criança, suas ações podem ser

justificadas. Primeiro, é importante conhecer ambos os lados da história, para reconhecer os sentimentos das crianças e nomeá-los para elas.

> As crianças tentam resolver os conflitos da maneira delas. Algumas vezes pode funcionar para eles, porque ficam com o brinquedo do outro, mas não resolve para o outro. Então, as reações podem aparecer: bater, chorar. Porque não consegue resolver de outra forma (Professora 5)

Durante os conflitos, os envolvidos têm a oportunidade de construir ferramentas importantes para se relacionarem consigo próprios (seus desejos, seus pensamentos, suas crenças) e com o outro (seus desejos expressos, seus pensamentos comunicados, suas crenças apresentadas). O aparentemente simples ato de compartilhar um brinquedo pode envolver múltiplos fatores que são colocados em relação, para que seja tomada a decisão pela criança: "Quem quer o brinquedo?" (importa a relação já estabelecida entre as crianças); "Eu já brinquei o suficiente?" (em alguns momentos os adultos interferem nas relações, determinando o que é suficiente para cada criança); "Consigo esperar para brincar?" (há uma regulação entre o desejo e a capacidade de esperar, de lidar com a frustração).

As professoras, ao mediarem o compartilhamento de brinquedos, puderam expressar o que move suas ações:

> Eu acredito que a criança não é obrigada a dividir a todo momento o brinquedo que ela trouxe de casa. Ela pode brincar também com esse brinquedo e depois ela pode compartilhar (Professora 6).

> Se os conflitos não acontecem, as crianças nunca vão lidar com as frustrações, nunca vão lidar com os nãos e aprender a esperar a vez delas (Professora 8)

A importância de as próprias crianças resolverem seus conflitos com quem é de direito, se e quando necessário com a ajuda de um adulto, está na possibilidade de elas irem construindo um repertório relacional que lhes permitirá reflexão sobre essas experiências, abrindo um caminho para que atinja a tão desejada autonomia. A postura do adulto é significativamente importante, como facilitador ou dificultador desse caminhar.

A educação autoritária, muito comum nos ambientes escolares e caseiros, preza que o controle das ações esteja nas mãos dos adultos e que, portanto, sejam eles a decidir o certo e o errado, que acaba impedindo o desenvolvimento social e emocional das crianças. É importante que a criança seja responsável pelos seus atos (de acordo com a faixa etária) e que possa vivenciar as consequências deles. Em se tratando de conflitos, importa que as crianças possam

resolvê-los com seus pares, encarando-os de frente. Conversando sobre os acontecimentos, poderá entender o que suas ações causam no outro.

> Alguns meninos brigam por que fazem muitas brincadeiras de colocar a mão, de luta. E, às vezes, na brincadeira de lutinha, um dá um soco mais forte, machuca o outro e este chora.
> Entre as meninas às vezes acontece de uma amiga querer exclusividade da outra amiga, então ela ameaça: "Se você falar com a fulana, não vou ser mais sua amiga" (Professora 23).

As crianças estão no caminho para construir sua maturidade emocional. O autoconhecimento (reconhecimento das representações que têm de si mesmas) vai sendo construído, também, a partir das relações estabelecidas com os outros. E importante que tenham seus sentimentos acolhidos e suas emoções reconhecidas e nomeadas.

> Durante os jogos de futebol que acontecem no intervalo das aulas, muitos alunos ficam bravos ou choram, por causa dos desentendimentos em campo. Muitas vezes voltam para a sala de aula emburrados não querendo participar das atividades de sala de aula (Professora 17).

Pode ser muito difícil para as crianças dar conta de tanta emoção, sair de um jogo que lhes causou desconforto, devido a uma discussão, e por não terem conseguido resolver o impasse. Com toda essa emoção em ebulição, não conseguem sentar e prestar atenção à aula. É necessário que seus sentimentos sejam ouvidos e reconhecidos por um adulto e que possam conversar e expor suas emoções (conteúdo moral, relacional e emocional), ainda que isso talvez seja aparentemente inviável para a aula (conteúdo curricular).

As crianças precisam construir uma relação de confiança com os adultos que lhes são significativos e sentir valor nas relações que têm com eles. É preciso que os adultos reconheçam nelas uma potencialidade que possa servir como um fio condutor. Quando uma criança é rotulada, isto é, quando se torna conhecida por uma característica que tenha apresentado em certo momento, isso pode dificultar seu caminhar.

> Algumas crianças não mostram para a gente (os adultos) como elas são realmente. Às vezes só conhecemos as crianças a partir do que outras crianças falam dela (Professora 22).

Sobre isso, Ginott (1973, p.120) traz uma importante reflexão sobre o olhar do professor tem para a criança: "Diz-se que a natureza sempre toma o partido do defeito escondido. Os

professores têm o papel oposto: tomar partido da qualidade escondida, minimizar as deficiências de uma criança: intensificar sua experiência e enriquecer sua vida".

Diante dos conflitos das crianças, os professores executam ações chamadas de mediadoras. As ações mediadoras promovem o diálogo entre as partes envolvidas e facilitam a resolução do conflito. Não cabe ao mediador oferecer um julgamento ou uma sentença com base em suas crenças pessoais.

Na mediação do conflito propriamente dita, as professoras relatam como vão auxiliando as crianças a se colocarem. A intenção da mediação está para além do encerramento do conflito e da retomada da "paz" no ambiente escolar. Segundo Sastre e Moreno (2002, p. 164), é importante: que se auxilie os envolvidos a "[...] observar os efeitos positivos gerados a partir do estabelecimento de relações interpessoais satisfatórias", que se possa criar paulatinamente, nos envolvidos, "[...] possibilidades de autonomia na solução de problemas pessoais" e, por último, e extremamente importante, "[...] desenvolver a capacidade de falar dos conflitos com as outras pessoas e de refletir conjuntamente sobre eles".

> Enquanto mediador da situação nós precisamos escutar os dois lados, ou três, ou se for o grupo todo. Então, primeiro nós precisamos ouvir para poder entender o que está acontecendo para depois pensar em agir (Professora 9).

O professor precisa auxiliar seus alunos a desenvolverem a capacidade de ouvir o outro empaticamente, para que possam reconstruir juntos a história do conflito e, assim, localizar suas causas.

> Quando acontece algum conflito verbal, por exemplo, eu tento colocar o aluno na situação da criança que foi prejudicada. Eu explico ao aluno que ele chamou o amigo de bobo e pergunto como ele se sentiria se o amigo o chamasse de bobo (Professora 10).

O mediador é uma pessoa que consegue estar diante de um conflito e agir sem tomar partido. É alguém que não mistura as histórias pregressas com as atuais e que consegue auxiliar os envolvidos no conflito a se ouvirem e a saírem do seu ponto de vista. Sobre isso, Rosenberg (2006, p.84) aponta que julgamentos que fazemos dos outros "[...] são expressões alienadas de nossas próprias necessidades insatisfeitas."

> Então o outro [amigo] responde e nós vamos ajudando numa conversa entre eles. Eu acabo ficando de mediadora e vou perguntando. Eles vão respondendo e vão se conversando até chegar no ponto em que os dois chegam em um acordo (Professora 12).

É preciso que o professor mediador tome consciência de que um conflito pode ser consequência de diferentes histórias, de histórias antigas que são revividas emocionalmente no momento em que o conflito acontece.

> Algumas vezes pode ter acontecido alguma coisa antes que tenha me escapado e que importe para o conflito que as crianças estão vivendo. Então, para não chamar atenção injustamente, eu escuto a história conversando, separadamente, com cada criança envolvida e depois coloco todo mundo junto para conversar (Professora 15).

Em alguns momentos, mediar um conflito pode significar simplesmente estar próximo e dar o tempo necessário para que a comunicação entre os envolvidos ocorra.

> Antes de intervir num conflito, propondo uma resolução, eu sempre dou um tempo para as crianças. Pergunto, às vezes, se eles querem a minha ajuda. Eles podem dizer se sim ou se não (Professora 17).

Em alguns momentos, os conflitos explodem de emoção e a ação motora é superior à fala, na expressão dos sentimentos. Então os conflitos se tornam corporais. Todos os sentimentos podem ser aceitos e acolhidos nos conflitos, mas não todas as ações. É preciso que se acalmem os ânimos, ou as expressões corporais de descontentamento com o outro.

> A primeira coisa que eu fiz foi conter a criança que estava batendo porque não adianta tentar conversar no momento que a criança está imbuída pela raiva. Então eu segurei, não deixei que ele continuasse e depois disso vieram os outros momentos, mas primeiro a gente separa (Professora 1).

> Então eu explico para criança que ela terá o seu tempo para poder falar e depois ela terá o tempo para ouvir o amigo, sem interromper um ao outro. Porque precisamos escutar a versão dos dois (Professora 2).

Expressar os sentimentos pode ser um exercício muito difícil, quando as emoções estão muito confusas e “à flor da pele”. É preciso conceder tempo, um tempo às vezes precioso, para que a criança consiga se acalmar, respirar, perceber-se e traduzir em palavras tudo o que acontece dentro dela.

> Quando permitimos que as crianças experimentem expressar o que sentem, num conflito entre pares, estamos consentindo que se indignem, que sintam raiva. Porém, ao se indignarem, apresentando ao outro as razões de tal indignação, estamos favorecendo que elas possam construir um gostar de ser suficiente para que não permitam que as façam sofrer, e, ao mesmo tempo, um respeitar o outro, porque lhes damos as razões para desaprovar suas ações (TOGNETTA, 2007, p. 57).

Para Rosenberg (2006, p. 137), "[...] na comunicação não violenta não importa que palavras as pessoas usem para se expressar, procuramos escutar suas observações, sentimentos e necessidades, e o que elas estão pedindo para enriquecer suas vidas."

As necessidades das crianças estão escondidas muitas vezes em suas falas ou em suas ações. A inabilidade que as pessoas têm para comunicar suas necessidades pode dificultar a comunicação. Em alguns momentos esse processo é muito complexo, porque envolve: (a) a pessoa que ao falar, expressa o que realmente deseja transmitir (sua necessidade) ou se tem uma defesa (ou ataque); e (b) a pessoa que ouve e as interpretações que faz do que ouviu, com base em suas crenças e necessidades.

Para Rosenberg (2006), o processo de comunicação não violenta envolve observar o que está acontecendo numa situação, tentando escapar dos julgamentos e avaliações. A partir disso, é importante identificar quais sentimentos surgem diante da observação da situação, para reconhecer quais necessidades estão ligadas aos sentimentos identificados.

> A menina entrou chorando na sala na hora do intervalo porque tinha sido excluída pelas amigas em uma brincadeira. Eu estava corrigindo uns exercícios. Me aproximei dela e disse: "Calma. Senta aqui. Respira. Respira. Me diz o que está acontecendo, me conta. Eu estou preocupada com você. Se acalme para você poder me explicar". Então ela começou a falar:
> "Eu não aceito que me façam de boba. Você sabe, eu tenho duas melhores amigas e somos amigas além da escola. E elas me enganaram, fizeram uma outra menina me passar o recado de que elas estariam em tal lugar e elas não estavam. Ou seja, elas estavam fugindo de mim, porque não queriam a minha companhia na hora".
> "Então, eu vou pedir para você sentar um pouquinho aqui do meu lado, se acalmar e quando você achar que está calma o suficiente para ir lá fora chamar as meninas para a gente poder conversar você vai, ok?" (Professora 24)

O relato da Professora 24 demonstra algumas das orientações de Rosenberg (2006) quanto às estratégias de intervenção nos conflitos:

> Passos para expressar a raiva: 1. Parar. Respirar, 2. Identificar nossos pensamentos que estão julgando as pessoas, 3. Conectar-nos as nossas necessidades, 4. Expressar nossos sentimentos e necessidades não-atendidas (ROSENBERG, 2006, p. 208).

A possibilidade que a professora 24 ofereceu para que a menina falasse dos seus sentimentos, se expressasse e se acalmasse foram muito importantes para que o diálogo entre as meninas pudesse ser estabelecido e para que entendessem suas ações e os efeitos delas nas amigas, e para que refletissem sobre o que gostariam de fazer a respeito do acontecido.

> Então ela se acalmou e foi chamar as meninas.
> Quando as meninas entraram, eu disse: "Vamos sentar vocês três aqui". E então comecei a relatar o fato de a amiga ter vindo para a sala muito triste e chorando. E que gostaria de saber o que tinha acontecido, porque ela disse que se sentiu enganada, "porque alguém deu um recado para ela dizendo que vocês estavam em tal lugar e ela chegando ao tal lugar ficou procurando vocês e vocês não estavam". Então, continuei: "Que tipo de brincadeira foi essa de enganar a amiga?" As meninas começaram a explicar que às vezes a amiga tem algumas atitudes que elas não concordam: "Ela quer brincar de tal coisa e a gente não queria". E continuaram: "E ela sempre quer brincar de pular corda e nós queríamos uma outra brincadeira". Então a outra menina completou: "E eu tenho os momentos que eu quero ficar só, eu não quero brincar do que ela quer. E eu quero um momento só meu de não ter que fazer nada". Muito bonitinho elas se colocarem. Eu disse: "Tudo bem, eu consigo entender as duas, uma quer ter seu próprio momento e a outra que queria brincar de outra coisa. Tudo bem, mas se coloque no lugar da amiga, ela se sentiu enganada, e nesse momento você tem que pensar no outro até porque vocês são amigas aqui e fora daqui". Se colocar no lugar do outro porque às vezes a gente quer brincar de fazer amiga de bobinha, mas quando a gente passa por isso a gente não se sente bem. Elas falaram: "Então, tudo bem, entendemos". E eu disse para a aluna que tinha vindo me contar o conflito: "E você também, tem que respeitar o que as amigas querem, não é toda hora que elas querem fazer as suas brincadeiras, você tem que saber ouvir e aceitar. Então a gente tem que ter respeito ao gosto do outro e ter paciência também". E elas saíram para brincar, mas eu vi que ela ainda ficou um pouco chateada, ela não ficou bem (Professora 24).

Rosenberg (2006, p. 206) explica que temos quatro opções, quando escutamos alguma mensagem difícil: "1. Podemos culpar a nós mesmos, 2. Podemos culpar os outros, 3. Podemos perceber nossos próprios sentimentos e atentar para as nossas necessidades, 4. Podemos descentrar e perceber os sentimentos e necessidades do outro, com o qual nos relacionamos".

Sobre isso, a Professora 25 descreveu um conflito vivido:

> Eu tenho um aluno que é super agitado. Durante a atividade ele levantou da carteira dele, foi até a mesa da amiga e gritou no ouvido dela. A menina levou um susto, ela estava trabalhando. Então ela veio e me contou o que aconteceu. Eu chamei o aluno e disse: "Vem cá, vamos conversar". Saímos da sala de aula. Então eu perguntei para ele porque ele tinha gritado e ele respondeu que não sabia. Sugeri que pensássemos um pouquinho e perguntei: "Você gostaria que alguém gritasse no seu ouvido?" E ele respondeu: "Acho que seria ruim". "Então porque você gritou no ouvido dela? Porque não devemos fazer para o outro que não gostaríamos de receber. E agora o que podemos fazer para arrumar? Porque não dá para desgritar, não é? Não dá para voltar atrás, você já gritou e agora?" "Ah, eu vou pedir desculpa". "Então chama a amiguinha e pede desculpa" (Professora 25)

A noção de que não é possível voltar no tempo para desfazer uma ação feita a alguém e que lhe causa extremo sofrimento é muito importante de ser reconhecida, e a reflexão (ação mental) construída sobre essa ação poderá construir a antecipação (pensar no que pode acontecer como consequências de algumas ações), embora sempre seja possível oferecer à criança um meio de reparar o seu ato diante do colega.

> Se às vezes eles não estão conseguindo conversar, então eu digo "Vamos tentar conversar sobre isso amanhã, vamos retornar depois nesse assunto". Então, nós precisamos amenizar os conflitos porque eles sempre vão existir (Professora 28).

Às vezes é preciso parar, esperar, não fazer nada imediatamente, como sinaliza Rosenberg (2006, p. 203): "Pare, vá devagar, apenas escute o que está acontecendo dentro de você". Algumas vezes as crianças precisam de um tempo para reorganizar o pensamento e os sentimentos. Segundo o ditado, "Precisa esperar baixar a poeira." Ginott (1973, p. 28) afirma que "O professor precisa de técnicas para abordar efetiva e humanamente acontecimentos de toda hora". Inicialmente a técnica pode trazer desconforto, por tirar a naturalidade da ação, mas Ginott (1973) observa que, com o tempo, a dureza da técnica vai dando lugar a expressões mais naturais e assertivas, que são incorporadas à prática docente.

4.2 As vivências e a construção do ser humano integral

A Classe 3, gerada pelo IraMuTeQ, apontou termos recorrentes em 37,2% das falas das professoras e, por isso, configurou-se na segunda Classe objeto desta análise. Esse valor mostra que os temas por ela apresentados são considerados significativos para o grupo de professoras entrevistadas, em se tratando de percepção e intervenção aos conflitos.

As palavras mais representativas da Classe 3 e mais importantes ao tema da construção do ser humano podem ser observadas na Figura 4:

Figura 4 – As vivências e a construção da convivência

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A Classe 3 apresentou uma sequência de vinte e seis palavras. O trabalho de análise transcorreu a partir dos segmentos do texto em que o IraMuTeQ coloriu as falas em azul, que se diferenciavam do restante do texto da entrevista por terem no seu interior as palavras apresentadas na Figura 4.

As palavras apresentadas nessa Classe trazem o foco do trabalho educacional para a construção da convivência, presente nas palavras que sugerem a ação de cuidar, de valorizar as relações, como **achar, acreditar, resolver** e **lidar**, e que estabelecem nas falas relação com as palavras **questão, importante, conflito** e **escola.**

O nome da Classe 3, **As vivências e a construção da convivência**, foi escolhido por abarcar a importância de se cuidar das relações interpessoais por meio da resolução dos conflitos, dos trabalhos para estabelecer a convivência democrática na escola e da inclusão da família no ambiente escolar.

A partir da análise dessas relações, apresentam-se as categorias:

- Os trabalhos em grupos, as rodas de conversa e as assembleias de classe.
- Cidadania e construção da personalidade
- Os conflitos como oportunidade para a formação para a convivência
- A família e a parceria com a escola
- A Literatura e a formação de adultos e crianças
- O adulto na escola: o professor e o orientador

4.2.1 Os trabalhos em grupos, as rodas de conversa e as assembleias de classe

O trabalho em grupo realizado na escola foi mencionado em vários relatos das professoras. Para elas, os relacionamentos fortalecem as conquistas e podem servir como suporte e como aprendizagem. Ao mesmo tempo, as professoras reconhecem que trabalhar em grupo também privilegia o surgimento dos conflitos, pois as crianças permanecem em constante processo de interação.

> Em sala de aula os conflitos também acontecem porque, propositalmente, fazemos os agrupamentos para que as crianças trabalhem com diferentes opiniões, com diferentes pontos de vista e precisamos pensar como podemos encontrar soluções para isso (Professora 2).

O ditado popular “Sozinho se chega mais rápido, mas junto se chega mais longe” expressa o quanto trabalhar junto exercita a tolerância, quando se está num ambiente que estimula a cooperação. Tognetta (2007, p. 165-166) assinala algumas condições que engendram as relações de cooperação entre as crianças nas atividades coletivas:

> - Favorecer a quantidade e a qualidade da interação social
> - Minimizar o autoritarismo do adulto, evitando pressões e coerções, assim como o uso de recompensas e punições,
> - Incentivar os alunos a fazer por si mesmos tudo aquilo de que já são capazes, tendo oportunidades de realizar escolhas, tomar decisões, resolver seus problemas e expressar-se livremente,
> - Empregar uma linguagem construtiva,
> - Conceber o conhecimento como algo a ser investigado, reinventado ou descoberto pelo sujeito e não transmitido como verdade absoluta,
> - Estimular a ação sobre o objeto do conhecimento, assim como o estabelecimento de relações, oportunizando discussões e reflexões sobre situações-problema,
> - Trabalhar a expressão dos sentimentos e a resolução dos conflitos interpessoais por meio do diálogo,
> - Utilizar as sanções por reciprocidade quando isso for necessário para revalidar normas e princípios,
> - Vivenciar a democracia construindo regras e discutindo problemas por meio das assembleias e também nas situações em que os valores e as normas podem ser apropriados racionalmente.

Para o trabalho em grupo, não basta sentar as crianças com as carteiras viradas umas para as outras; é preciso promover ações de cooperação, envolver os alunos e favorecer a discussão dos problemas relacionados aos conteúdos curriculares, a fim de se procurar sugestões do grupo para resolvê-los.

Segundo Tognetta (2007, p. 172) os professores desempenham um papel central nesse formato de agrupamento, pois não é uma questão de perderem a autoridade, mas de "[...] conhecerem e respeitarem o desenvolvimento do aluno, seu ritmo e suas perspectivas, permitindo-lhe que seja agente de sua formação e possibilitando-lhe que participe da gestão da classe", construindo sua autonomia paulatinamente.

Esse movimento é descrito pela professora 17, ao afirmar que:

> Em alguns grupos não precisamos nos aproximar para resolver conflitos, pois as próprias crianças já se resolvem. Conseguem se ajudar e decidir quem, por exemplo, vai pintar, quem vai escrever, quem vai explicar. (Professora 17).

Cabem ao professor as provocações necessárias para que seja construído um ambiente desafiador. Segundo Zunino e Pizani (1995, *apud* TOGNETTA, 2007, p. 172), os professores precisam selecionar os problemas e criar situações que estimulem a "[...] aprendizagem que responda à situação de grupo, às hipóteses e estratégias postas em ação pelas crianças".

> Às vezes, temos dois alunos que são muito bons amigos e se sentam juntos. Outras vezes se sentam juntas duas crianças que não têm afinidade nenhuma, para que possamos estimular a se conhecerem melhor e criarem vínculos e empatia (Professora 24).

> Sempre essa questão: o eu e o outro. Então quem sou eu diante do outro? Quem sou eu a partir do que eu quero para mim e quero para o outro? (Professora 31).

Green (2015, p. 216-217) afirma que "[...] um conflito (um equivalente comportamental de um erro matemático) era sempre uma oportunidade de aprender algo". Nesse sentido, algumas questões vividas em grupos de trabalho na sala de aula podem ultrapassar o "aprendizado acadêmico" e permitir que os alunos sejam formados a partir de uma perspectiva integral.

4.2.1.1 As rodas

A roda é um momento importante do dia para organizar os tempos, acontecimentos e compartilhamentos, favorecendo o sentimento de pertença das crianças. Tipicamente, é organizada com as crianças sentadas em círculo no chão, e a professora as acompanha, sentando-se entre elas.

A roda pode variar de acordo com os objetivos propostos. Uma roda no início do dia organiza a rotina. Nela são tratadas as atividades que serão realizadas, os tempos e os espaços da escola. Auxilia na ambientação da criança. Depois de definida, a organização fica em exposição em local visível na sala, para que as crianças possam acompanhar as vivências propostas para o dia.

Também na roda acontecem os momentos de aprendizagem dirigida, quando a reflexão e a troca de impressões são sempre bem-vindas e estimuladas.

> Às vezes nós trabalhamos com as crianças como cuidar do planeta, como não deixar lixo na rua, como respeitar os outros. E as crianças acabam trazendo que o pai ou a mãe ou alguém que anda com eles não tem muito esse cuidado, então eles ficam divididos. É uma reflexão que nós temos que proporcionar, nós usamos literatura, nós usamos música, nós usamos as rodas. E esses momentos de reflexão eu acho que são muito importantes para as crianças (Professora 16).

Outro tipo é a roda de conversa, que pode tratar de assuntos variados, como a avaliação do dia, em que as crianças podem, se quiserem, contar um pouco como foi seu dia na escola ou

trazer algum acontecimento para compartilhar com os amigos. Pode ter uma pauta e tratar de alguns assuntos do cotidiano que precisam ser discutidos.

> E nessas rodas as crianças falam sobre sentimentos. “O que eu estou sentindo?” Isso, às vezes, sem citar nomes. Então, eu estou chateado porque estão mexendo no meu estojo. E aí eles aprendem a dizer: “Tem um menino que mexe no meu estojo”. E aí a sala inteira pensa: “Como é que a gente pode fazer para resolver isso?”. Então, quando tem um problema que envolve o grupo, a gente leva para essa roda (Professora 27).

A roda configura-se num tempo e num espaço em que a convivência é muito valorizada. É tempo de ouvir e de falar. Tempo de refletir e de conhecer. As diferenças de opiniões podem ser vividas e entendidas. As crianças podem trazer coisas da sua cultura familiar para compartilhar com amigos e ouvir as experiências e vivências dos amigos.

4.2.1.2 As Assembleias

As assembleias são momentos em que se propõe o exercício da cidadania e da democracia. Para se participar de uma assembleia de classe, é preciso: (a) pertencer à sala de aula na qual a assembleia será realizada ou ser convidado a participar dela e (b) ter anotado o tema que deseja que seja tratado na assembleia no cartaz determinado para esse fim, que fica exposto constantemente na sala de aula (temas de importância para a convivência do grupo), sem citar nomes.

> Uma forma que acontece quinzenalmente (às vezes nem sempre acontece): são as assembleias. A assembleia tem uma pauta e nessa pauta as crianças colocam os problemas que elas têm para resolver, sem colocar nomes (Professora 1).

> A assembleia é um tipo de roda de conversa. Ela traz muito forte a questão do que é valor para as crianças. Na assembleia podemos conhecer um pouco das crianças, como se comunicam, como falam, o que querem expressar. E assim podemos trabalhar algumas habilidades sociais que podem auxiliar as crianças (Professora 27).

Durante a assembleia sempre haverá alguém a conduzi-la, responsável por anotar o nome das pessoas que desejam se manifestar, na ordem em que fizeram essa solicitação. Primeiramente são tratados os temas de maior importância e urgência. No momento da

assembleia sempre é necessário ouvir a pessoa que fala e aguardar a vez para falar. Deve-se usar a palavra respeitosamente, sem citar nomes, pois na assembleia as ações são pensadas em grupo, não importando quem seja o sujeito.

> As crianças podem falar sobre alguma situação que aconteceu com elas, mas não podem nomear quem estava envolvido. Então, o tema é trabalhado nas assembleias (Professora 21).

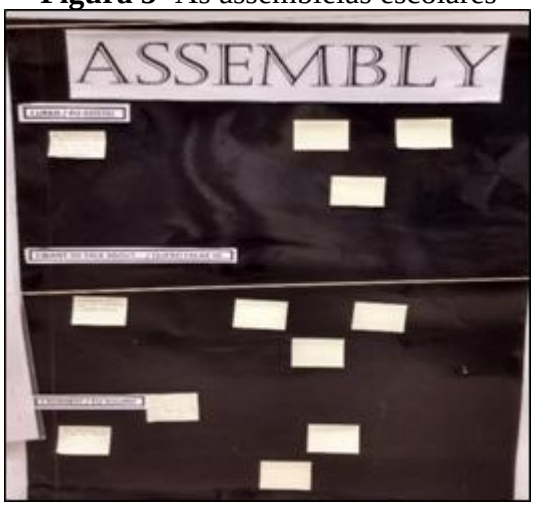
O estabelecido para comunicação no cartaz da assembleia é que não se coloquem nomes, para não conduzir a acusações (anonimato). O cartaz deve ficar em local de fácil acesso. Recomenda-se cuidado com a forma de redigir o tema que se propõe, sem julgamentos à personalidade de nenhum integrante do grupo. Busca-se garantir que a discussão seja em torno de um princípio ou virtude.

Tognetta (2015, p. 73) apresenta algumas sugestões de frases iniciais que podem auxiliar as crianças a se posicionarem nas assembleias:

(a) Eu critico...
(b) Quero falar sobre...
(c) Não gostei...
(d) Que pena que...
(e) Eu felicito...
(f) Coisas positivas
(g) Gostei..
(h) Que bom que... .

No caso da escola em que as professoras entrevistadas lecionam, existem cartazes permanentes para as assembleias, com alguns *post-its* à disposição para as crianças escreverem e colarem, como pode ser observado na Figura 5. Nota-se o título *Assembly*, em inglês, por se tratar de uma escola bilíngue e porque nos ambientes há diversos cartazes e avisos em inglês e em português.

Figura 5- As assembleias escolares



Fonte: Sala de aula da escola estudada.

Segundo Oliveira (1994, *apud* TOGNETTA, 2015, p. 72), se uma criança, na sua convivência escolar, desde pequena tem a possibilidade de refletir, emitir sua opinião e discuti-la, confrontando-a com as ideias dos outros, "[...] com certeza, será um indivíduo muito mais crítico, atuante e autônomo", do que outras crianças que não têm o direito de falar, aquelas que estão acostumadas a receber as "verdades" vindas de fora.

Essa forma de organização das assembleias aproxima-se do que já estava proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), já no final dos anos 1990, sobre o trabalho com a ética, como tema transversal. A construção e a manutenção de relações mais justas e solidárias são pertinentes a esse tema. As assembleias de classe são um momento em que as crianças podem experimentar uma participação efetiva na construção de um ambiente de convivência mais democrática.

4.2.2 Cidadania e construção da personalidade

As professoras entrevistadas mencionaram também que os conflitos proporcionam o exercício da cidadania e a construção da personalidade e, por isso, é papel da escola trabalhar com eles.

> O que podemos fazer é uma questão de praticar os conflitos e isso é muito importante. Eu acredito que seja função do professor e da escola trabalhar os conflitos. Nossa missão é criar cidadania, pois se as crianças vão lidar com esse mundo elas precisam saber como resolver seus conflitos. (Professora 16)

Formar seres humanos integrais: um trabalho grande e contínuo e realizado a muitas mãos. A própria pessoa vai se construindo, conforme as experiências que vai vivenciando, refletindo sobre elas. A partir das relações familiares, o primeiro contato social e a primeira construção social é a escola, e depois a comunidade, o entorno e o mundo.

Segundo Byington (2003):

> Tudo o que vivenciamos pode tornar-se fonte de aprendizado e de desenvolvimento da personalidade. Ou seja, o modelo vivencial de formação da identidade no início da vida, baseado nas relações emocionais primárias, pode ser visto como o mais fecundo modelo de aprendizado durante toda a vida (BYINGTON, 2003, p. 19).

Nesse sentido, é preciso refletir sobre o todo vivido. Onde houver experiência haverá uma fonte de desenvolvimento e formação.

Segundo Luckesi (2011, p. 78-79), o ser humano forma-se e constitui-se pelo movimento. É um ser em movimento permanente de autoconstrução, que possui "[...] facetas (biológica, psicológica, histórica, social, cultural, espiritual) em dinâmica interação". As pessoas são constituídas daquilo que escolheram fazer consigo mesmas, na construção da sua história pessoal. Sua história é construída sempre na relação consigo mesmo, mas também na relação com o outro e com o mundo.

Em alguns momentos e em algumas relações, a criança pode experimentar impotência diante de certos acontecimentos, os quais estão fora das suas possibilidades de opor-se. Por exemplo, o autoritarismo dos pais, professores, familiares e autoridades da comunidade. Essas relações autoritárias, "decidem" parte do futuro da criança e tolhem o seu poder e direito a escolha e a se construir diante delas, nos erros e acertos.

Os humanos são seres sociais. Constituem-se a partir das relações que estabelecem com seus semelhantes, em constante aprendizagem de como viver junto, mantendo a identidade e se transformando, num movimento constante. Por isso, para Luckesi (2011), ensinar a viver junto é de fundamental importância para o trabalho realizado na escola:

> Entre os objetivos da educação para o século XXI, elaborados pela Unesco, encontra-se o anseio de "aprender a viver junto", o que significa manter a nossa identidade e sobrevivência com dignidade, garantindo a identidade e a sobrevivência do outro também com dignidade. Esse objetivo expressa a singularidade e a pluralidade dos seres humanos nas relações entre si (LUCKESI, 2011, p. 389).

Sobre isso, a professora 21 expressa que:

> Eu acho importante as crianças aprenderem, porque no futuro eles vão ter que resolver seus conflitos sozinhos. Então, pelo menos uma mediação bem guiada [é necessário] para eles já irem aprendendo, entendendo o ritmo. (Professora 21)

Tognetta (2003, p. 71) afirma que a criança se constitui na troca com o outro:

> A criança aprende a compreender o outro em suas relações com seus pares e com os adultos. A isso podemos acrescentar, no que concerne ao intercambio de pensamentos, tal compreensão evolui à medida que se promovam as discussões. Do ponto de vista psicológico, Piaget lembra que toda reflexão nada mais é do que uma discussão interna que mantemos conosco em contraposição "a impulsividade das crenças imediatas" que caracterizam um pensamento egocêntrico.

Maturana (2002, p 73), com base nas reflexões presentes na Declaração dos Direitos Humanos, discorre acerca das relações sociais e das fronteiras culturais que separam um ser humano do outro:

> A declaração dos Direitos humanos é supostamente capaz de abarcar todas as nações num sistema legal comum que imita, por declaração, relações sociais que surgem espontaneamente na convivência fundada no amor. Foi necessário fazer isto porque em cada nação a preocupação ética não ultrapassa suas fronteiras. Daí que falar da humanidade e esperar que um âmbito social do humano espontaneamente aconteça, não dá certo, porque não é fácil estender a aceitação do outro, sem reflexão, para além das próprias fronteiras culturais.

A questão cultural, resultado da cultura própria de cada país, de cada cidade, de cada família, constitui essas fronteiras que estão estabelecidas entre os seres que se comunicam e que sentem. Por isso, Maturana (2002, p. 92) faz uma provocação, no sentido de promover reflexões sobre o viver humano:

> [...] se dá num contínuo entrelaçamento de emoções e linguagem como um fluir de coordenações consensuais de ações e emoções. Se queremos entender as ações humanas não temos que observar o movimento ou o ato como uma operação particular, mas a emoção que o possibilita.

Nesse sentido, é na vivência do conflito e a partir de uma análise coletiva (conversa na roda, assembleia, resolução de conflito) que a criança pode ter a oportunidade de refletir acerca dos caminhos escolhidos.

Os adultos são figuras de autoridade, por isso devem estar próximos o suficiente para auxiliar nas descobertas das crianças e afastados o suficiente para permitir que experimentem suas escolhas e respectivas consequências. Ë muito importante que a construção do

conhecimento e o amadurecimento emocional e ético constituam valores, entre as experiências de vida.

> Algumas vezes as crianças conseguem fazer isso entre elas, outras vezes eu preciso intervir e ajudá-los a pontuar se podem resolver de uma forma ou de outra (Professora 1).

> Eu acredito que dê para fazer um paralelo entre a alfabetização e o desenvolvimento pessoal porque é uma aprendizagem como a linguagem, como a música, como a matemática; você vai através do erro então o ser humano aprende muito através do erro (Professora 25).

Em alguns momentos, as estratégias usadas pelas crianças para se relacionarem podem parecer erradas ou inaceitáveis para os adultos, que, baseados na sua crença cultural, julgam o comportamento infantil de acordo com seus padrões internos. A partir desse julgamento, podem assumir posturas inadequadas, exageradas e inconstantes. Quando isso ocorre, só há uma atitude a realizar: tentar restaurar a situação, quando o melhor teria sido observar a situação, refletir sobre ela e tomar uma atitude o mais equilibrada possível.

Quando se perguntou à professora 1 sobre os modelos de educação que viveu na sua infância, solicitando que os comparasse com os que vive atualmente, ela respondeu:

> Porque (com punições), nós não ajudamos as crianças a elaborarem as questões delas, a falarem sobre o que elas sentiram. Fica como uma decisão (nossa): você vai ter suspensão e você vai ficar de castigo, por exemplo. Nesse caso eu não ajudo a criança a pensar no que ela fez e se ela poderia ter feito diferente.
> Da forma que nós trabalhamos aqui na escola, existe o respeito ao outro. Por exemplo, se aconteceu algo, eu pergunto a uma criança: "O que aconteceu?" E, às vezes, acontece de eu não estar bem naquele momento, às vezes estou muito irritada. Então, eu tento respirar, dar uma pausa e me acalmar. Eu tento não fazer nada naquele momento porque pode ser ruim. E depois que eu me acalmo, posso retomar e conversar com a criança. Então eu pergunto: "Você viu que o que você fez que não foi bacana?"
> Acredito que dessa forma eu ajudo a criança a viver, porque ela vai ter problema a vida toda, nós todos temos. Ela vai poder ter ferramentas, como ouvir o outro, pensar o que ela fez, pensar se ela vai se desculpar. Eu acredito que a criança vai poder viver melhor. Porque se eu vou punir, se eu vou decidir, a criança pode se sentir injustiçada e não vai construir sua autonomia (Professora 1).

O mesmo pode ser observado na fala da professora 27:

> Eu acredito muito que a gente é o exemplo do que quer ver nas crianças. Então, se eu peço educação, eu tenho que ser educada. Se eu peço uma boa intervenção, eu tenho que tentar fazer o meu melhor (Professora 27).

Os adultos são figuras de autoridade para as crianças e se constituem como modelo de conduta, não só a partir do que ensinam com o verbo, mas também do que ensinam por meio

de suas atitudes. Muitas vezes, no entanto, ao verem suas ações espelhadas nas crianças, não percebem que seu discurso não combina com seus próprios atos.

4.2.3 Os conflitos como oportunidade de formação para a convivência

> Nós já temos previsto que na escola, como ela é um espaço de convivência, os conflitos acontecem e é normal que eles aconteçam (Professora 1).

Onde há relação pode haver conflitos. Para algumas pessoas, a falta de conflitos representa a paz e a harmonia numa relação. Embora seja muito importante pensar que o silêncio possa significar medo, submissão, ausência, tanto na relação entre as crianças quanto na relação delas com os adultos, há que se considerar também que uma relação ruidosa pode demonstrar que há troca, igualdade, confiança e relação.

A ideia que o senso comum traz como construto sobre os conflitos é de que são indesejáveis e que representam a ruptura da paz nas relações. No entanto, é necessário admitir a ideia de que onde existem pessoas podem existir opiniões diferentes, e entender que, se essas pessoas estão se relacionando, podem desejar se expressar.

> A partir do terceiro ano nós podemos exigir mais das crianças. Aceitamos menos a reação impulsiva do corpo para resolver os problemas e lembramos que eles têm outras ferramentas que não a briga corporal para se expressarem e se comunicarem (Professora 1).

Selman (1982) afirma que as estratégias de negociação adotadas por uma criança dependem da fase de desenvolvimento em que ela esteja, que definirá o nível de seu entendimento interpessoal.

Entendendo isso, a escola que trabalha os conflitos consegue auxiliar a criança a se desenvolver e atingir um nível superior àquele em que ela está.

Sempre, a partir da vivência de um conflito, é necessário oferecer um passo adiante nas estratégias adotadas. Isso significa dizer que não adianta desejar que uma criança que resolve seus conflitos batendo vá conseguir, a partir de uma conversa ou de uma intervenção, passar a resolver seus conflitos apresentando capacidade de escuta e reflexão dignas de um adulto maduro emocionalmente.

Resumidamente, são cinco os níveis de negociação propostos por Selman (1982):

1) Nível 0 –Egocêntrico: representado por amizades momentâneas e soluções físicas e impulsivas para os conflitos interpessoais (fugir, esconder, lutar, agarrar, gritar, agredir);
2) Nível 1- Subjetivo: representado por uma amizade unilateral, em que a criança percebe que o outro pode ter um desejo diferente do dela, mas ainda acredita que seu desejo é que importa. Pode haver tentativa de controle, ameaças, chantagem, na qual impera a transformação do outro;
3) Nível 2- Recíproco: nesse nível, as amizades são bilaterais e são identificadas soluções cooperativas para os conflitos, isto é, a resolução satisfatória requer atender, de certa forma, à sensibilidade e ao julgamento de cada um dos envolvidos. Os envolvidos podem optar por atender os desejos do outro, aceitar, argumentar;
4) Nível 3- Mútuo: nesse nível há estabilidade nas amizades e soluções mútuas para os conflitos. O pensamento poderia ser de como o indivíduo se sentiria no lugar do outro diante de uma resolução. Aqui, reconhece-se que os conflitos devem fortalecer um relacionamento, ao invés de enfraquecê-lo.
5) Nível 4- Intimidade: aqui a comunicação não verbal é importante, e os conflitos intrapsíquicos podem ser um fator de conflito interpessoal. Tem-se que é importante manter abertos os caminhos da comunicação.

> As relações na sala de aula são assim: numa questão de segundos, enquanto viramos para um lado, do outro uma criança já cutucou a outra na fila. Às vezes as crianças brigam por tão pouco: "Eu cheguei primeiro na fila!", "Não, fui eu!" E um já empurra o outro e já temos que fazer a intervenção (Professora 23).

> Alguns conflitos são muito simples e eles precisam aprender a gerenciar os conflitos entre eles também, mesmo que sejam os conflitos menores, para que no futuro eles possam conseguir gerenciar os próprios conflitos (Professora 10).

A escola, mais do que um local onde se ensinam os conteúdos curriculares, deve ser envolvida por uma atmosfera relacional em todos os seus ambientes e tempos. Deve, também, entender a oportunidade que tem de participar da construção de cidadãos, para determinar como deseja tratar as questões relacionais que medeiam as aprendizagens e pensar na postura que sua equipe deverá adotar.

Entendendo que essa postura deverá, antes de ser cobrada pela escola, ser ensinada e valorizada em todas as suas ações, La Taille (2006) afirma que:

> A educação moral incide mais sobre o respeito dos direitos alheios do que sobre as necessidades alheias, assim diz mais respeito a justiça do que a

> generosidade [...]. Ora, a simpatia está mais próxima da generosidade do que da justiça, pois, graças a esse sentimento, o outro é apreendido na sua singularidade. Logo, a empatia pode ampliar o universo moral da criança para além das exigências e sanções educacionais (LA TAILLE, 2006, p. 117).

> Hoje, eu vejo que a situações de conflitos acontecem, mas há uma preocupação grande das pessoas que estão envolvidas em realmente resolver os conflitos. Eu vejo a maior parte da equipe engajada em resolver as situações e isso facilita nosso trabalho enquanto professoras (Professora 2).

A orientação escolar apresentou um material relacionado ao cuidado que a escola demanda para tratar as relações nos espaços escolares. A resolução de conflitos é um tema tratado nos encontros de formação dos professores que acontecem na própria escola, por meio de reflexões e debates sobre as causas apresentadas. O levantamento dessas prováveis causas, após a discussão do grupo, foram resumidas pela orientadora educacional:

1. As necessidades individuais não estão sendo satisfeitas;
2. O poder está sendo distribuído de maneira desigual;
3. A comunicação é ineficaz ou não existente;
4. Os valores ou as prioridades diferem;
5. A percepção de uma situação varia; e
6. As abordagens da aprendizagem ou as personalidades diferem.

Essa escola pressupõe o desenvolvimento de um perfil de aprendizagem para os estudantes estarem preparados para os desafios do século. XXI. O propósito é desenvolver internacionalmente pessoas que reconheçam a sua própria humanidade e compartilhem a intenção de cuidar do planeta, ajudando a criar um mundo melhor e mais pacífico. Os atributos para a boa convivência devem permear todas as relações interpessoais, como pode ser observado na fala das professoras 26 e 16.

> *Friendship skills* são uma ferramenta que a gente tem. Ao mesmo tempo ela é concreta, porque ela está na sala. Nós temos os papéis escritos. Nós podemos mostrar para criança e ajudá-la a refletir (Professora 26).

> Eu digo para as professoras que nós precisamos trabalhar bastante o conceito de habilidades para amizade, *friendship skills*. Eu vejo que, às vezes, falta isso para as crianças. Eu vejo que elas têm dificuldades enquanto resolver os conflitos. Então tem diferença entre as famílias, têm uma criança que pode ser mais sensível do que a outra, tem uma criança que pode ser mais tímida do que a outra, e pode ser uma questão familiar. Então, essa *friendship skills* é prevenção de conflitos. Porque eu acho que tem resolução de conflito e prevenção de conflito também. É meu ponto de vista (Professora 16).

As relações vividas na escola têm sido tratadas por esse viés educacional, que constantemente apoia e oferece direcionamento à reflexão e à prática docente. A professora 17 traz uma reflexão importante acerca da postura dos educadores frente aos conflitos:

> Eu sempre dou oportunidade para a criança tentar resolver o seu conflito. Eu acredito muito que a gente deve deixar as crianças resolverem seus conflitos, mas cada vez mais nós temos mais adultos resolvendo os conflitos pelas crianças. (Professora 17)

A partir do relato da professora 17, é possível pensar nas forças culturais que estão presentes na constituição do educador e que, nos momentos de crise, de emergência, podem entrar em confronto com os caminhos apontados pela formação. Então, pode-se estabelecer um duelo, em que o mais seguro é seguir as velhas e solidificadas crenças. Há ainda um agravante na convivência escolar: se o professor teme pela avaliação da sua postura ser tida como inadequada para a situação, caso ele próprio a ache "liberal" demais (no sentido da permissividade), ele tenderá a ser mais autoritário, situando-se numa zona de conforto interna e culturalmente aceita pelo senso comum.

> Na ótica de Wodlinger (1990), a reflexão guiada procura fazer reconhecer ao indivíduo que existe um quadro configurador das suas crenças, de modo a permitir-lhe apreciar a sua adequação para determinados aspectos da situação educativa e a facilitar-lhe a compreensão da necessidade de se emancipar desses constrangimentos (SIMOES, 1996, p. 136).

Essa é uma das mais importantes desconstruções, e a formação precisa ter forte suas convicções de apoiar o professor nas suas tentativas e erros, para que ele possa se sentir seguro e acolhido durante a sua aprendizagem emocional. Isso inclui, em muitos casos, uma grande desconstrução de modelos de educação largamente inseridos na estrutura humana do professor, que foi criança e que, assim, insere-se no ato de ser educado e de educar.

> A dificuldade que há em adquirir uma identidade profissional como professor liga-se também com as exigências e constrangimentos existentes desde o início da preparação para a profissão, o que implica a necessidade de um adequado autoconhecimento, dado ser premente, para exercer adequadamente esta função, uma utilização apropriada do próprio "self", devendo por isso, os professores conhecer-se a si próprios e aos múltiplos fatores que influenciam o seu desenvolvimento para que possam assumir os complicados papeis que implica o ensino (SIMÓES, 1996, p.121).

Em vários momentos do ato de educar vivencia-se a necessidade de desconstrução para poder abrir espaço para novas construções acerca do que é educar, buscando-se o modelo de educador que se deseja ser e objetivando-se, principalmente e conscientemente, o tipo de cidadão se deseja formar.

Permitir que a criança, no convívio com outras, erre e acerte é um exercício, às vezes, muito maior para o educador do que para a própria criança. DeVries e Zan (1998) apontam a aquisição de estruturas do conhecimento a partir dos conflitos. Conflitos esses que o próprio educador vivencia na sua prática de educar crianças. Assim, quando um educador vê um conflito entre as crianças, está participando dele e se reconstruindo também como criança (interior) e como adulto.

> O conflito exerce um papel especial na teoria construtivista de Piaget. Ele serve para motivar a reorganização do conhecimento em formas mais adequadas. Piaget (1975/1985) afirmou que o conflito é o fator mais influente na aquisição de novas estruturas de conhecimento. Os conflitos podem, portanto, ser vistos como uma fonte de progresso no desenvolvimento (DEVRIES; ZAN, 1998, p.91).

O relato da professora 18 denota o respeito que o ato de educar confere aos estudantes – o de construir a sua identidade:

> Os conflitos sempre existem eu vejo porque, por exemplo, na educação infantil as crianças estão adquirindo e descobrindo sua identidade (Professora 18).

E é a partir da relação com o outro que a crianças se constroem. Construir e reconstruir a identidade são ações constantes no ambiente escolar e em ambientes em que o mais importante são as relações: acontecimentos constantes, em que haja uma criança se construindo e ensinando um adulto a se desconstruir; e um adulto permitindo a uma criança que se construa e assim se permitindo reconstruir com ela.

> Ao vivenciar reações inesperadas, resistências e reações negativas por parte de outros, a criança torna-se consciente do outro como algo separado de si mesma. Isso resulta simultaneamente em uma nova avaliação de si mesma como tendo desejos e ideias únicas (DEVRIES; ZAN, 1998, p. 62).

Em alguns momentos e em alguns conflitos, as atitudes das crianças e as suas reações podem ser mediadas pela própria amizade que trocam entre si. Como explicam DeVries e Zan (1998, p. 63), "É o desejo de manter a outra como parceira que motiva esforços contínuos de negociar um sistema de significado comum e coerente." Nesse sentido, talvez a melhor postura que o educador precise tomar é a de observador da vivência do aluno no momento de aprendizagem.

> Como as crianças da minha turma são novas ainda nós ainda precisamos selecionar quais problemas nós podemos delegar para as crianças resolveram e quais problemas nós podemos ou precisamos resolver com elas (Professora 25).

> Ouvir sobre os conflitos, resolver os conflitos toma um tempo danado, mas precisamos poder parar e ouvir. Então, eu procuro fazer isso com sinceridade. Às vezes eu paro a aula para poder ouvir sobre o conflito para que se não fique uma situação mal resolvida, podendo se complicar (Professora 31).

Vários conflitos entre as crianças podem ter início fora do ambiente escolar, como explica a Professora 19:

> Às vezes a criança vem com uma questão que não é da escola, mas ela não está bem. É o que faz ela dar uma resposta ríspida para um colega. Então, desenvolver essa sensibilidade, que aprendi com a alfabetização emocional, é fundamental para a gente poder ajudar o outro (Professora 19).

A postura do adulto pode ser determinante para a construção do futuro da criança. Como elucida Vinha (2000), em alguns momentos as crianças repreendidas por adultos se rebelam ou se tornam submissas. Com o repetir das ações educativas, vão absorvendo "esse modo de ser e se tornando uno com ele":

> Pedro Augusto, que após ser castigado, ficando sem sobremesa, disse a mãe: Quando eu tiver um filho chamado Pedro Augusto, eu vou deixar ele comer doces sempre que quiser! Porém, após alguns anos, a criança, antes inconformada, estará repetindo as mesmas atitudes, que censurava ter seus educadores. Quando pequena, a criança sente-se profundamente injustiçada, mas com o tempo acostuma-se e passa a achar esse tipo de sanção válida, utilizando-a quando julga ser preciso. (VINHA, 2000, p. 370).

Na teoria de Piaget, são descritas duas formas de relações entre adultos e crianças: a moralidade autônoma e a moralidade heterônoma.

A moralidade da obediência, ou moralidade "heterônoma", significa "seguir as regras feitas por outros". Para DeVries e Zan (1998, p. 65) "[...] o indivíduo heteronimicamente moral segue as regras morais dadas por outros para a obediência a uma autoridade com poder coercivo." Aqui as regras são seguidas sem questionar.

O outro tipo de moralidade é a autônoma, que vem de raízes significando "auto-regulação". Conforme DeVries e Zan (1998, p. 66), "[...] por autonomia, Piaget não pretendia dizer a simples 'independência' para fazer coisas por si mesmo, mas o indivíduo autonomamente moral segue regras morais próprias, construídas a partir de princípios construídos pela própria pessoa e auto-reguladores".

> No início as crianças vêm muito apoiadas nos pais, nos professores e elas vão ganhando essa independência na vivência dos conflitos. Então, eu acredito que os conflitos sejam essenciais para o desenvolvimento das crianças. Os conflitos demandam um tempo, mas eles amadurecem muito conversando sobre eles (Professora 20).

De acordo com DeVries e Zan (2004, p. 50), as melhores maneiras de promover a construção do conhecimento pelas crianças são: "[...] despertar o interesse delas, inspirar a experimentação ativa com todos os erros e tropeços necessários, estimular a cooperação entre os adultos e as crianças e entre as próprias crianças".

4.2.4 A família e a parceria com a escola

Cruz (2016, p. 16), em publicação do Ministério da Educação, discorre sobre a relação entre escola e família:

> A família e a escola são as duas instituições mais importantes para as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças [...]. A relação entre famílias e instituições de educação infantil deve ser, como preconiza nossa legislação, de complementação e cooperação. No entanto, essas instituições têm características diferentes, e acontece também de elas terem perspectivas diversas a respeito do bem-estar, das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Tudo isso pode levar a desafios nessa relação que precisam ser mais bem entendidos e enfrentados.

Nesse sentido, a professora 20 apresenta um extenso relato sobre um ano de convívio e vínculo, acerca da parceria com a família.

> Ele tinha dificuldades com a leitura e eu pensei: Essa criança vai aprender a ler. E no esforço de tentar envolvê-lo com alguma coisa que ele gostasse, descobri a pesca. Eu fui criando um vínculo afetivo com ele, o que para mim é o que mais funciona. Porque quando você cria vínculo com um aluno de verdade e eles sabem quando é de verdade, eles sabem quando você gosta deles ou não, isso faz toda a diferença. E ele começou a se importar. Ele tinha muitos conflitos na sala. Então os conflitos diminuíram 70%, Ele mudou da água para o vinho.
> No final do ano eu conversei com a orientação porque queria chamar os pais para elogiar. Porque ao longo do ano nós tivemos reuniões com os pais para falar que o filho deles não estava dando conta, que ele provocava, que ele tinha questões de comportamento. E no fim do ano ele tirou 10 numa prova de português, ele estava acompanhando o esperado para a faixa etária. Ele sempre foi um menino muito inteligente e quando ele acreditou que ele estava se esforçando, os conflitos diminuíram muito. Então, nós chamamos os pais e fiz elogios às conquistas do filho deles: o comportamento e o desenvolvimento dele. Os pais ficaram super emocionados, a mãe ficou com o olho cheio de lágrima. Então isso me faz acreditar que quando você cria um laço afetivo com a criança você resolve grande parte dos conflitos (Professora 20).

Uma importante reflexão deve ser feita, quanto às relações da escola com as crianças, das famílias com as crianças e quanto à relação existente entre escola, família e crianças. Sobre isso, há que se pensar em como os adultos se relacionam com a criança e como eles se relacionam entre si, mediados por acontecimentos e histórias de vida infantis.

É relevante essa observação, visto que a escola é a responsável pela mediação dos escolares que atingem o âmbito das famílias. Fora da escola, em ambientes sociais estabelecidos para convívios interpessoais, em que as relações são mediadas pelas próprias pessoas envolvidas, há diferentes níveis de desenvolvimento emocional e diferentes formas de resolver os conflitos. Não será aprofundado esse tema, embora seja de máxima importância para as relações. Afinal, para que servem as construções que a escola preza em fazer com seus alunos, se elas não forem aplicadas para além dos muros da escola? Há que se pensar que talvez essas crianças é que serão as professoras dos pais, em se tratando de se relacionar com o mundo e com os outros do mundo.

Os pais trazem suas próprias questões pessoais e, quando os filhos lhes contam um fato que os afligiu, a tendência é, por um lado, tentar minimizar ou negar o sofrimento e, por outro lado, tirar satisfações com quem estava na responsabilidade de cuidar da criança, no caso, a escola. Por isso, é importante que a escola consiga ter uma parceria com as famílias, contando

sobre como vê os conflitos e as relações interpessoais e sobre as condutas que adota na escola, visando criar um convívio respeitoso e de desenvolvimento pessoal.

> Quando alguns conflitos acontecem na escola podemos chamar os pais para uma conversa. Nesse momento, nós conseguimos contextualizar para os pais o que aconteceu e compartilhamos a nossa crença de que os conflitos acontecem, eles são saudáveis e eles fazem parte das relações. A partir desse início sempre levamos em conta o que a família traz (Professora 3).

Capelatto (2012) tece uma breve comparação entre as reações da família ao longo do tempo e as reações atuais das famílias frente aos dissabores enfrentados pelas crianças nas suas relações com os colegas. Sua comparação, que possibilita reflexões sobre as questões que envolvem a mediação dos conflitos, é ratificada nas falas das professoras:

> Nos anos 40, 50,60, por exemplo, as crianças chegavam em casa chorando e sempre tinha uma avó que morava perto, uma madrinha, uma tia querida, que colocava a criança no colo e acolhia aquela angústia de ter sido magoada. Passava do colo da avó, para o da mãe e sempre tinha uma palavra de acolhimento: "- Mas aquele menino é tonto, não ligue para ele, você é melhor que ele...". Nos dias de hoje, a criança chega em casa e não encontra ninguém afetivamente disponível, a mãe está trabalhando, a avó e a tia moram longe. E quando a mãe chega em casa e vê o sofrimento do filho: "Ah, deixa disso, é besteira", enquanto cuida de um ou outro afazer de organizar a casa. Ou o pai: "Amanhã você vai lá e xinga ele também". Sem perceberem a importância de dar valor e ouvir os sentimentos e o sofrimento do filho (CAPELATTO, 2012, p. 63).

Atualmente, devido à constituição de muitas famílias em que há somente um filho, a criança passa grande parte de seu tempo na escola, ou em casa com um adulto, sem contato com outras crianças. Há que se observar que é prioritário que as relações entre pares (outras crianças) sejam vividas na escola, e que, quando necessário, que essas relações sejam mediadas por um adulto.

> Nós somos uma parte da criança e a gente vai até um ponto, então, quando a gente percebe que um aluno está tendo uma dificuldade ou aquela criança está com algum problema, nós chamamos os pais para conversar (Professora 25).

> A família trouxe um relato das atitudes da criança em casa e aqui na escola nós observávamos exatamente o contrário. Explicamos para essa mãe que as crianças se davam bem, sem conflitos e contamos como nós fazíamos para resolver os conflitos entre as crianças. Tentando, com nosso relato, talvez ajudar a família a resolver os conflitos que elas tinham em casa (Professora 5).

Nessa perspectiva, é importante considerar a importância do tripé criança-professores-famílias, também experienciado nas escolas de Reggio Emilia:

> Nós sentimos que todo adulto que é exposto a nossa experiência e cujo filho começa a frequentar a nossa creche ou a nossa pré-escola é um parceiro importante e tem o direito de ser informado sobre a filosofia e a organização dos nossos serviços [...]. Se os pais sentem que isso é possível, isso costuma significar que eles se sentiram legitimados pela escola para expressar suas opiniões e dúvidas (GAMBETTI; SHELDON-HARSCH; KITCHENS, *apud* GANDINI, 2016, p.139).

A proximidade da relação escola-família não é comum, pois há uma crença cultural de que o que é da escola (educação formal) fica na escola e o que é da família (educação moral) fica na família. A parceria fica prejudicada quando é praticamente impossível segmentar esses conteúdos. Como organizar um conteúdo curricular sem que o professor se coloque diante da sala? Esse se colocar implica o modo como entra na sala, como cumprimenta seus alunos, como os ouve e como fala. Por meio de sua expressão individual, mesmo que inconscientemente, fornece um modelo. A família, do mesmo modo, ao reagir aos conteúdos curriculares que chegam a casa, por meio dos trabalhos e das tarefas escolares, dizem à criança sobre como estudar, como se tornar um estudante comprometido com a aprendizagem, como aponta a professora 29:

> Não adianta nós fazermos todo um trabalho, toda essa orientação para resolver os conflitos aqui na escola se em casa o conflito é tratado de outra forma. Então a família e a escola precisam acreditar na mesma coisa. É preciso que estejamos alinhados (Professora 29).

> Algumas vezes, por exemplo, as crianças têm alguma brincadeira em casa e nós explicamos a ela que poderá continuar fazendo lá, com papai, com a mamãe. Mas aqui na escola não pode fazer esse tipo de brincadeira, porque os colegas são pequenos e podem se machucar e podem não gostar (Professora 26).

A relação que a escola e a família devem manter, infelizmente, não as obriga a ter uma boa parceria, o que seria de grande utilidade para o desenvolvimento da criança que está sob seus cuidados. Luckesi (2011) afirma que, quando não há uma relação de parceria, as ações de defesa e ataque se configuram em uma relação de poder:

> Por vezes, até mesmo se diz que a melhor forma de defesa é atacar logo de saída. O ataque desnecessário é uma defesa prévia, sem nenhum fundamento. Já que alguma coisa, numa circunstância qualquer, pode vir a ocorrer negativamente, a pessoa parte para o ataque antes que qualquer coisa aconteça, seja lá o que for. Ou, ainda, uma pessoa (lê-se aqui relação) invasiva, que não permite ao outro ser o que é ou não respeita limites , sempre desejando tudo segundo o seu ponto de vista ou o seu interesse (LUCKESI, 2011, p. 96).

A Professora 27 nota que a postura da escola pode ser acolhedora e responsável, por meio da sua capacidade de mediar os conflitos de forma coordenada e refletida, cuidando com empatia da relação entre os estudantes e as famílias:

> Em alguns conflitos que chegam em casa contados pelos alunos, os pais geralmente tendem a tomar partido perante os filhos, mas a partir de um ponto de vista que é o apresentado pelo filho. Não inclui o lado da outra criança participante do conflito, ou da família dessa criança. Então não aparece o sentimento de empatia. Nós, da escola, temos que tomar um cuidado maior para poder escutar essa família. E pensar do ponto de vista de que o que eles estão trazendo é verdade para eles, a parte da verdade como o aluno levou para eles. Um aluno dessa faixa etária (quatro anos), quando leva algum conflito para casa, tem a tendência de apresentar somente a sua visão da história. Então nós temos um trabalho maior. Geralmente quando a família relata um problema na agenda, eu prefiro chamar a família para conversar porque as palavras escritas podem ser interpretadas da forma como a família está se sentindo. De qualquer modo, é importante tomar cuidado para não ficar na defensiva. Então, primeiro, nós precisamos limpar os sentimentos dos professores para conseguir pensar nos problemas sem julgamento e então estabelecer o diálogo (Professora 27).

Nesse sentido, há que se destacar que a questão dos conflitos, apontada pelas professoras, no que se refere à relação entre família e escola deve ser contemplada a partir de uma corresponsabilidade de formação, que será possível somente por meio de parceria.

4.2.5 A Literatura e a formação de adultos e crianças

A literatura tem uma importante contribuição para a formação. Brenman (2013, p. 14) critica a literatura politicamente correta para crianças e observa o quanto a sociedade, em especial a educação e a literatura, estão minimizando os "efeitos colaterais" da vida, oferecendo experiências em que "[...] as emoções, os medos, os terrores, ou não existem ou são levemente pincelados". Para o autor, é importante defender "[...] a importância da leitura e da audição de narrativas ficcionais, incluindo cantigas, que não subestimem a capacidade cognitiva da criança, que não calem temas de extremo interesse da infância, como morte, sexualidade, violência, medo, etc." (*Idem*, p. 25).

> Eu acho mais fácil as crianças se colocarem a partir de uma história do que de um problema real. Com a história, eles se envolvem mais, eles contam o que aconteceu com eles, o que aconteceu com um amigo (Professora 1).

Brenman (2013, p. 152) afirma que os livros infantis estão recheados de virtudes a serem aprendidas (autodisciplina, responsabilidade, amizade) ou de comportamentos a serem tabulados (obediência, boa conduta). Para o autor, é importante refletir sobre esse fato:

> [...] cada vez mais, adotam-se livros politicamente corretos nas escolas, livros que tratam de como comportar-se à mesa, como respeitar a natureza, os amigos, os deficientes, os negros, os índios, os pais, os irmãos, os professores, como trabalhar nossas raivas, como alcançar a felicidade, como e o que vestir, como e o que falar....
> É claro que é de extrema importância explorar tais temas de condutas com nossas crianças [...]. Entretanto, a função de criar modelos de conduta e valores deveria ser exercida pelos adultos. A infância se espelha no comportamento adulto. Não adianta falar que é feio brigar com o amigo, se em casa o pai espanca a mãe [...].
> Como os pais não têm tempo para realizar essa tarefa, a escola é acionada. Mas aí entra um espelhamento da escola com a sociedade. Também a escola não tem tempo para exercer tal função modelar, pois está fragmentada em disciplinas que, muitas vezes, não se comunicam [...]. Não sobra tempo novamente para o essencial na vida dessa infância: ser criança. E, ao não sobrar tempo, os adultos educadores que repassam o exercício especular fundamental na vida infantil, ou seja, de se apresentarem como modelos de conduta, como sujeitos do conhecimento a serem desejados, terceirizam essa função para os livros politicamente corretos, desperdiçando um tempo que deveria ser dos mais importantes da vida infantil, o da leitura de literatura. É ofertada a infância uma falsa literatura, que rouba uma experiência única do ser humano, a de entrar em contato consigo mesmo e, por consequência, com os outros.

Trazer à luz essa reflexão serve como introdução ao tema de que a literatura pode ser vista como desafio cognitivo para as crianças. As histórias podem levá-las a ter experiências, na sua imaginação, que talvez nunca venham a ter na realidade, mas cuja essência (lição, moral, situação, conflito) poderá ser vivenciada.

> Às vezes, numa história em que dois animais estão brigando e ela mostra a maneira deles verem o conflito e de como eles se sentem, as crianças podem fazer essas conexões muito rápido com a vida delas (Professora 16).

> Temos dois livros na escola que trazem algumas situações de conflito moral e nós trabalhamos com as crianças, como o *"Role playing"*, com as crianças pensando na situação apresentada (Professora 16).

Contar histórias pode ser parte da construção de vínculos entre os professores e os alunos, o ponto alto do dia, um exercício de espera pela continuidade, a euforia e a alegria transmitida por letras no papel.

> Descobri ao longo destes anos que do que eles mais gostam é de ouvir e contar histórias. Isso também me diverte, por isso escrevo e conto histórias para eles. Histórias que podem ajudá-los a pensar e a viver, a enfrentar seus medos e resolver seus conflitos. Histórias que lhes apresentem bons modelos de convivência, igualdade e tolerância (ALONSO, 2015, p. 54).

Alonso (2013) afirma que mitos, lendas e contos podem auxiliar os adultos a refletirem acerca do cotidiano vivido, o que é muito importante, na perspectiva das professoras, no processo de mediação e de resolução dos conflitos. Para a autora, os **Mitos** são relatos tradicionais completos que se apresentam como verdadeiros referenciais para o conhecimento da cultura de um povo. Podem incluir elementos mágicos, espirituais e abordar aspectos incompreensíveis, como a criação do mundo, a morte, as grandes viagens, as viagens internas. As **Lendas**, transmitidas de geração em geração, pela oralidade, apresentam elementos sobrenaturais, em que se aceitam fenômenos estranhos acontecidos em lugares longínquos. As lendas podem ficar no meio do caminho entre a realidade e a fantasia, além de oferecerem proteção, pois se situam num tempo muito antigo. Já os **Contos**, que são um potente recurso educativo, são muito apreciados pelas crianças. Incluem emoções e afetos e referem-se ao social e ao familiar, o que pode auxiliá-las a se apropriarem da realidade.

É possível construir uma rotina com as crianças, fazendo com que a expectativa do que vai acontecer, a surpresa, possa motivar a aprendizagem e o vínculo, como relata a professora 20:

> Eu conto história todo dia para as crianças porque eu acho que a história faz a gente criar vínculo com elas. Se você perguntar para as crianças agora porque que vocês gostam da professora, eles vão dizer: "Porque ela conta história para a gente todo dia". Então isso é uma coisa que eu vejo que dá certo. Eu costumo contar histórias de livros grandes, um pedacinho por dia. Eu pego umas histórias boas. Tem um que eu amo, que é a "Bolsa Amarela". Se você for lá na sala agora você vai ver que eles estão enlouquecidos porque eu sempre paro numa parte principal e, se não tem, eu invento porque eu já conheço a história. Então falo para eles: "Só amanhã de manhã". Algumas vezes, quando eles reparam que já está chegando nessa parte principal, eu acabo de contar essa parte. Aí eles mesmos já falam: "Só amanhã de manhã" (Professora 20).

As histórias podem auxiliar as crianças a interpretarem o mundo e se apoderarem dele, podem ajudá-las a reconhecer seus medos e a tê-los compartilhados com algum personagem que lhe ofereça escudo e possibilidade. Podem ajudá-las a entender a natureza dos sentimentos e a interpretar suas emoções. Servem para apresentar alguns conflitos, e algumas vezes apresentam seus motivos e possíveis soluções. Mostram formas de convivência diferentes daquelas a que a criança está acostumada, em sua família ou escola.

4.2.6 O adulto na escola: o professor e o orientador

A Professora 25 faz uma reflexão a partir da necessidade constante de formação na escola, procurando compreender a metodologia proposta, a quem ela atende e para que servirá ao aluno. Esses são pressupostos para se refletir sobre a formação de professores e, consequentemente, sobre o papel que os adultos desempenham na escola.

> Essa escola é uma escola bastante exigente, que você precisa estar sempre estudando, sempre se renovando, mas o método de ensino daqui me dá oportunidade de criação. Então eu gosto de inventar coisas de desafiar meus alunos (Professora 25).

Nessa perspectiva, Byington (2003, p. 23) propõe que o professor faça uso de um "[...] ensino simbólico [...] Aprender simbolicamente as coisas é saber para o que servem", é formar alunos que, "[...] já no primeiro encontro com o saber, adquirem o orgulho e a consciência de que podem discutir sua aplicação com os especialistas".

> Para o professor avaliar sua eficácia na aplicação desse ensino, ele deve se perguntar sempre:
> 1. O que eu vou ensinar hoje inclui a sua utilização na vida? (critério de aplicabilidade)
> 2. Essa aplicação tem importância na minha vida, na vida das pessoas e na vida em geral? (critério da utilidade) (*Idem*)

Em se tratando de aplicabilidade e utilidade, as ações tomadas na mediação dos conflitos, se são fruto de reflexão e do exercício de extrapolar os grilhões aos quais os julgamentos impõem a eles, serão sempre de grande eficácia para a construção da personalidade ética das crianças e das suas relações. Nesse sentido, é preciso exercitar as relações de cooperação que pressupõem, como explica La Taille (2009), um processo de descentração, para que uma parte possa compreender a outra, e a responsabilização pelos próprios atos, sem culpar outrem, favorecendo assim o caminho para a autonomia.

No relato da Professora 3 observa-se reflexão proposta e exercitada:

> Estimulamos o aluno a pensar no ponto de vista do outro, a ser empático. Eu, como professora, tento não oprimir ou sufocar os conflitos. Deixo que aconteçam em situações controladas, para as crianças se manifestarem, sem se bater (Professora 3).

Com as crianças menores, com idade entre 2 e 7 anos, é necessário que se escute o que elas têm a dizer, atentamente e demonstrando interesse. Vinha (2000) relata que é importante ouvir e reproduzir o que a criança disse na sua essência, para ajudá-la a clarear seus sentimentos para o outro envolvido, como também relatam as professoras 9 e 6:

> Eu gosto de escutar o que as crianças têm para me falar desde pequenininhos (Professora 9).
>
> Eu acho que nós, professores, temos que intermediar alguns conflitos, porque eles não têm capacidade ainda para resolver sozinhos. Eu acredito que o meu papel seja facilitar essa conversa, intermediar a relação deles (Professora 6).

É importante que o professor, a partir de uma comunicação eficaz, auxilie a criança na mediação de alguns conflitos, para que ela possa ir construindo sua autonomia. Para isso, o professor pode expressar a sua opinião diante dos conflitos entre as crianças a partir de uma escuta ativa, como no relato da professora 11:

> Eu acredito que o professor precisa mediar os conflitos quando necessário. Mas também acredito que as crianças devem tentar a resolução por conta própria quando elas conseguem se expressar. A criança poder dizer: "Eu estou sentindo alguma coisa assim..." ou "Eu não gostei desse jeito.", é um exercício importante para que a criança possa, futuramente, resolver os seus problemas sozinhos (Professora 11).

Em vários conflitos entre as crianças, é comum não se ter certeza de como agir, pois em alguns deles pode haver uma história anterior que não se conhece. Isso porque é possível fazer julgamentos de alguns dos alunos com base em seu histórico. Portanto, é necessário que o educador tenha em mente que, para auxiliar as crianças no seu desenvolvimento da autonomia e na construção da personalidade ética, deverá ter um objetivo maior a ser alcançado, que servirá de norteador para suas ações. Para Vinha (2000), é importante que ele não tenha observações ou opiniões negativas sobre a personalidade das crianças, e também é importante que se refira ao ato cometido, e não a criança em si.

> Para mim com o que continua sendo muito difícil selecionar o que é importante e o que não é importante, separar qual é uma questão séria a ser tratada e uma questão que não é importante, que não precisa ser tratado, o que não é tão importante assim (Professora 4).
>
> Então, às vezes eu fico meio perdida, sem saber como agir com uma criança que está prejudicando a outra, porque aqui somos orientadas a sermos neutras, mas às vezes é difícil a ser neutra (Professora 22).

Rosenberg (2006) aponta a importância de o professor se reconhecer, diante dos conflitos dos alunos. A comunicação não violenta acredita que o que as pessoas falam pode ser estímulo, mas nunca causa dos sentimentos. Vinha (2000), por sua vez, explica que, quando estamos nervosos, nossa habilidade cognitiva é prejudicada e perdemos parte de nossa capacidade de compreender os acontecimentos, tendo reações desagradáveis com os outros. Essa relação é também expressa no relato da professora 29:

> É muito importante que o professor não vá muito desesperado intervir no conflito. Às vezes é importante você ir com calma porque isso vai se resolver. A calma, o autocontrole do professor nesse momento irão ajudar as crianças a resolverem o conflito de uma forma mais natural e benéfica para elas. E eu penso: "Como eu consigo ajudar essa criança a melhorar?" Eu tento não levar para o lado pessoal. Eu percebo como um processo, então, um processo natural. Então, aquela criança que costuma ter muitos conflitos, nós precisamos perceber o que está acontecendo. Porque o que está ocasionando esses conflitos, ou é uma característica: "Eu não sei brincar em grupo", ou "Eu ainda estou aprendendo", ou "Eu tenho uma dificuldade em me sociabilizar com meu amigo". Então eu chamo atenção brigando com ele. Ou é alguma coisa que nem pertence à escola, que é de casa. "Às vezes meu pai brigou com a minha mãe e eu estou nervoso hoje. Por conta disso, eu acabo brigando com alguém". Às vezes acontece com a gente: alguém com carro fecha você na rua, a gente já fica bravo. Então a gente precisa se controlar. Eles também estão aprendendo. Eles são pequenos ainda e não conseguem se controlar sempre (Professora 25).

O exercício de reflexão que a professora 25 fez em seu relato, segundo Rosenberg (2006), demonstra sua tentativa de descobrir qual era a necessidade da criança, o que motivava sua ação. Ela estava evitando julgar a criança, mas compreender o que poderia estar acontecendo na vida da criança para motivar uma ação. Embora não apareça no texto da professora nenhuma ação concreta de resolver o conflito, o que importa aqui é justamente a reflexão a qual ela se permitiu para conhecer o aluno.

Nesse sentido, é importante destacar o papel da formação de professores na construção de um caminho para o trabalho com os conflitos. A importância da formação para os professores está na possibilidade de que sirva também para compartilhar angústias, dúvidas e para que se sintam acolhidos e ouvidos nesse processo de aprendizagem que acontece dentro da escola, onde todos são aprendizes.

A formação docente, segundo Furlanetto (2009, p.1113), comumente se ancora "[...] na transmissão dos conhecimentos científicos básicos e aplicáveis, colocando em segundo plano o desenvolvimento de competências pessoais e atitudes profissionais." A autora notifica que foram "[...] emergindo novas imagens de professor, quais sejam, o professor reflexivo, o

professor pesquisador e o professor artista". Cada professor tem um caminho a seguir, uma história pessoal a ser construída, na vivência do dia a dia e nas reflexões que faz com base na sua constituição cultural.

> Para mim o que é um divisor de águas nesse sentido foi ter feito o GEPEM [Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral], porque eu comecei a perceber que a qualidade do meu trabalho estava chegando num limite, me faltavam instrumentos para lidar com os conflitos meus com as crianças e entre as crianças. Então eu comecei a perceber que aquilo estava impedindo que o meu trabalho fosse de uma qualidade melhor comecei a fazer o GEPEM. As leituras, as discussões, ler muito Piaget, todos aqueles pedagogos espanhóis. Tudo isso abriu um novo mundo para mim, foi realmente um antes e um depois, um divisor de águas para mim (Professora 3).

As trocas de experiências, os relatos e as orientações são momentos ricos para o processo de constituição do ser docente. Furlanetto (2009, p. 241) observa que se aprende a ser professor também no exercício da docência: "Aprende-se a ser professor a partir da literatura, do cinema e do teatro. Aprende-se a ser professor, também, ao brincar com os colegas".

4.3 Os espaços e os tempos como educadores

A Classe 2, gerada pelo IraMuTeQ, apontou termos recorrentes em 14,6 % das falas das professoras. Esse valor mostra que esses temas são considerados os menos significativos (mas não menos importantes) pelo grupo de professoras entrevistadas, em se tratando da percepção dos conflitos e de intervenções. As palavras mais representativas e que foram mais importantes, na constituição do tema **Os espaços, os tempos e os atores escolares como educadores**, podem ser observados na Figura 6.

Figura 6 – Os espaços e os tempos como educadores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

As palavras apresentadas nesta Classe trazem o foco do trabalho educacional para a construção da convivência, que está presente nas palavras que sugerem a relação do educar com os espaços escolares, como **sala** e **ambiente.** Essas palavras estabelecem relação com os tempos escolares: **aula** e **dinâmica.** Ambas estão conectadas na figura dos adultos e em suas ações, como**: assistente, professor** e **acompanhar.**

Nesse sentido, o nome da Classe 2, **Os espaços e os tempos como educadores,** foi escolhido por abarcar a importância da atenção aos espaços escolares, pensando-se no bem-estar que podem fornecer às crianças. Além, disso, a "experiência estética" (VECCHI, 2017) ocorre em espaços bem cuidados e belos.

A partir da análise das palavras e suas relações entre si, apresentam-se as seguintes categorias para discussão:

- Os conflitos cabem nas rotinas escolares?
- Os conflitos e os atores da escola considerados como coletivo educador.

4.3.1 Os conflitos cabem nas rotinas escolares?

O tema sobre conflitos também aparece na fala das professoras, agora com foco nas rotinas escolares, com seus tempos, seus espaços e as pessoas que transitam por eles. Não se aborda a mediação do conflito propriamente dita, mas como eles acontecem no ambiente escolar, como são vistos, e se interferem ou não na dinâmica das aulas.

O conceito de rotina é compreendido a partir do apontado por Freire (1983):

> O que acontece dentro da sala de aula e nos tempos é reconhecido como a rotina de trabalho escolar. Essa rotina tem o objetivo de auxiliar as crianças a se situarem num espaço e num tempo definidos e concretos (FREIRE, 1983, p. 19).

As rotinas podem ter seus tempos flexibilizados, alterados e invertidos de acordo com as resoluções coletivas, que podem partir das conversas que acontecem nas rodas com as crianças ou serem momentos de participar como transcorrerá o dia. O nível de participação da criança e a flexibilização da rotina pode variar de acordo com a cultura escolar.

As rotinas (os afazeres do dia) e as rodas de conversa (os combinados do dia) auxiliam as crianças a desenvolverem seu pensamento. Então, tudo o que se vive está imbuído de significado, tudo está servindo para o desenvolvimento integral. Os conflitos vividos entre os alunos precisam ter um lugar para se falar deles, e esse é o modo de fazer com que as relações estejam entre os conteúdos tratados pela escola.

Uma das questões das entrevistas com as professoras foi acerca da resolução de conflitos, se eles interferiam na rotina das aulas e a quem cabia resolvê-los. Essas perguntas vieram ao encontro de uma preocupação constante nas escolas e para as quais o senso comum tem respondido com uma frase: “Na sala de aula ensinamos português e matemática, e as brigas e indisciplinas são enviadas para a orientação ou para a coordenação ou direção da escola. Não temos tempo de resolver e não podemos parar a aula para isso”. Há que se contextualizar essa resposta no espaço e tempo das escolas, que têm, comumente, 25 a 40 alunos por turma, e uma professora sem assistente e sem horário livre para sequer ir ao banheiro. Nessa característica do trabalho escolar, os conflitos não cabem nas rotinas.

No entanto, não foi isso que as professoras entrevistadas apresentaram em suas falas, pois entendem que a figura constante de uma professora e de uma professora assistente colabora na intervenção junto aos alunos, em momentos de conflitos.

> Com certeza os conflitos atrapalham a dinâmica da sala de aula por que às vezes nós planejamos fazer uma atividade e no meio do caminho acontece algum conflito e em alguns momentos o professor assistente tem que sair para cuidar. As próprias crianças ficam agitadas se tem alguma coisa acontecendo. Até retomarmos onde estávamos pode demorar e às vezes é difícil retornar. (Professora 17)

> Os conflitos interferem na rotina de sala de aula, mas eu não acredito que eles interfiram negativamente. Eu já sei que vai ter conflito. Eles já são esperados (Professora 17).

O conflito pode interferir na rotina escolar, porque, tanto as crianças, quanto os não diretamente envolvidos (observadores), podem ter suas emoções mobilizadas e sua atenção voltada para ele: muitas vezes por empatia em relação à dor do amigo e/ou por se preocupar com a resolução do impasse.

Perrenoud (1996, p. 182) faz uma leitura de que o professor pode lançar mão de uma "caixa de ferramentas", no sentido de ter instrumentos que o auxiliem em seu trabalho:

> [...] em primeiro lugar, as próprias pessoas, sua compreensão do mundo, das finalidades, das limitações das causalidades, sua identidade, sua coragem, sua formação, suas atitudes e suas ideias, no sentido mais amplo: saberes, representações, conceitos, esquemas ou métodos de trabalho.

As ferramentas podem ser construídas nas formações e participadas aos atores escolares, para disponibilização e valorização no estabelecimento das rotinas. Por serem um objeto trabalhado no coletivo, podem favorecer a construção de uma conduta desejável por todos, no ambiente escolar, conforme relatam as professoras 14 e 15:

> Os conflitos interferem no tempo da aula infelizmente, mas eu acho que fazem parte. Às vezes nós perdemos mais tempo sentando com as crianças, colocando-as juntas e explicando sobre as atitudes que podem ou não podem ter em relação aos colegas, do que em relação aos conteúdos didáticos trabalhados. Mas sempre tentamos focar no positivo e não tanto no comportamento. Até por conta do programa que nós temos aqui na escola. Nós focamos mais nas atitudes positivas, em todas as salas temos os cartazes que ficam nas paredes, com as atitudes (Professora 14).

> Os conflitos interferem na dinâmica da aula porque nós temos uma rotina bem apertada para cumprir e não podemos deixar o aluno passar o dia dessa forma, senão, ele também não aprende. As crianças podem ficar o dia inteiro pensando naquilo que aconteceu e não vão conseguir dar conta das atividades propostas. Às vezes, o melhor a fazer é perder para ganhar: perdemos uns 10 minutos até conversar com todo mundo para depois poder retomar o assunto de aula. Então dizemos para os alunos que já acabou o problema. Então bola pra frente. O conflito não atrapalha, mas interfere (Professora 15).

A escola é palco de aprendizagens múltiplas e multifacetadas. A inter-relação existente no cotidiano escolar, entre os espaços e os tempos, é uma pequena parte dessa multiplicidade. É sob o domínio das relações que tudo se processa na escola.

Nesse sentido, uma professora, diante de um conflito entre alunos, deve ter como ponto crucial da aprendizagem que se propõe a oferecer aos seus alunos a questão ética (no sentido de viver bem com o outro). Assim, conseguirá dar conta da importância da intervenção nos

conflitos, de forma que ofereça opções para que os relacionamentos promovam o desenvolvimento emocional dos estudantes.

> Não tem como o professor não ser responsável e não participar da resolução dos conflitos não é nem a questão do resolver a questão de não tem como o professor não colocar a criança para pensar sobre isso, mesmo porque se a criança vem para sala de aula com aquele problema que ele viveu na cabeça e ela não vai ter a mínima concentração para fazer as atividades da sala de aula (Professora 19).

Já se mencionou neste texto a importância das relações estabelecidas e vividas na íntegra entre as crianças e entre os adultos e as crianças. A criança é formada a partir dessas relações, é assim que se constrói o aprendizado do número e da cultura. E é nessa relação que a criança se constrói, ora se diferenciando, ora se igualando aos adultos que lhe são importantes. Maturana *et al.* (2002) trazem importante contribuição, ao ponderar que se deve fazer pensar sobre como se aprende, tendo como referência a convivência:

> As formas juvenis de todos os mamíferos se transformam na convivência com os adultos e outros jovens com os quais convivem, incorporando-se num âmbito social ou outro conforme sintam que tem presença e que sua vida faz sentido individual-social, e segundo a inspiração que surja neles nesse conviver. Então, qual é a dinâmica constitutiva da aprendizagem? Aprender é sempre um resultado da própria deriva de transformações na convivência, aprendemos com ou sem educação, aprendemos com ou sem ensino. E conforme for a convivência será o que aprendemos (MATURANA *et al*., 2002, p. 23).

As professoras compreendem a preocupação e a importância destinada à resolução de conflitos na sala de aula como parte integrante de sua atuação profissional:

> É muito importante que o professor resolva os conflitos dentro de sala de aula, é nossa responsabilidade. Nós estamos na sala como mediadores, como cuidadores deles naquele espaço e precisamos estar atentos com escuta, vendo as emoções, observando as relações para que as crianças consigam depositar confiança em nós e se sentir acolhidos (Professora 30).

> Eu acredito que o objetivo, a função de uma escola é junto com a comunidade e os pais ajudar no desenvolvimento da pessoa, não só no conteúdo. Eu acho que trabalhar a resolução de conflitos é essencial (Professora 16).

Nessa perspectiva, percebe-se que as professoras entrevistadas compreendem a importância destinada à resolução de conflitos na sala de aula, pois, apesar de aparentemente "atrasarem" o trabalho didático planejado, constituem uma atividade que é própria do processo de formação integral dos alunos.

4.3.2 Os conflitos e os atores da escola considerados como coletivo educador

Para Tognetta (2003, p. 78), algumas aprendizagens acontecem permeando as relações:

> Respeito, justiça, diálogo, solidariedade são atitudes cotidianas com que a práxis pedagógica deve contribuir para que sejam construídas, não ensinadas, o que pressupõe que tais atitudes sejam vividas em situações diárias, quando a relação com o outro, com o professor, com o que é público seja momento de reflexão e mudança.

Esse ambiente que está representado por todas as possibilidades de as relações acontecerem pode ser considerado como etéreo, como o ar, que está em todos os espaços e que rege a convivência. Constitui, pois, o clima escolar.

Vivaldi (2013, p. 115) refere-se ao clima escolar como "[...] as qualidades de vida e de comunicação percebidas pelos membros de uma escola". O clima é o somatório da atmosfera escolar, dos valores que surgem nas atitudes dos atores escolares e dos sentimentos partilhados.

O clima escolar pode ser abordado a partir de cinco dimensões inter-relacionadas, como propõem Janosz *et al*. (1998, *apud* VIVALDI, 2013, p. 115): clima relacional, clima educativo, clima de segurança, clima de justiça e clima de pertencimento.

> O clima relacional refere-se às relações que são estabelecidas entre os membros de uma organização e seu entorno.
> O clima educativo traduz o valor atribuído à educação comum aos intervenientes na ação educativa. Portanto, o clima educativo de qualidade se assenta na percepção da escola como um lugar de verdadeira educação, que investe no sucesso e bem-estar dos alunos e no desenvolvimento de uma boa educação, de forma a promover o valor da escolarização e dar sentido às aprendizagens.
> O clima de segurança refere-se à ordem, à tranquilidade e à confiança entre os atores educativos no seio da escola.
> O clima de justiça serve de orientação aos alunos ao nível das atitudes e comportamentos, permitindo-lhes desenvolver uma justa apreciação e o reconhecimento dos direitos e dos deveres de cada um. É reconhecido pela legitimidade e equidade na aplicação das regras e sanções.
> O clima de pertencimento refere-se ao quanto os membros da escola se sentem parte da comunidade escolar e das suas decisões (VIVALDI, 2013, p. 117).

Como o fator clima entra nas relações trazidas pelas professoras, é importante notar o forte clima relacional que acontece na escola. Nos relatos, menciona-se a participação de toda a equipe escolar no cuidado com as crianças, assim como as relações estabelecidas entre elas, como observa a Professora 25:

> As crianças perguntam: “E se tiver um conflito, o que eu vou fazer?” “Você vai procurar um adulto: se for no pátio, tem o monitor não é?” Uma professora a mais que vai ficar olhando para eles o tempo todo (Professora 25).

Sastre e Moreno (2002) argumentam que o conhecimento do campo afetivo e das relações interpessoais não é valorizado pelo sistema estabelecido e que está comumente fora dos currículos, valorizando-se somente o conhecimento vinculado à razão. Há grande valorização e preparo para o progresso no campo da tecnologia, “[...] mas que está na mão de indivíduos que não sabem conscientizar e organizar suas emoções nem resolver conflitos de maneira não violenta, isto é, nas mãos de analfabetos emocionais” (*Idem*, 34).

> Nós temos que fazer um ambiente diferenciado, temos que ter saúde dentro da sala de aula. Não cabe aqui na nossa rotina ter um conflito na sala e dizer para os alunos que não iremos tratar dele porque agora é aula de matemática (Professora 27)

É preciso refletir sobre a construção de conhecimentos, para que constituam valores para a vida. Considerar as trocas ocorridas na escola como oportunidades de aprendizagem emocional voltada para o conflito social significa contribuir para o processo formativo das crianças, uma formação que ecoará em todas as suas experiências futuras que envolvam relacionamentos. Nesse sentido, trabalhar com os conflitos na escola deveria fazer parte do currículo e ter sua pertinência referenciada nas formações dos professores. Assim, o corpo docente teria condições de abordar corretamente os conflitos na dinâmica da sala de aula, conforme apontam as Professoras:

> Eu acredito que o professor é responsável por ajudar as crianças a resolverem os conflitos, até porque a escola é um ambiente de socialização e o conflito faz parte do convívio social (Professora 31).

> A escola faz parte do que as pessoas vivem. A escola não está à parte, não dá para separar o que acontece dentro da escola e o que acontece fora da escola (Professora 2).

A escola cada vez mais dirige seu olhar e seus processos ao atendimento de demandas: relativas diferenças e necessidades das crianças sob seu cuidado. O desafio que essa diversidade impõe está “[...] em que diferentes situações individuais devem ser reconhecidas e valorizadas, evitando que a diferença se transforme em desigualdade” (FARIA, 1995, p. 22). Essa condição

de reconhecer a identidade das crianças e suas formas de construir sua aprendizagem vai permeando as relações na escola. Os professores precisam pensar e realizar práticas próprias, para que possam atingir seus alunos. Assim, sua contribuição torna-se cada vez mais única, mais relevante.

> Eu aprendi que só dá para a gente falar em relações democráticas dentro da sala de aula se as relações entre os professores ou entre liderança também for democrática. Se você não tiver isso como a filosofia que permeia a escola, você não vai ter uma sala de aula que seja democrática, que você tenha uma escuta genuína. Se você não sente que você é ouvido, como você vai ouvir seus alunos?(Professora 3).

> Na sala de aula eu sou uma professora ética, isso é meu. Eu tenho um compromisso muito forte com a verdade, em ser honesta. Eu acredito muito que o professor dá o tom na sala de aula. Esse também é um pouco do meu caminho, do meu desenvolvimento, porque eu não fui sempre tão calma. Eu já fui uma professora muito mais ansiosa e muito preocupada com o conteúdo. O conteúdo é muito importante, mas ele não flui se você não cuidar das relações (Professora 3).

Luckesi (2011, p.139) afirma que os participantes da relação educativa podem "[...] ser acolhidos, nutridos, confrontados e transformados, de tal modo que cada um se aproxime do que é mais verdadeiro dentro de si mesmo, que se manifesta sob a forma de sua expressividade." Juntos, educador e educando vão se constituindo. Para o autor, é preciso um caminho formativo que favoreça a relação educativa, por meio de estudo e aprofundamento:

> [...] tanto em nossa vida pessoal quanto profissional, participando em grupos de estudos no nosso âmbito de conhecimentos e de trabalho, participando de grupos de autodesenvolvimento, conversando com colegas, trocando experiências. Para tanto, muitas vezes, requer-se a humildade de querer aprender consigo mesmo ou com os outros (LUCKESI, 2011, p. 141).

Existe dentro do professor um ser humano que também se manifesta na construção do seu fazer pedagógico. As questões acontecidas na escola vão para o âmbito pessoal, e em vários momentos provocam reflexão, uma autoanálise do que ele é constituído, do que tem a oferecer e do que lhe falta.

> Eu acho que ainda tem muito para ser encaminhado ainda, mas eu consigo perceber uma fala generosa minha para com os alunos. Percebo um carinho maior ao cuidar dos alunos e eu acho que eu estou muito mais aberta para tratar dos conflitos hoje. Então, o que eu respondia antes que não era hora, agora eu consigo parar e ouvir. Isso foi uma coisa muito interessante para mim, de estar ouvindo as crianças, pensar que tudo é para eles, não desprezar o sentimento deles. E finalmente entender que eu escolhi ser professora e isso tudo faz parte de ser professora hoje. Eu estou muito mais fortalecida (Professora 4).

O termo aprendizagem relacional representa que a relação é mediada pela aprendizagem. Luckesi (2011, p. 77) pondera que o ser humano é um ser "aprendente" e, para que ele aprenda, necessita que a pessoa que vai ajudá-lo nesse caminho tenha uma "[...] decisão firme e clara de investir nele, custe o que custar." Nesse sentido, participar do caminho de aprendizagem de alguém pede "amorosidade", que significa "[...] investir no outro, não desistir de ajudá-lo na primeira ou nas sucessivas dificuldades". "O ato amoroso, exige um ato de vontade, de querer efetivamente ajudar o educando para que ele aprenda e se desenvolva" (*Idem*). O autor ainda fala da aprendizagem relacionada à prática de sala de aula, na qual os professores são aprendizes de si, das relações das quais participa, em um constante desconstruir para construir-se.

> Tudo está interligado: o pedagógico, a questão da resolução de conflitos, o gerenciamento de sala de aula. Um problema que aconteça no pátio já que aqui é uma escola integral, ele vai para sala de aula Se eu não resolver e dependendo do tamanho do conflito o professor não consegue dar conta da sala de aula, gerenciar o período próximo. Então, a equipe de monitores, a equipe de orientação, os professores, precisam estar muito conectados (Professora 27)

Às vezes é necessário que se amplie o olhar para menos, o que significa que muitas vezes é preciso ver atentamente, demoradamente, acolhedoramente, o que está perto, bem perto. Nesse sentido, o olhar cuidadoso do professor e da equipe pedagógica pode "reparar" na iminência de um conflito ou de algum problema que as crianças estejam enfrentando, e cuidar para ajudá-los a se comunicarem.

.

> Então as crianças precisam saber que elas podem contar conosco, com os adultos que estão próximos dela, pois ele está preparado para ajudá-las a resolver os conflitos (Professora 8).

> Eu acredito que seja importante mantermos o olhar atento para os pequenos conflitos, para que não se torne uma coisa maior. Então, nós contamos sempre com a parceria que temos com os monitores, com as professoras assistentes, sempre acompanhando as crianças (Professora 2).

Em várias falas das professoras fica fortemente apresentada a preocupação em cuidar dos conflitos entre as crianças, mas em vários momentos isso fica prejudicado pela questão do gerenciamento de sala, que impossibilita uma condução satisfatória da mediação.

> A intervenção num conflito vai depender da situação e também se estou ou não estou acompanhada da assistente (Professora 2).

Incluídos na Base Nacional Comum Curricular estão os conteúdos curriculares a serviço do desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Essas competências incluem conhecer, cuidar de si, do seu corpo e bem-estar, e reconhecer e gerenciar suas emoções e comportamentos, com autocríticas e capacidade de lidar com a crítica do outro e a pressão do grupo. Também incluem exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito, a si e ao outro, acolhendo a diversidade, sem preconceitos. E, por fim, e muito desejado, agir com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

É importante observar que a condição para que esses conteúdos sejam trabalhados e alcancem a formação das crianças na escola. Há necessidade, realmente, de um grande empenho do coletivo educativo para que o professor possa estar preparado para se sentir responsável e capaz de cumprir satisfatoriamente o currículo.

> A equipe de monitores, a equipe de orientação, os professores precisam estar muito conectados. Os professores são muito importantes para resolução de conflitos são responsáveis pela resolução (Professora 27).

Nesse sentido, cabe reparar que em muitos problemas de relacionamento entre as crianças acontece a exclusão de uma ou outra. Os educadores dos espaços escolares precisam auxiliar as crianças a incluir, a “convidar a vir para dentro...”, trazendo-as para a convivência no grupo, trabalhando com as diversidades e com as igualdades, a partir do reconhecimento de que pode surgir um vínculo que promova a inclusão no grupo.

> Nesses momentos em que não tem muita supervisão, porque o professor não estava acompanhando, é que acontecem afloram os conflitos e esse é o nosso desafio. E, claro, eu não quero que nenhuma criança sofra na escola (Professora 3).

Para Faria (1995, p. 71), é preciso que a escola que trabalha com a infância compreenda algumas orientações:

> O desenvolvimento harmônico e integral da personalidade da criança implica, portanto, o reconhecimento de exigências de ordem material e, mais ainda, não material, as quais correspondem a constante atenção e a disponibilidade por parte do adulto, a estabilidade e a positividade das relações, a flexibilidade e a adaptabilidade a novas situações, o acesso às mais ricas interações sociais, a aquisição de conhecimentos e competências, a possibilidade de exploração, de descoberta, de participação e de comunicação, a conquista de autonomia, a atribuição de sentido as experiências; tudo isso em um intenso clima de afetividade positiva e de alegria lúdica.

Dessa forma, cabe compreender que o espaço da escola, como apontam as professoras, é lugar e tempo de vivências dos conflitos e que, por meio deles, professores e alunos aprendem a conviver, a mediar e a educar-se.

5 AS PROFESSORAS CONTAM SUAS EXPERIÊNCIAS COM OS CONFLITOS QUANDO ERAM CRIANÇAS: a reflexão sobre o próprio passado ressignifica as intervenções com os alunos no presente

Nesta seção, relatos das experiências das professoras sobre conflitos vivenciadas na infância.

Galzerani (*apud* FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009) traz uma reflexão sobre a dimensão do desafio da sobrevivência humana atualmente, que faz com que o homem moderno tenha

> [...] de estar em alerta, tem de ter um olhar armado, tem de captar rapidamente as ocorrências que se dão na sua frente. E isto em detrimento da sua capacidade de memória, da percepção de sentidos de si mesmo e do outro, numa trajetória que dificilmente consegue encadear o presente, o passado e o futuro (GALZERANI, apud FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009, p. 59).

Após entrevistar cada professora sobre sua mediação em conflitos entre as crianças na escola, passou-se a ouvir suas próprias experiências, quando crianças, quanto a participação em conflitos.

A maioria das professoras já conhecia a pesquisadora, pois as entrevistas individuais haviam sido realizadas em dias anteriores. Cada uma teria que desenhar um conflito vivido na própria infância, destacando o seu sentimento e como havia sido a participação do adulto. A proposta era favorecer o reencontro da professora com a criança vivida.

Ao se preparar para o desenho, as professoras rememoraram as crianças que foram articuladas a outros personagens. Adultas, então crianças, relacionando-se com outras crianças e com adultos, com seus desejos e anseios. Crianças "como portadoras de uma dimensão consciente, e ao mesmo tempo inconsciente." Aqui, buscou-se dar voz à criança, e para isso afastou-se da "desqualificação da criança, seja como produtora de conhecimentos, seja como pessoa inteira, portadora de singularidades" (GALZERANI, *apud* FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009, p. 61-62)

Algumas professoras ficaram por algum tempo pensativas, buscando na memória os conflitos vividos e escolhendo "o melhor" para poder desenhar. É muito importante destacar esse momento especial do grupo, pois as professoras ficaram emocionadas ao se lembrarem da infância. "Qual sujeito se desfaz e qual sujeito surge e permanece nessa narração de si mesmo?",

questiona Galzerani (*apud* FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009, p. 63) seguindo os caminhos de Walter Benjamin:

> Rememorar para Benjamin significa trazer o passado vivido como opção de questionamento das relações e sensibilidades sociais existentes também no presente, uma busca atenciosa relativa aos rumos a serem construídos no futuro... Propõe-nos a noção do "despertar". Noção que implica vontade política de querer ultrapassar a dimensão dos sonhos, sem perder a potencialidade do momento da vigília, quando se está envolto entre o adormecer e o acordar, para a transformação desses sonhos em utopias. (GALZERANI *in* FARIA; DEMARTINI; PRADO, 2009, p. 63).

Durante algum tempo foi preciso aguardar que as professoras trocassem algumas lembranças entre si, rindo alegremente, diante dos pincéis, tintas e potinhos. Algumas se expressaram dizendo:

> As crianças pintam sempre na sala, mas é estranho pegar um pincel para que eu mesma pinte (Professora).

Ou ainda:

> Que gostoso poder mexer com essas tintas coloridas (Professora).
>
> Acho que eu não sei desenhar mais (Professora).

Outras professoras riam de si mesmas, coletivamente, enquanto pintavam seus conflitos de infância. Ouviram-se algumas manifestações, como:

> Deveríamos fazer isso mais vezes (Professora).
>
> A gente trabalha todo dia junto e tem tanta coisa que eu não sabia dela. Se a gente soubesse pelo que a colega tinha passado talvez pudesse fazer a gente entendê-la melhor hoje (Professora).

Também se regozijaram:

> A gente precisa de mais encontros como esses (Professora).

Segundo De Mèredieu (2006, p. 17), a escolarização provoca o empobrecimento da expressão infantil por meio do desenho, no sentido de que impõe à criança uma "cultura redutora e classificatória", pois a criança vai adentrando no universo adulto a partir da aprendizagem dos "elementos de um código gráfico praticamente universal", a escrita. "O

processo de socialização esta acionado. De expressiva a função do desenho se torna comunicativa." (*Idem*).

De Mèredieu (2006) baseia-se em Luquet, que aponta quatro estágios para a evolução do grafismo infantil:

1) O Realismo fortuito, que se inicia aos 2 anos, quando a criança "descobre por acaso uma analogia formal entre um objeto e seu traçado" (*Op.cit*., p. 21).

2) O Realismo fracassado, aos 3 ou 4 anos, quando a criança, "tendo descoberto a identidade forma-objeto" (*Op. cit.* p. 21) tenta reproduzir essa forma.

3) O Realismo intelectual, que vai dos 4 até por volta dos 10 ou 12 anos, quando a criança "desenha do objeto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe (*Op. cit.* p. 21)." A criança desenha em planos, em transparências (*Idem*).

4) O Realismo visual, "é geralmente por volta dos 12 anos, e "[...] às vezes desde os 8 ou 9, que aparece o fim do desenho infantil, marcado pela descoberta da perspectiva e a submissão às suas leis, daí um empobrecimento, um enxugamento progressivo do grafismo, que perde seu humor e tende a juntar-se às produções adultas" (*Op. cit.*, p. 21-22)

Nesse sentido, Mèredieu discorda de Luquet, quanto a se realmente "existe a importância de se distinguir estágios, considerá-los como degraus sucessivos na ascensão da representação correta das coisas." E conecta a noção de etapas à ideia de objetivo a ser atingido, como se não devesse ser o oposto, isto é, "considerar a evolução do grafismo não como uma caminhada para uma configuração adequada do real, mas como uma desgestualização progressiva?" *Idem*

Bismarck (2006, p. 2) afirma que:

> Desenhar é, primeiramente, ver com os olhos, observar, descobrir, desenhar é aprender a ver, a ver nascer, crescer, expandir-se, morrer [...]. Desenhar é também inventar e criar. O Desenho permite transmitir integralmente o pensamento, sem o apoio de explicações escritas ou verbais. Ajuda o pensamento a tomar corpo, a desenvolver-se [...]. O desenho pode prescindir da arte. Pode não ter nada haver com ela. A arte, pelo contrário, não pode expressar-se sem o desenho.

A entrada da criança no mundo da escrita e a transformação do desenho em comunicador pode ser um impeditivo para que jovens e adultos continuem a se expressar artisticamente por meio do desenho e da pintura. Com o passar dos anos, o desenho vai se tornando cada vez mais escasso na vida das pessoas, até que se perca o contato total com essa forma de linguagem, restando o saudosismo dos tempos da infância, quando se pintava sem preocupação.

O momento vivido no coletivo do grupo foi de grande expansão. As professoras puderam descrever suas pinturas e relatar seus conflitos, enquanto o restante do grupo ouvia atentamente as histórias narradas. Talvez pela própria surpresa da proposta, veio à tona a subjetividade de cada uma das envolvidas no ato de ouvir ou de contar e, por isso, o momento ficou carregado de emoções e sentido.

> [...] fazer uma experiência consiste em ser afetado, e em ser transformado, deixando a coisa vir sobre nós, para que nos caia em cima e nos faça outro. Fazer uma experiência é um acontecimento dramático e completamente despojado dos matizes idílicos e românticos que proliferam nos discursos humanistas acerca do "encontro" (FIGUEIREDO, 1994, p. 121, *apud* SOLIGO, 2007, p.84).

Foi possível observar que, durante o momento da socialização dos relatos dos conflitos, as professoras conseguiam se colocar no lugar das crianças apresentadas nas histórias. Uma empatia com a infância vivida ficou presente e pôde ser percebida na escuta atenta, no silêncio cúmplice, no interesse em conhecer os caminhos vividos e nos desfechos relatados pelas colegas. Agora, já como adultas, acolhiam a infância vivente nesses pequenos relatos e se tornavam solidarias aos seus sentimentos de infância. Em alguns momentos riam-se de lembrar as estripulias com carrinhos de mão pelos campos, comparavam essas experiências com os *joysticks* e diziam: "Essas crianças de hoje não sabem brincar".

É importante destacar que em vários momentos dos relatos surgiram indagações por parte de uma ou outra professora que estava a ouvi-los, como se estivesse tentando reconstruir a cena em que a colega estava. Em alguns momentos interrompiam a fala também com indignação, fazendo comentários como: "Mas não tinha nenhum adulto lá? "ou "Ele fez isso com você?" E lá estavam todas na mesma história, participando, não mais como ouvintes, mas como viventes dos conflitos presentes na memória de uma só e que passou a povoar a vida de todas, ainda que por um segundo apenas.

Sabe-se que a memória é um importante recurso para que o professor traga à consciência aspectos relacionados ao seu processo formativo e, consequentemente, para que seja um professor reflexivo quanto às suas ações durante o exercício do trabalho docente.

Nóvoa (2007) traz o que ele próprio chamou de professor reflexivo, e observa que o trabalho com Histórias de Vida é fundamental para o processo de autoavaliação e autoformação do professor, ao mesmo tempo em que se torna, também, procedimento importante para os processos de formação inicial e continuada. Segundo o autor, essa ação permite que os

professores, ao compartilharem suas histórias, colaborem uns com os outros e se organizem como coletivos em sua profissão:

> Continuamos a ser uma das profissões onde se colabora menos, do ponto de vista profissional. Mas do ponto de vista do gesto profissional, do dia-a-dia profissional, da rotina, há um grande déficit de colaboração. E isso é fatal para nossa organização como profissão (NÓVOA, 2007, p. 17).

Nessa perspectiva, o recurso da memória é fundamental. É por meio dela que esses elementos são trazidos à consciência e que se refletem, a partir das temáticas propostas, nos processos formativos. Ao evocarem suas memórias, os professores entraram em contato com algumas de suas matrizes pedagógicas, como aponta Furlanetto (2009). Essas matrizes estão ancoradas nas experiências construídas pelos professores, nas suas crenças e nas formas pelas quais vão experimentando e construindo a docência. Muitas vezes, essas matrizes se originam em experiências da infância, vividas no lugar do aluno. Depois de anos, já na condição de docentes, são essas matrizes que os impulsionam e os conduzem à ação.

Para Zeichner (2008, p. 544), os professores são reflexivos, cada um ao seu modo. Ao pensar nas formações é importante que se considere o "que queremos que os professores reflitam e como". Na sua visão, existe uma conexão entre a reflexão docente e a luta por justiça social, isto implica dizer que as ações educativas dos professores podem impactar na criação de sociedades mais justas.

> Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico que são responsáveis por ensinar e como transformá-lo, a fim de conectá-lo com aquilo que os estudantes já sabem para o desenvolvimento de uma compreensão mais elaborada. Precisam saber como aprender sobre seus estudantes – o que eles sabem e podem fazer, e os recursos culturais que eles trazem para a sala de aula. Os professores também precisam saber como explicar conceitos complexos, conduzir discussões, como avaliar a aprendizagem discente, conduzir uma sala de aula e muitas outras coisas. A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter. (*Op. cit.*, p. 545)

No caso desta pesquisa, pode-se observar, nos relatos e desenhos das professoras, a seguinte categorização quanto às suas experiências em conflitos na infância:

A categoria principal, que se refere **ao tipo de participação do adulto no conflito**, está subdividida em quatro itens:

(a) o adulto que ajuda na condução do conflito;

(b) o adulto que coage na condução do conflito;

(c) o adulto que ignora o conflito; e

(d) o adulto que não está presente no conflito.

Depois da categoria principal, **três subcategorias** constituem variáveis da participação do adulto, a saber:

(a) o local onde os conflitos aconteceram;

(b) os envolvidos nos conflitos; e

(c) as emoções que as docentes trouxeram.

Esta categorização pode ser observada na Tabela 4.

Tabela 4 – Categorias de análise

GRANDE CATEGORIA

Quanto à participação do adulto

O adulto que ajuda na condução do conflito	O adulto que coage na condução do conflito	O adulto ignora o conflito	O adulto que não está presente no conflito

SUBCATEGORIAS

Quanto ao local em que ocorreu o conflito:	**Quanto aos envolvidos no conflito:**	**Quanto aos sentimentos que o conflito despertou:**	
Na escola **Em casa** **Na rua**	Amigo Irmão Primo	Raiva Frustração Medo Desamparo Insegurança	Vergonha Injustiça Culpa Arrependimento Impulsividade

Fonte: Dados de pesquisa.

A participação do adulto encontra-se como categoria principal de análise, pois foi o foco de todos os relatos das memórias das professoras durante a realização do Grupo Focal.

A participação do adulto foi relatada por várias professoras, e suas atuações foram, desde ajudar a resolver o conflito, até a coação, passando pela ignorância ao conflito e por ausência no momento em que o conflito acontecia.

Quanto às subcategorias de local, envolvimentos e sentimentos, cabe destacar que inicialmente a proposta seria abordar os conflitos que as professoras viveram na escola quando eram crianças; no entanto, como surgiram muitos relatos fora da escola, importantes para as professoras, o estudo passou a abranger os conflitos que aconteceram em casa e na rua.

Quanto aos envolvidos nos conflitos, é importante explicitar que os relatos sempre se referem a conflitos entre crianças. As professoras mencionaram a participação de amigos, irmãos ou parentes. Cinco professoras relataram conflitos que ocorreram entre elas e um adulto.

Finalmente, muitos relatos apontaram sentimentos relembrados no momento dos conflitos, o que proporcionou grande comoção e aproximação entre as professoras. Os sentimentos apontados foram: raiva, desamparo, frustração, medo, culpa, arrependimento, injustiça, insegurança, vergonha e impulsividade.

Para Loos e Zeller (2007), as desavenças e os desacordos sempre existirão e fazem parte das relações humanas, mas é o despreparo das pessoas para lidar com as diferenças e com os seus próprios conflitos que potencializa a violência, nessas situações. Faz-se importante observar a importância de aprender a conviver, respeitando o outro e colocando a própria opinião com palavras.

Por esse motivo, o processo reflexivo das professoras sobre a mediação em conflitos entre crianças teve início em sua própria experiência de participação nesses conflitos, não como o adulto que medeia, mas como a criança que vive o conflito. Procurou-se incentivar que as docentes internalizassem as particularidades das vivências, seus sentimentos e racionalização, ao mesmo tempo em que exercitavam o movimento de escuta da experiência do outro.

É importante atentar para o fato de que a intenção desta pesquisa, em nenhum momento, foi julgar as ações das professoras ou dos adultos envolvidos. Importava a história, o que a professora carregava consigo da vivência. Segundo Abdala (2013, p. 17) “[...] todo depoimento, como afirma Ginzburg, dá testemunho apenas de si mesmo, do seu momento, do seu contexto, da sua origem, dos seus motivos”, e era esse o ponto mais importante dos relatos.

Somente depois desse processo teve início um movimento reflexivo sobre como mediar esses conflitos, já como adultos, tendo clareza da complexidade dos aspectos que os envolvem: cognitivos, corporais e emocionais.

5.1 O adulto que ajuda na condução do conflito

Das 29 professoras participantes dos Grupos Focais, 6 apontaram em seus relatos a presença de um adulto que as ajudou a solucionar o conflito. Dos conflitos relatados, 3 foram na escola, e as professores referiram, principalmente, sensação de acolhimento e de proteção

Por esse motivo, a palavra escolhida para representar uma das ações dos adultos diante dos conflitos entre as crianças é **ajuda,** no sentido daquele que oferece **auxilio, amparo, assistência, apoio, socorro, gentileza, delicadeza**.

Para Faber e Mazlish (2003), é preciso: ouvir as crianças em silêncio e atentamente, quando contam sobre algo que aconteceu e o que sentiram; aceitar seus sentimentos sem ironia e sem emitir julgamentos; nomear os sentimentos que se ouve; dar-lhes informações sobre quais princípios estão sendo feridos; permitir-lhes o primeiro passo para a resolução de um problema; usar poucas palavras, evitando conselhos e sermões; e, falar dos próprios sentimentos diante de situações conflitantes.

Nos 2 conflitos ocorridos em casa, relatos referem a presença do adulto explicando sobre o acontecimento e ajudando as crianças a se ouvirem e se respeitarem. No conflito ocorrido na rua houve acolhimento e auxílio para sua resolução de forma justa.

5.1.1 O adulto que ajuda na condução do conflito na escola

Entre as professoras, 3 relataram conflitos vividos na escola e disseram que algum adulto as ajudou a resolvê-los.

A **Professora 28** iniciou sua fala relatando que teve muita dificuldade em começar a frequentar as aulas na escola. Ela sempre esperava que a mãe fosse embora para pular o portão e voltar para casa, que era perto. Sua professora, então, começou a pensar em estratégias para mantê-la na escola, e montou um circo no meio da sala, onde fazia contação de história para os alunos, como pode ser observado na figura 7.

Figura 7 - Conflito vivido pela Professora 28

Fonte: Dados de pesquisa.

> Eu criei um que eu comecei na primeira série. Então eu representei aqui, que eu morava no [...], no "H" em frente à escola e eu não parava na escola. Ela [a professora] armou um circo dentro da sala, com papéis crepons coloridos, assim, como um circo mesmo, e começou a contar histórias (Professora 28).

De acordo com a **Professora 28**, os colegas de turma começaram a ficar um pouco enciumados, porque sentiam que só ela tinha esse privilégio. A professora reparou que eles iam "metralhá-la", mas sua professora pôde compreender a situação e acolher a todos, proporcionando que ela fosse incluída, motivando-os a sentarem-se juntos no chão para ouvirem as histórias. Era um momento de que as crianças gostavam muito.

A **Professora 28** relatou, emocionada, o carinho que a professora teve, em acolhê-la para que conseguisse permanecer na escola e se sentisse protegida do ciúme dos colegas.

No relato da **Professora 28** notou-se que a sua professora planejou a hora da roda com histórias de maneira que favorecesse a aproximação entre as crianças e trabalhar um tema de grande interesse delas, propiciando uma atmosfera de acolhimento. A roda é um importante momento de convivência, em que o professor pode planejar atividades para fortalecer o bom relacionamento do grupo e conduzir as crianças a se ouvirem e se colocarem de acordo com os temas selecionados.

A **Professora 15** também apontou uma situação em que teve ajuda de uma professora.

Explicou que ela ficou menstruada muito cedo, com 11 anos. Um dia, levou para a escola seu absorvente e um menino mexeu na mochila dela, pegou o absorvente, mostrou para a sala de aula (que tinha 40 alunos) dizendo: "Olha, o que eu achei!" (ver Figura 8).

Figura 8 – Conflito vivido pela professora 15

Fonte: Dados de pesquisa

> Eu lembro que eu estava na sexta série. Eu lembro que acordei de manhã e eu lembro que fui para a escola nesse dia. E eu lembro que esse menino fuçou na minha mochila (Professora 15).

A **Professora 15** conta que ficou com muita raiva, vergonha, e que chorou muito. Como estava na aula de Ciências e eles estavam estudando o corpo humano, a professora da turma, de forma natural e tranquila, explicou:

> [...] que era perfeitamente normal, e que as irmãs dele também iam ter esse problema, que a mãe dele também tinha esse problema, que a esposa dele, a namorada dele também teriam esse problema e que não era nada demais, que era muito comum e que ele deveria ter vergonha de fazer isso com uma amiga (Professora 15).

A **Professora 15** lembra que o menino ficou muito chateado depois do ocorrido e que os amigos da classe o chamaram de “babaca” e “bobão”. Ela mencionou que eles eram amigos e que ele era um menino muito engraçado, mas depois desse episódio ela disse a ele (que era baixinho) que ela tinha esse problema (a menstruação), mas que para ela passaria, e que ele era baixinho e que por isso sempre seria anão.

Nesse caso a ajuda do adulto se configurou com parcialidade, isto é, a professora ajudou a menina que havia se sentido agredida, embora ela não tenha mediado o conflito de forma que favorece a construção do respeito mútuo entre as crianças, ou que o sentimento de vergonha ou de culpa não ficasse pairando no clima da classe.

Já a **Professora 35**, por sua vez, apresentou um relato complexo: tinha aproximadamente 5 anos de idade e, tanto na escola quanto em casa, era obrigada a emprestar seus brinquedos para amigos e primos brincarem, ainda que, para isso, ela ficasse sem brincar.

> Esse conflito eu tive desde o "Prezinho", desde uns 5 ou 6 anos. No dia do brinquedo, eu estava aqui sentada no círculo e tinha um menino que era um coleguinha que sempre pegava o meu brinquedo. Então era assim: era sexta feira, eu levava o brinquedo mas nunca brincava (Professora 35).

A Figura 9 apresenta o desenho feito pela **Professora 35,** em que demonstra a situação a que se via submetida no Dia do Brinquedo, na escola: ter que deixar os amigos brincarem, mesmo que ficasse sem nenhum brinquedo.

Figura 9 – Conflito vivido pela Professora 35

Fonte: Dados de pesquisa.

De acordo com a **Professora 35**, "os adultos não faziam nada para ajudar". Na escola, ela se sentia desamparada e insegura, o que afetava sua autoestima. Em casa, a mãe dizia para ela que deixasse o primo brincar com seus brinquedos, mesmo que ele os quebrasse, para evitar que ele tivesse febre por não poder brincar com algum brinquedo.

Para ela, ninguém dava importância para seus sentimentos, até que uma professora, na quarta série, totalmente diferente de todas que ela já tinha tido, explicava como as crianças poderiam brincar.

Essa professora fazia intervenções com as crianças que pegavam os brinquedos dos amigos sem pedir para o colega. Ela se aproximava da criança e dizia: "Olha esse brinquedo não é seu. Então, você pode pedir para sua colega?". E para ela, a professora perguntava junto com o colega que havia pego o brinquedo: "Você empresta para ele brincar?"

A **Professora 35** relata que, com essa atitude da professora da quarta série, ela conseguiu se sentir acolhida e ouvida, passando a acreditar que alguém percebia as coisas que afetavam seus sentimentos.

> Acho que na maioria e dos casos aqui, faltava um pouco de atenção, de paciência de sentar e conversar. Para a minha idade, para a minha época, eu não curtia o que as crianças faziam, porque a gente sempre teve uma responsabilidade a mais, assim: “Mas você tem que fazer tal coisa!” “Mas eu sou criança!” A gente era tratada como adulto, vamos dizer assim (Professora 35).

Em sua reflexão final, ela pondera que sente que, quando era criança, a expectativa era que tivesse comportamento adulto, afinal, qual era o problema de deixar outra criança brincar com seu brinquedo? Essa era a perspectiva do adulto, e não a da criança, que também queria brincar.

No relato da **Professora 35**, observa-se uma mediação de conflito em que o adulto se preocupou com os sentimentos das crianças e auxiliou-as a se ouvirem, a pedirem o que desejavam e a esperarem sua vez.

DeVries e Zan (1998) orientam quanto à importância de “[...] reconhecer que o conflito pertence às crianças, validar os sentimentos de todas as crianças, ajudar as crianças a verbalizarem seus sentimentos e desejos umas às outras e a escutarem o que as outras têm a dizer.” Também é importante que o educador esclareça o problema para as crianças envolvidas, assim como permita que sugiram soluções e que mostre o valor de um acordo construído no coletivo (DEVRIES ZAN, 1998, p. 99-101).

5.1.2 O adulto que ajuda na condução do conflito em casa

Dos conflitos relatados, dois aconteceram em casa, segundo as professoras 25 e 27.

A **Professora 25** relatou que não era uma criança muito fácil e que queria ser a dona da brincadeira, quando brincava com seus irmãos ou primos. O adulto presente na mediação desses conflitos era sua mãe. Quando apareciam situações de conflito, a mãe chamava todos e, sentada, com calma, ia conversando para que cada um percebesse o que tinha feito.

A Figura 10 mostra a atitude que a mãe tomava nessas situações: às vezes, colocava as crianças sentadas para que refletissem sobre o que fizeram e, depois, mandava que se abraçassem.

Figura 10 – Conflito vivido pela Professora 25

Fonte: Dados de pesquisa.

A **Professora 25** relatou que sentia muita raiva nesse momento, pois, certa ou errada, ainda tinha que dar um abraço no primo ou irmão que tinha brigado com ela.

A outra parte do desenho conta que ela não gostava que tocassem no seu cabelo e, por isso, a mãe não conseguia penteá-lo. Conta que a mãe disse que, como ela não deixava pentear, iria cortar seu cabelo bem curtinho, no estilo "Chanel", e assim foi feito. A Professora 25 conta que, por três semanas, ficou com uma camiseta preta amarrada na cabeça, e ninguém conseguia tirá-la. Ela se lembra que a mãe conversava todos os dias com ela para explicar que o cabelo ia crescer de novo e que ela tinha que entender isso.

> Ficou difícil escolher um só, eu desenhei um, mas depois percebi que eu lembrava mais do outro. Então eu fiz uma barra para colocar os dois desenhos. Eu também cresci perto de primos, eram todos meninos, [e] os conflitos eram diários. Aqui até desenhei a gente pensando... Esse outro desenho que eu pensei foi um conflito meu comigo mesma, porque eu tinha algumas coisas assim, eu não gostava que relassem no meu cabelo (Professora 25).

Ao finalizar sua narrativa, a professora riu da situação, dizendo que sua mãe tinha muita calma e paciência com ela, elementos necessários para seu processo de formação.

> Eu me transformei numa pessoa diferente, se você me conhecesse criança, eu não era uma criança fácil de lidar. Não que eu fosse ruim, mas nessa questão de conflito eu tinha muitos conflitos e eu acredito que a minha mãe fez a melhor forma que ela poderia ter feito comigo. Porque isso me fez aprender a pensar: "Então, opa, espera aí, qual é a minha parte nesse problema? O que eu fiz de errado? O que ele fez de errado? Como que eu posso mudar?" Porque a parte de reflexão é muito importante. Eu fui aprendendo isso assim. Esses conflitos eram nos meus seis, sete anos, que é a idade que eu dou aula hoje. A partir disso, não houve tantos. Eu fui amadurecendo e ela foi me fazendo amadurecer com esse pensamento: "O que você poderia ter feito diferente?" E no final tem que dar aquele abraço (Professora 25).

Nesse sentido, a mãe da **Professora 35**, ao perguntar-lhe se poderia ter agido de forma diferente, não de forma impositiva, mas imparcial, provoca-a a refletir sobre formas de se relacionar e de se colocar diante das frustrações que vivia. A mãe, com sua atitude constante e autocontrolada, conseguiu entender e respeitar o tempo que sua filha precisava para ir se desenvolvendo moral e cognitivamente, para dar conta dos desafios que enfrentava durante seu crescimento.

Já a **Professora 27** menciona a importância do papel do adulto como mediador das situações de conflito entre as crianças. No seu desenho, expresso na Figura 11, ela relata um conflito vivido com os primos. Eles estavam no sítio dos pais dela para passarem o fim de semana e estavam fazendo uma fogueira perto da grama. Ela relata ter ficado muito aflita e sentido muito medo. Pensou em entrar na cachoeira para fugir do fogo, mas também sentiu medo, e nesse momento começou a chorar.

Figura 11 – Conflito vivido pela Professora 27

Fonte: Dados de pesquisa.

> Esse aqui é o meu desenho, eu queria continuar nele. Esse aqui é o meu sítio, essa é uma pedra, essa é a cachoeira e eu coloquei um conflito que meus primos sempre iam para o meu sítio nos finais de semana (Professora 27).

Os primos a acusaram de ser “mulherzinha”, dizendo “tinha que ser mulherzinha mesmo, para chorar”. Então ela ficou muito brava e a irmã mais velha, que já era adulta, interveio, ajudando-a a resolver o conflito. A Professora 27 relata que a irmã explicou para as crianças por que elas não poderiam fazer o fogo e por que não poderiam entrar na cachoeira. Assim, os perigos ficaram claros para as crianças, e o conflito terminou.

Nesse relato, a irmã mais velha, aqui no lugar do adulto, explica para as crianças os porquês dos “nãos”. Quando isso é explicado para uma criança, ela ainda pode chorar, por frustração, por não conseguir realizar o seu desejo de fazer algo, ou reclamar, ou até xingar o adulto que consegue acolher essas emoções e entender que ela está em desenvolvimento. O adulto pode, também, compreender que controlar algumas emoções pode ser difícil para uma criança. É importante que ele tente manter uma atitude de tranquilidade, de respeito, considerando o ponto de vista da criança e estimulando-a a considerar o ponto de vista das outras crianças.

5.1.3 O adulto que ajuda na condução do conflito na rua

O único conflito realizado na rua, que teve a ajuda de um adulto, foi descrito pela Professora 23.

> Eu desenhei uma época que eu morei dentro do [lugar que morou]. Eu tinha mais ou menos uns sete anos e eu sempre gostei de colecionar papel de carta (Professora 23).

Ela se lembra de que uma menina mais velha disse para que ela pegasse os seus papéis de carta para que elas pudessem trocar, conforme seu desenho expresso na figura 12.

Figura 12 – Conflito vivido pela Professora 23

Fonte: Dados de pesquisa.

A **Professora 23** relata que, ao chegar a casa, muito feliz com a troca que fizera com as amigas, foi mostrar os novos papéis de carta para a mãe, que se indignou com o fato de as meninas a terem enganado, ao fazerem papéis de presente recortados passarem por papéis de carta.

A **Professora 23** foi orientada pela mãe a que fosse procurar as meninas, para que a troca fosse desfeita. Ela foi. Apreensiva. Retornou contando que as meninas ameaçaram de bater nela, caso voltasse a insistir nesse assunto (destrocar os papéis de carta).

A mãe, então, prontificou-se a ir junto com ela para tentar resolver o conflito. Sua mãe conversou com a mãe das meninas envolvidas, explicando o acontecido e as mães das meninas orientaram as filhas a desfazerem a troca e disseram a elas que não poderiam ter feito isso com uma menina menor do que elas.

Os relatos das 6 professoras, que são ajudadas por um adulto em seus conflitos, podem ser analisados à luz do que La Taille (2000) apresenta como aspectos importantes para uma educação moral e para uma educação elucidativa. Nela, o limite colocado sempre é seguido de uma explicação de sua razão de ser. Quando se explica os porquês de uma regra, mostra-se à criança que ela é respeitada, assim como seus sentimentos.

Tognetta e Vinha (2012, p. 13) esclarecem que esse movimento busca proporcionar autonomia às crianças, para que gerenciem seus próprios conflitos:

> É tomando decisões, fazendo escolhas, é pensando em possibilidades de resolver seus próprios problemas com aqueles que são iguais que meninos e meninas passam a acreditar que as regras existem porque elas regulam a convivência entre as pessoas, não importando mais se há adultos fiscalizando suas ações ou não.

Assim, a educação elucidativa está associada à escolha do adulto por uma postura que tende a auxiliar as crianças na resolução dos conflitos vividos, por meio da escuta e do diálogo, em situações de construção da autonomia.

5.2 O adulto que coage na condução do conflito

Das 29 professoras, 12 relataram uma atitude coercitiva por parte do adulto nos conflitos vividos, sendo 5 deles na escola, 6 em casa e 1 na rua. Nos relatos dos conflitos vividos na escola, as principais lembranças estão relacionadas ao tamanho do adulto em comparação ao das crianças envolvidas, quando havia atitudes de agressão física ou de dor impingida pela ação do adulto. Também se apresentam lembranças de chantagem emocional e culpabilização, além de castigos como parte do pagamento pelo ato cometido.

Compreende-se **coação** como o **ato de coagir, ameaçar, cercear, impor, coibir, constranger, forçar, intimidar, oprimir, reprimir, violentar**. Coagir nos conflitos traz a ideia de uma abordagem diretiva diante dos acontecimentos, quando a figura do adulto é central e determinante do desenrolar dos acontecimentos, subestimando a capacidade das crianças para entendê-los e, muitas vezes, impondo soluções que não resolvem os conflitos e não propiciam que as crianças conheçam e respeitem os sentimentos dos outros.

Na sala de aula, ou fora dela, atitudes do adulto que constrangem, intimidam ou ameaçam as crianças estimulam que elas permaneçam na heteronomia, já que não têm a oportunidade de exercitar a regulação de seu comportamento voluntariamente.

Há muitas formas de um adulto ser violento com uma criança, sem se dar conta disso, como aponta Gutman (2013, p. 279): “[...] abandono emocional é violência, incapacidade de reconhecer as necessidades básicas emocionais das crianças é violência, recusar abraço e proteção é violência e exigir que se adaptem desmedidamente ao mundo dos adultos é violência”. Há uma violência explicita demonstrada por meio de agressões, gritos, ameaças, mas há também a violência implícita, por meio de manifestações verbais ou emocionais.

A coação, quando exercida ou sofrida, é uma forma de violência. Algumas vezes, não é possível que o adulto perceba que esteja usando violência, já que ela vem muitas vezes disfarçada em “forma de educar”. Isto é, o adulto criado numa família e numa sociedade autoritária valida dentro de si que a forma de educar é por meio do autoritarismo, da opressão,

da repressão. Não consegue ver isso como violento, pois foi criado nesses padrões, o que tornou natural para ele uma atitude não natural, a violência.

5.2.1 O adulto que coage na condução do conflito na escola

Entre as professoras, 5 descreveram conflitos vividos na escola, nos quais houve algum tipo de coerção por parte do adulto.

A **Professora 6** relata um conflito que viveu no primeiro ano do Ensino Fundamental. Ela lembra que havia um cavalete na varanda da sala de aula e que todas as crianças queriam pintar seus desenhos nele.

> Eu lembro lá na escola, a professora, e tinha um telhadinho na varanda e eu queria pintar no cavalete, porque era muito legal pintar lá. E a professora falava: "Não, lá você não pode pintar!" E eu ficava muito chateada (Professora 6).

Figura 13 – Conflito vivido pela Professora 6

Fonte: Dados de pesquisa.

A **Professora 6** relata que se sentia chateada e injustiçada, porque não compreendia o motivo da proibição. Ela se lembra da professora bem brava, ordenando: "Você não vai fazer agora, eu já falei!" O sentimento de tristeza e o rosto bravo de sua professora ficaram registrados nela, como pode ser observado na Figura 13.

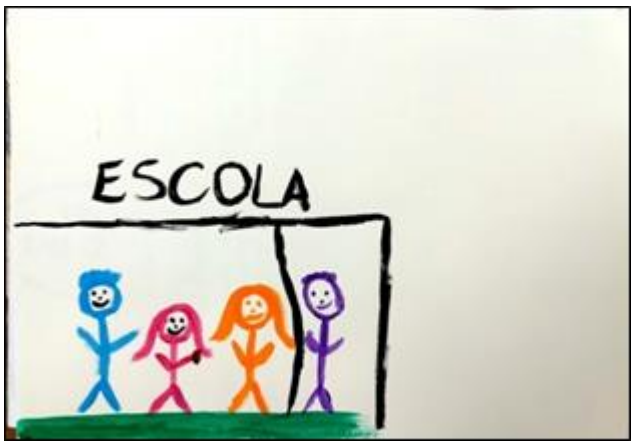
A criança percebe-se injustiçada quando sente que foi mal compreendida, desrespeitada, desvalorizada, ignorada. Nesse caso, o professor poderia ter evitado esse sentimento se tivesse compreendido (escutado atentamente) a Professora 6 e explicado respeitosamente o motivo da proibição que lhe impusera. Em alguns momentos, as crianças podem não entender as ações

dos adultos, por isso é necessário que eles apresentem explicações a elas, para manter um clima de confiança.

A **Professora 11** relata um conflito que aconteceu quando também estava no primeiro ano do Ensino Fundamental. Na sua escola os alunos tomavam o lanche que traziam de casa dentro da sala de aula. Esse conflito ocorreu quando sua professora estava de licença maternidade e uma professora substituta estava responsável pela sala. A diretora da escola procurou ajudar a mediar o conflito, mas a memória de infância está na postura da professora substituta, que usou da linguagem para coagir a aluna.

> A lembrança que eu tive foi numa primeira série. Eu lembro que a gente ficava todos numa sala, nosso lanche era na sala de aula e minha mãe sempre deixava meu lanche arrumadinho. A professora substituta resolveu sair da sala de aula durante o nosso lanche (Professora 11).

Figura 14 – Conflito vivido pela Professora 11



Fonte: Dados de pesquisa.

Assim que a professora substituta saiu da sala, uma aluna, que a provocava constantemente, aproveitou a oportunidade, pegou seu lanche e comeu. Ao ver o que a menina tinha feito, a **Professora 11** saiu da sala, passou pela professora substituta e foi na sala da diretora, contar o que tinha acontecido. A diretora voltou com ela até a sala de aula e conversou com a aluna envolvida no conflito.

No entanto, a professora substituta disse para a Professora 11 que ela deveria ter esperado que ela retornasse à sala de aula para contar-lhe o ocorrido e que não deveria ter procurado a diretora.

A **Professora 11** contou que ficou muito assustada, porque, quando precisou de ajuda, a professora substituta não se preocupou em ajudá-la. Ao contrário, foi julgada por essa professora como errada, por ter procurado na diretora o adulto que poderia ajudá-la. Relata

também que essa mesma professora estava sempre balançando na cadeira e falando para os alunos copiarem a matéria da lousa.

O sentimento de injustiça está muito presente nesse relato. Quando uma professora se zanga com um aluno, precisa manter seu autocontrole, para que possa conversar com a criança. Se isso não for possível no momento, ela precisa se acalmar e depois retomar o acontecido e conversar com o aluno.

O fato de a professora ter coagido a aluna também está relacionado ao fato de ela própria ter tido a atitude de não cuidar de uma necessidade apresentada pela aluna, já que quem resolveu o conflito foi a diretora.

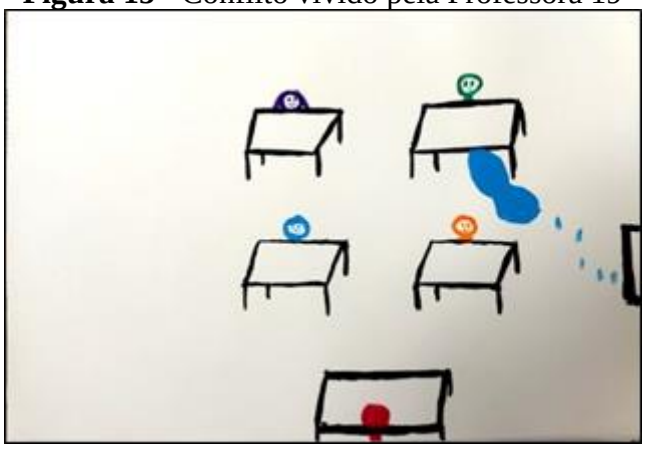
Alguns adultos, quando se sentem envergonhados por algum ato relacionado à atitude de uma criança, tendem a retornar o sentimento às crianças, culpando-as. Para que esse caminho não aconteça, seria necessário que o adulto refletisse sobre sua atitude e sobre a atitude da criança, para compreender o acontecimento. Quando é muito difícil para o professor mediar um conflito no qual está envolvido, é necessário e desejável que abdique desse papel, pedindo que outra pessoa o desempenhe.

A **Professora 19,** também relata um conflito ocorrido no primeiro ano do Ensino Fundamental em que houve coação do adulto. Na escola em que ela estudava, os alunos tinham que rezar antes de começar a aula. Um dia, ela sentiu muita vontade de fazer xixi nesse horário. Pediu para ir ao banheiro, mas a professora ignorou seu pedido:

> O conflito que eu tenho mais lembrança foi de um que aconteceu quando eu estava na primeira série e a gente tinha que rezar antes de começar a aula. E tinha que rezar em pé e eu lembro que eu estava na metade do Pai Nosso e me deu uma vontade enorme de fazer xixi. Eu levantei a mão e falei que queria fazer xixi e ela [a professora] fez: “Chii!” E continuou rezando “Estais no céu, Santificado...”, bem alto, e aí eu fiz xixi. Mas eu fiz muito xixi. E ficou aquela poça de xixi enorme (Professora 19).

O ato de fazer xixi na calça, na sala de aula, formando uma poça enorme no chão, foi ilustrado pela Professora 19 (ver Figura 15).

Figura 15 - Conflito vivido pela Professora 19



Fonte: Dados de pesquisa.

A **Professora 19** relatou que sua professora ainda fez com que ela saísse molhada da sala, para procurar um rodo e pano e enxugar e limpar o chão molhado. Lembra-se de que ficou na escola até o fim da aula, molhada e cheirando a xixi, porque sua casa era longe e sua mãe não poderia ir buscá-la, de ônibus, antes do horário. Foi alvo de piadas na escola, durante esse dia de aula.

A primeira sensação que a Professora 19 descreve foi o susto que levou com a quantidade de xixi que fizera e com a bronca da professora. Também sentiu vergonha de todos os colegas. Esse foi um conflito que lhe trouxe uma experiência de intimidação, vergonha, humilhação e susto.

A partir desse relato é possível notar o quanto a postura do educador foi violenta para a criança. Ao colocar uma regra, como cantar o hino na entrada da aula, em pé e sem interrupções, acima de uma necessidade da criança, que era a de fazer xixi, o educador diz, implicitamente, que as necessidades das crianças são menos importantes que as convenções.

Para tomar uma decisão diante do pedido da criança, deveria ter entendido sua necessidade, considerando sua fase desenvolvimento da criança e perguntado se ela conseguiria "segurar o xixi" por mais um tempo.

No entanto, a postura desse educador ainda continuou coercitiva e extremamente violenta, quando humilhou a criança diante dos colegas e das pessoas que estavam nos corredores e quando a fez sair da sala, molhada e intimidada.

Esse é um abuso de autoridade em que o professor julga que está educando a criança para a obediência, embora esteja fazendo com que ela sinta que suas necessidades não são atendidas e que ela é culpada por fazer xixi na hora errada.

A **Professora 38** fez um breve relato de um conflito vivido na aula de Educação Física:

> Esse é um conflito pequeno, na escola, que duas meninas jogam bola e alguém, não sei, não falou sobre as regras. E só tem conflitos, geralmente. E a professora de Educação Física, ela controla tudo. Para o jogo e explica as regras de novo. E explica que isso é só jogo: "Vocês são amigas, isso não é muito importante" (Professora 38).

Figura 16 – Conflito vivido pela Professora 38

Fonte: Dados de pesquisa.

A **Professora 38** afirma que a situação de controle por parte da professora, de todo o processo do jogo na aula de Educação Física, coagia os alunos a não exporem as situações vividas, dizendo que o fato de serem amigos deveria superar os conflitos.

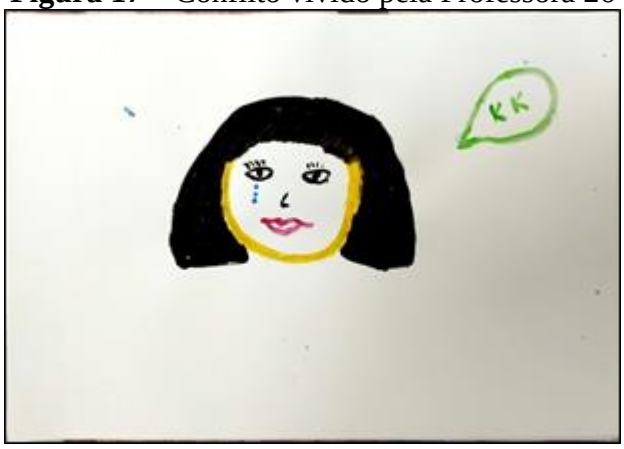
Nesse relato fica explícita a atitude coercitiva do adulto, quando para o jogo, se ocorre algum conflito, reforça as regras e segue o jogo, sem dar voz às crianças para entender qual é o motivo do conflito e o quanto ele importa para elas.

Quando a professora diz que "é só um jogo e que elas são amigas e que o conflito não é importante", está deixando de dar importância a todos os sentimentos que estão envolvidos em um conflito e o quanto seria importante que um adulto, em vez de ignorar os sentimentos, pudesse dar ouvidos ao que as crianças dizem, validando seus sentimentos e possibilitando que falem uma para a outra o que sentem. Isso as ajudaria a fortalecer a amizade e o reconhecimento da importância das relações interpessoais.

Já o relato da **Professora 26** apresenta um conflito vivido na escola quando tinha seis anos. Havia um menino que sempre a chamava de "capacete", e aquilo a inquietava muito, apesar de ela não ter nenhuma reação contra ele. Ela chorava, enquanto todo mundo ria, como pode ser observado nas expressões da Figura 17.

> Esse é o meu desenho e essa sou eu. Essa história aconteceu não foi uma vez, foram várias vezes, de um menino na escola. Eu tinha seis ou sete anos e todas às vezes ele me chamava de capacete. “Capacete! Capacete!” (Professora 26).

Figura 17 – Conflito vivido pela Professora 26



Fonte: Dados de pesquisa.

Esse menino sempre a desrespeitava na escola. Ela se lembra de que, um dia, sua irmã foi defendê-la e acabou batendo no menino. Então a professora a chamou para conversar e a sua irmã acabou recebendo a culpa pelo conflito.

A **Professora 26** relata que se sentiu injustiçada e sem a atenção de alguém para ajudá-la. Nada aconteceu com o menino, que ainda se riu das duas irmãs. A **Professora 26** relata, ainda, que sentiu vergonha por todos estarem rindo dela e que sentiu muita vontade de chorar. Esses conflitos se repetiram até os seus oito ou nove anos, quando o menino saiu da escola.

A esses acontecimentos repetitivos, de humilhação e sofrimento, que a professora experimentou na sua convivência com outra criança, dá-se o nome de *bullying*. Segundo Tognetta (2014, p.202-203), *bullying* é um fenômeno que se manifesta nas relações interpessoais, embora suas causas estejam nas relações intrapessoais (estabelecidas pelo sujeito com ele mesmo). Algumas características o definem, como**: violência entre pares**, ou seja, o autor do *bullying* costuma escolher como alvo um par frágil para “ofender, intimidar, humilhar, menosprezar e diminuir” (pares são pessoas entre as quais existe “igualdade de poder instituído ou de autoridade”); **repetição**, ou seja, ações repetidas sempre com um mesmo alvo; **intencionalidade das agressões** (os alvos escolhidos são aqueles que parecem concordar com a imagem que lhes é atribuída, ainda que inconscientemente”); e, por fim, precisa haver um **alvo frágil**, “[...] somente permanecem na condição de vítimas aqueles que se sentem inferiores pelas diferenças físicas, culturais, de gênero, condição socioeconômica, e principalmente

aqueles que se sentem pouco seguros com relação ao respeito que nutrem por si mesmos, não encontrando forças para lutar contra seus algozes" (TOGNETTA, 2014, p. 202-203).

Segundo Tognetta (2014 p. 203), esse fenômeno é estudado desde 1970, a partir dos "trabalhos pioneiros de Dan Olweus, da Universidade de Bergen (Noruega)", embora ainda atualmente o significado do termo seja "muitas vezes equivocado e usado inadequadamente", como neste relato da **Professora 26.**

A professora que deveria cuidar das relações entre as crianças não conseguiu ver o *bullying* e o sofrimento que estava gerando na sua aluna. Teve olhos apenas para a agressão que a irmã da professora teria dirigido ao menino (autor de *bullying*) pelos inúmeros incidentes de sofrimento aos quais expôs sua irmã (alvo de *bullying*). Novamente é importante reforçar o quanto a violência vai para além das agressões físicas, como nesse caso em que a agressão emocional a essa professora não foi acolhida ou respeitada.

5.2.2 O adulto que coage na condução do conflito em casa

A **Professora 36** relata ter iniciado seu desenho com base em um conflito entre seu irmão e sua irmã, mas, como se lembrou de um conflito que vivera com sua mãe, transformou a irmã na mãe e o irmão nela própria, como ilustra a Figura 18.

> Eu comecei lembrando de um conflito que eu não estava envolvida, era o meu irmão e minha irmã, e aí, ao longo do caminho eu falei: Nossa, mas como assim, eu não vivia conflitos? Eu vivia também, né? Eu lembrei uma vez da minha mãe brigando comigo e eu transformei ela em minha mãe e eu aqui. Ela me levando para o chuveiro, me arrastando. Olha o tamanho do braço dela. Aqui é um chuveiro e isso aqui é a água caindo (Professora 36).

Figura 18 – Conflito vivido pela Professora 36

Fonte: Dados de pesquisa.

A **Professora 36** relata lembrar da sensação da dor que sentiu quando a mãe a tomou pelo braço e a arrastou com força para o banho. A experiência da dor e de ter sido arrastada ficou marcada em sua memória, embora ela não se lembre do que possa ter feito para causar essa atitude da mãe.

Gutman (2013) relata uma importante visão de algo que às vezes está inconsciente, mas que pode influenciar muito os relacionamentos entre pais e filhos. Por exemplo, se um pai teve com seu próprio pai um relacionamento no qual foi humilhado quando criança e não recebeu amparo da mãe, ele pode transferir sua "insatisfação primária" ao irritar-se com sua esposa por qualquer motivo que desperte nele uma "insegurança pessoal". Se sua mulher também teve uma história de infância marcada pela "orfandade e solidão, "[...] ela tentará se livrar das humilhações às quais o marido a expõe repreendendo seu filho por qualquer travessura (GUTMAN, 2013, p. 280).

A **Professora 33** também relata um conflito vivido em casa, com a mãe. Conta que sua mãe não deixava que ela ou a irmã fossem para a casa dos amigos. Elas brincavam bastante em casa e eram muito unidas. Também brigavam bastante sem motivo, ou "por motivo de irmãs".

> Esse é o meu desenho. Eu coloquei o sofá só para representar que muitas vezes, depois da briga, ela dava o castigo e o castigo muitas vezes era sentar e assistir televisão. O sofá era um castigo. Os tempos mudaram... (Professora 33).

Figura 19 – Conflito vivido pela Professora 33

Fonte: Dados de pesquisa.

A **Professora 33** relata que durante alguns conflitos ela e sua irmã puxavam os cabelos uma da outra e que sua mãe aguardava por um tempo para que elas tentassem resolver a situação sozinhas. Quando a mãe decidia que as meninas não estavam conseguindo resolver sozinhas seu conflito, ela intervinha, resolvendo ela própria: deixava as filhas sentadas de castigo no sofá, assistindo à televisão.

Isso era realmente um castigo para elas, relata a Professora 33, pois ambas eram muito arteiras e gostavam de correr e pular. Mas depois das brigas as irmãs riam muito da situação, e a raiva logo se dissolvia.

Nesse conflito a mediação da mãe é coercitiva pela imposição do castigo, embora aparentemente as filhas (no relato) acabassem se divertindo. Para Piaget (1994), o castigo se configura numa punição imposta à criança, nesse caso chamada de "sanção expiatória", que se baseia num "castigo doloroso". Para Piaget (1994, p. 161):

> A sanção expiatória apresenta, pois, o caráter de ser arbitraria (no sentido que os linguistas dão a esta palavra, para dizer que a escolha do símbolo é arbitraria em relação a coisa significada), isto é, de não haver nenhuma relação entre o conteúdo da sanção e a natureza do ato sancionado... a única coisa necessária é que haja proporcionalidade entre o sofrimento imposto e a gravidade da falta.

Quando um adulto deixa as crianças resolverem um conflito é preciso que esteja atento e que, se necessário, aja como mediador, já que, com sua postura poderá aumentar o aparato relacional das crianças envolvidas, quando as ensina a se ouvirem e se colocarem no lugar umas das outras.

É um exercício que exige presença, constância e repetições, e para o qual os adultos podem não estar preparados, caso não tenham tido essa experiência na infância ou não tenham buscado formas possíveis de auxiliar as crianças a vivenciá-la e superá-la.

Torna-se importante observar que, para o adulto buscar formas diferentes de resolver os conflitos das crianças (ou os seus próprios), é preciso que não esteja conformado com as soluções naturalizadas na sua família ou que fazem parte do senso comum.

É comum ouvirmos adultos dizerem que, quando foram crianças, era assim que seus pais resolviam seus conflitos e que, apesar disso, se tornaram pessoas boas. Para eles, além de fazer bem um castigo, justificam que não faz mal, já que se tornaram pessoas boas e que não morreram por isso.

Se a mãe ou o pai viram na violência um caminho para educar, será que é preciso aceitar esse caminho como natural e único? E se essa mãe tivesse tido a oportunidade de ser criada sem castigos, será que teria se tornado uma pessoa ruim? Ou uma pessoa mais feliz?

Já o conflito em que houve uma atitude de coação por parte do adulto, expresso pela **Professora 29,** relata uma situação vivida em casa quando tinha onze anos, e seu irmão, nove.

Eles brigavam muito e sua mãe reclamava, dizendo que estava muito cansada das brigas dos dois. Seu pai era muito bravo e não tinha paciência com as brigas dos filhos. Quando ele voltava do trabalho, a mãe desabafava sobre os conflitos ocorridos no correr do dia. O pai, então, batia nos dois irmãos. Nas viagens, ela e seu irmão se cuspiam e se batiam. O pai colocava a mão para trás, enquanto dirigia, e beliscava a perna dos filhos, para que parassem. “Era terrível”, ela relembra.

Nesse dia do conflito ela não se lembra o que causou a briga, apenas se lembra de que não foi culpada e que deveria ter sido alguma coisa que o irmão fizera. O pai, que tentava assistir ao jogo de futebol com seu irmão, não deixou que ela se explicasse e amarrou os dois irmãos, justificando que eles iriam aprender a viver juntos, em harmonia.

> Aqui sou eu e meu irmão, a gente brigava muito e nesse dia minha mãe foi no grupo de oração, porque ela e minha tia sempre tocaram em igreja. Ficamos eu e meu irmão com meu pai e ele queria assistir ao jogo [de futebol]. Eu lembro que a gente estava fazendo alguma coisa e ele [o pai] falou: “Se vocês fizerem mais uma vez eu vou colocar vocês dois amarrados na cama com o cinto. Vou colocar vocês dois grudados para vocês aprenderem a viver junto em harmonia” E aqui sou eu e meu irmão (Professora 29).

Figura 20 – Conflito vivido pela Professora 29

Fonte: Dados de pesquisa.

Ela conta que sentiu muita raiva, presa ao irmão. Sentiu-se ridícula, naquela situação. Sentiu-se sem valor, foi um momento horrível. A professora relata que atualmente não consegue ver o pai dela como aquele homem cruel, porque ele está bem diferente. Hoje ela admira como seu pai trata sua filha, neta dele.

Ao refletir sobre essa situação, a Professora 29 afirma:

> Que bom que tudo o que a gente viveu, a gente consegue fazer ao contrário. A gente teve as experiências ruins e tentamos aproveitar do que aconteceu. E aí eu penso na frase: "Se eu soubesse, eu teria feito diferente. Eu não fiz porque eu não sabia". Então, tem a ver com evolução. Na época, os nossos pais não sabiam do melhor jeito. Hoje eu tento ter muita paciência com as crianças. Todo mundo é ser humano, tem que ter respeito com o sentimento do outro. Então, [procuro refletir]: "Porque ele fez isso? O que ele está pensando?" Tentar entender o motivo que levou o outro a fazer algo. E tentar fazer, às vezes, ao contrário do que foi feito com a gente e a gente não gostou, porque foi ruim, né? (Professora 29).

No relato final da Professora 29, pode-se observar o quanto ela transformou suas vivências de infância, que foram algumas vezes cruéis, em vivências de respeito, paciência, por meio da reflexão.

Gutman (2017, p. 49) fala sobre ser adulto como um tempo em que se pode decidir:

> Agora que somos adultos contamos com recursos emocionais, afetivos, econômicos e sociais que ao tínhamos quando éramos crianças. Por isso, este é o momento. Agora sim, podemos olhar cara a cara o horror, o abuso, a mentira, o desamparo da loucura, porque podemos decidir fazer algo com tudo isso.

A **Professora 30** também relatou um conflito com seu irmão, três anos mais velho. Ambos queriam assistir à TV na sala, embora houvesse mais uma TV, no quarto dos pais. Então estabeleceram um combinado: que o primeiro a acordar dominaria a TV da sala.

> Eu tentei representar um conflito em casa, que era diário. Eu e meu irmão também... Eu queria que meu irmão colocasse num canal que eu também assistisse, colocasse desenhos que eu também gostasse, mas ele não queria... Eu era um pouco impulsiva e, nessas de perder o controle, eu peguei um tamanco da minha mãe que estava próximo e arremessei na cabeça dele. Ele abaixou a cabeça e acertou o vidro da porta da sala e quebrou (Professora 30).

Figura 21 – Conflito vivido pela Professora 30

Fonte: Dados de pesquisa.

A **Professora 30** relata que ficou muito arrependida, com remorso, e que não queria machucar o irmão, mas explica que foi um momento de muita intensidade. Ela explica que gostaria muito que ele sentisse, do mesmo modo que ela, uma necessidade de estarem próximos.

A mãe, ao chegar em casa e ver o vidro quebrado, não apresentou qualquer solução para o conflito, embora a **Professora 30** tenha lembrança de que as medidas tomadas pela mãe fossem de apaziguar os conflitos. A professora relata também que a mãe fazia um trabalho de chantagem emocional, culpabilizando os irmãos. Ambos ficavam com remorso. E essa era, comumente, a solução apresentada pela mãe para resolver os conflitos.

Nesse relato é importante notar a atitude educadora do adulto. La Taille (2012, p. 95) denomina esse tipo de educação, que se vale da chantagem emocional, de "educação por ameaça de retirada de amor". "A estratégia pedagógica se traduz em expressões que façam a criança entender que, quanto desobedece, entristece os pais, mostra-se egoísta e não amorosa em relação a eles."

Aqui, a mãe se coloca como igual, já que "[...] uma autoridade não pode passar a ideia de que, se desobedecida, ficará triste, pois tal ideia minaria o próprio conceito de autoridade, que pressupõe distanciamento e superioridade" (LA TAILLE, 2012, p. 97).

É importante também notar o sentimento da Professora 30, quando relata o arrependimento e a preocupação de ter machucado seu irmão, devido à intensidade do seu ato. Nas palavras de Tognetta (2003, p.113), "À criança, cabe a decisão, a conquista de um poderoso autodomínio que lhe permita pensar e sentir que é capaz de decidir que suas decisões têm valor".

Nesse sentido, as crianças, assim como os adultos, estão em formação, "[...] tanto no que tange a construção de valores, quanto a capacidade de autocontrolar-se e autoconhecer-se e cada situação vivida pode contribuir ou não para esse crescimento" (TOGNETTA, 2003, P.113)

A **Professora 22** relata que tinha uns seis anos de idade, quando morava no Rio de Janeiro e sua irmã, já adulta, veio de Santa Catarina com a filha de quatro anos para visitar a família. Ela havia aprendido que poderia desenhar com o fósforo depois de queimado. E lembra que desenhava no chão com os palitos queimados, quando a sobrinha chegou com sua irmã.

> Aqui sou eu e minha sobrinha. Nesse dia específico, eu tinha aprendido que se eu acendesse o fósforo podia desenhar e quando eles chegaram eu desenhava no papel, não, eu estava desenhando no chão, na verdade (Professora 22).

Figura 22 – Conflito vivido pela Professora 22

Fonte: Dados de pesquisa.

A sobrinha perguntou se poderia brincar com a pequena tia, que assentiu prontamente. Puseram-se a desenhar primeiro no chão e, depois, uma na perna da outra. Em certa hora, os palitinhos queimados acabaram e a **Professora 22** acendeu um palito para que elas pudessem

continuar desenhando, e foi logo desenhando na perna da sobrinha, que acabou sendo queimada pelo palito recém-apagado e ainda quente.

A menininha se pôs a fazer um "escândalo" e a mãe e a avó vieram rapidamente verificar o que estava acontecendo. Vendo que a filha estava queimada, a irmã da **Professora 22** disse que ela havia feito aquilo de propósito. A **Professora 22** tentou explicar, em vão, que tinha sido um acidente.

Então, sua mãe (da Professora 22) pegou um fósforo recém-queimado e queimou sua perna toda, trancou-a no quarto e disse que ela ficaria ali sozinha. A professora relata a lembrança do adulto julgando a criança sem nem ouvir. Ela ficou frustrada e não quis mais falar com a sobrinha. Hoje, reconhece que colocou nela a culpa pelo que acontecera.

Nesse relato alguns pontos se tornam muito importantes. Os adultos têm o forte costume de não ouvirem as crianças, mas de tirarem suas próprias conclusões de acordo com o que veem e rapidamente deduzem. Tendem a ouvir quem chora mais alto, e já determinam quem é a vítima e quem é o algoz.

Contrária a essa ideia, Gutman (2013) defende que os filhos merecem a confiança dos pais, mas nesse relato de tanta violência a criança não teve nem a escuta e nem a confiança da mãe. Contrariamente a isso, foi julgada e recebeu punição extremamente dolorosa e violenta.

Pensando a partir do adulto que se relaciona com as crianças nos seus conflitos, e que também precisam ser acolhidos, Gutman (2013, p. 19) orienta que ele (adulto);

> Questione sua própria história emocional: que cuidados recebeu, se suas necessidades primarias foram reconhecidas e satisfeitas quando era criança, que escolhas fez na adolescência e na idade adulta e com que grau de consciência, que desejos fundamentais ainda estão esperando sua vez e, sobretudo, qual é a capacidade desse adulto de encarar o espelho de seu coração e se perguntar o que quer e o que pode oferecer. Sem essas interrogações pessoais básicas, as crianças serão indefectivelmente vítimas das dívidas pendentes dos adultos, uma vez que transferimos para as crianças as brigas que não assumimos e descarregamos nelas a origem de todos nossos males.

Nesse sentido, as crianças são o elo fraco da corrente, e quando devem ocorrer ações fundamentais dos adultos, em auxílio às crianças, para que possam construir o valor de si e autoconhecerem-se, acaba havendo, por vezes, desrespeito e violência.

Korczak (1987) relata a falta de respeito com a qual uma criança é tratada:

> Onde já se viu alguém tirar o boné da cabeça de um garoto, em plena luz do dia, numa rua cheia de gente! Se fizessem isso a um adulto, seria um escândalo, juntaria uma multidão, apareceria um guarda. Mas quando a vítima é uma criança, não acontece nada (KORCSAK, 1987, p. 57).

Aqui, a violência a qual ele se referia era sobre um adulto retirar um boné de uma criança. É importante essa reflexão, sobre o quanto as crianças são subjugadas pelos adultos.

Já a **Professora 20** se lembra de um conflito que aconteceu com uma de suas três irmãs mais velhas. Ela relatou que se lembra das irmãs contando histórias de que a mãe era muito brava e brigava muito com elas.

> Esse é o meu desenho. Aqui minha mãe estava brigando com a minha irmã na sala e eu estava no quarto ouvindo tudo. Só que eu era a culpada da briga da minha mãe com a minha irmã (Professora 20).

Figura 23 – Conflito vivido pela Professora 20

Fonte: Dados de pesquisa.

Ela se lembra de ouvir a mãe brigando com a irmã na sala. Ela relata que era culpada pela briga e se lembra de que a mãe estava muito brava. Do quarto ela podia ouvir tudo e foi sentido angústia, injustiça e dó da irmã. De repente, ela ficou com medo de que a mãe batesse na irmã. Então, saiu do quarto e contou para a mãe, quase chorando, toda engasgada, que a culpa era dela. A mãe começou a rir e a irmã a abraçou. A irmã não apanhou e todo mundo começou a rir, e ela (**Professora 20**) se "sentiu a salvadora da pátria".

Segundo La Taille (2006, p. 115), a capacidade de sentir o que outrem sente é o que significa simpatia ou empatia, que também pode ser definida como "[...] a capacidade de perceber e de ser afetado pelos sentimentos" de outras pessoas. La Taille (2006) fala também da compaixão, que é a "[...] capacidade de sensibilizar-se pela dor alheia, seja ela realmente

experimentada, seja ela virtual", e explica que esse sentimento pode inspirar condutas, por exemplo, "[...] ajudar alguém que sofre, ou deixar de causar um dano antecipando a dor que a vítima não deixará de experimentar. Não há dúvidas, portanto, que a compaixão é um sentimento útil para desencadear boas ações e evitar ações más" (*Idem*).

Neste sentido, a atitude da **Professora 20** foi ter compaixão de sua irmã, o que fez com que ela se responsabilizasse pelo acontecimento. A compaixão, segundo La Taille (2006) "[...] é um sentimento que inspira condutas morais." E no relato da Professora 20 percebe-se o desenvolvimento do gene da moralidade, quando ela se encoraja e age.

5.2.3 O adulto que coage na condução do conflito na rua

A **Professora 17** conta que foi passar férias com os pais na praia e que ficaram hospedados no apartamento de um tio. No prédio sempre havia muitas crianças, nessa época do ano. Ela relata que sempre foi dos esportes. No seu desenho (Figura 24), está representada a quadra onde aconteceu o conflito.

> Esse aqui é o meu desenho e eu estava passando férias numa praia, num apartamento do meu tio e a gente ia junto: meu pai, minha mãe, todo mundo. E esse prédio era diferente da minha realidade, porque a gente morava numa casa e nesse prédio tinha muita criança, porque todo mundo ia passar férias e juntava aquela criançada na quadra (Professora 17).

Figura 24 – Conflito vivido pela Professora 17

Fonte: Dados de pesquisa

A **Professora 17** relata que o conflito aconteceu quando ela afirmava que havia sido gol, mas o outro time afirmava que não. Ela ficou muito brava e acabou xingando todo mundo e se retirou do jogo levando sua bola.

Ela relata que, ao sair do jogo, sentiu-se sozinha, injustiçada e frustrada por não ter conseguido brincar mais. Também sentiu raiva porque todos continuavam jogando, menos ela. Seu pai estava próximo da quadra, e não falou nada, na hora, mas logo depois conversou com ela e explicou que ela precisava ser mais calma e aprender a perder.

Tognetta (2003, p. 111) explica que

> [...] ao compreendermos que o fato de as crianças baterem, xingarem, esbravejarem se deve à sua condição normal de ser humano que se esforça por superar suas próprias limitações ao tentar elaborar suas representações de si e do mundo, estaremos dando o primeiro passo para vislumbrar aquele ser harmonioso do qual tratávamos.

Esse "ser harmonioso" tem, "[...] em suas relações com os outros, oportunidades de construir cada vez mais seu lado afetivo pela expressão e manifestação dos sentimentos que permitam-lhe compreender a si mesmo e autocontrolar-se" (*Idem*)

Ela também levou uma bronca do pai e ficou de castigo, porque havia falado palavrão durante o conflito com os meninos. A professora lembra-se de ter subido para o apartamento chorando e muito triste, e relata que até hoje seu pai diz que ela precisa ser mais calma.

Nesse sentido Byington (2013, p. 85) diz que "[...] ao invés de proibições elas (as crianças) precisam de acolhimento, compreensão e orientação inteligente para aprender a lidar com o sofrimento e as frustrações de maneira correta e não por meio de fixações, isto é, defesas." Explica ainda que "[...] é preciso elaborar a dificuldade em questão para evitar a fixação e ensinar como reverter a defesa para sua correspondente normal" (*Idem*).

Ainda nesse caminho, Byington (2013, p. 87) relata que "[...] a **educação patriarcal repressiva, com sermões e castigos, além de contraproducente é contraindicada**" (grifos do autor). E reforça essa ideia, explicando que, "[...] quanto mais defensivos forem os comportamentos da criança, **mais firmeza, apoio e compreensão inteligente ela precisa**" (*Idem*).

Essa postura é bastante contraditória para o adulto educador, já que ele foi criado a partir de uma relação em que a criança precisa ser moldada e o caminho para isso, que se tem instituído na sociedade atual, é o de uma educação tradicionalmente diretiva. Como ter uma reação criativa a uma expressão de agressividade da criança?

Intuitivamente, foi feito aqui o uso de um exemplo relatado por Byington (2013), no qual ele relata a birra de um garotinho e a atitude que seus pais poderiam ter tomado.

> Meu filho, quando você se joga no chão com birra, a mamãe e o papai sabem que é porque você está cheio de raiva e sofrendo. Por isso, quando sentir vontade de fazer birra, venha para o colo da mamãe ou do papai que nós vamos abraçar e ajudar você a lidar com a raiva que está sentindo. Mesmo que você esteja morrendo de raiva, nós vamos continuar gostando de você e querendo lhe ajudar porque você está sofrendo (BYINGTON, 2013, p. 86).

Se o pai da Professora 17 fizesse dessa forma, a criança poderia ter se sentido acolhida e perceber que suas emoções e sentimentos eram validados. A expressão de uma crise de birra é entendida aqui como uma defesa da criança a sua impossibilidade de lidar com a frustração, que está sendo compartilhada por ambas as situações. Byington (2013) explica que os pais do garotinho poderiam ter-lhe ensinado a lidar com a frustração, por meio do diálogo.

5.3 O adulto que ignora o conflito

Para Vinha (2000), é importante que o professor construtivista faça com que todos participem da resolução dos conflitos, já que o que se deseja é o aprendizado de como resolvê-los, e isso requer uma experiência que se adquire implicando-se "cognitiva e afetivamente" (SASTRE; MORENO, 2002, p.57). É essa visão que faz com que o professor promova o sentimento de amizade, simpatia, e que estimule a reciprocidade e a cooperação, entre outras virtudes tão desejáveis e necessárias na nossa sociedade.

Dos 5 relatos em que as professoras afirmam que os adultos ignoraram os conflitos entre as crianças, isto é, que apresentaram atitudes contrárias às que caracterizam um adulto envolvido cognitiva e emocionalmente, 2 foram na escola, incluindo um caso que hoje poderia ser caracterizado como *bullying*; em outro houve agressão física; e, 3 deles foram em casa, onde foi relatado que o adulto não se importava com o conflito, diminuindo sua importância ou por ter muita coisa para resolver e não parar para ouvir as crianças.

Segundo Gutman (2013), ser indiferente às crianças e às suas necessidades básicas é uma forma de violência. Segundo DeVries (1998), necessidades básicas são: "necessidades fisiológicas, emocionais e intelectuais" (DEVRIES E ZAN, 1998, p. 67).

Especificamente se referindo às necessidades emocionais, DeVries (1998, p. 68) observa que "[...] o respeito pelas crianças exige a comunicação da aceitação e afeto. Exige o planejamento de um ambiente que encoraje e apoie as expressões de sentimentos, interesses e

valores pelas crianças.” Para isso, é importante que o adulto esteja “[...] emocionalmente presente e disponível para as crianças” e não ausente, física ou emocionalmente

5.3.1 O adulto que ignora o conflito na escola

A **Professora 24** relata que, quando estava na oitava série, com quatorze anos, precisou se mudar de sua cidade natal para esta cidade do vale do Paraíba paulista. Lembra que veio o caminho todo chorando de tristeza. Sua adaptação foi muito difícil, pois onde vivia a cidade era pequena, tinha amigos e todo mundo a conhecia pelo sobrenome.

Figura 25 – Conflito vivido pela Professora 24

Fonte: Dados de pesquisa.

Meu desenho é esse e aconteceu na escola quando eu mudei para cá. Quando eu saí dessa cidade, eu tinha um namoradinho, e ele me deu uma agenda, que era de uma marca cara na época, de capa preta, plastificada (Professora 24).

Na nova cidade, ela se recorda de que ela e seus pais não conheciam nada nem ninguém que pudesse auxiliá-los para encontrar um bom bairro para morar, ou mesmo uma boa escola. Ao chegar à escola nova, conta que era uma sala numerosa, de aproximadamente quarenta alunos, e que ela chamou a atenção dos meninos, o que acarretou ciúmes por parte das meninas da turma.

As meninas a provocavam constantemente, imitando seu sotaque com “R” arrastado. Ela conseguiu fazer amizade com uma menina que também era de outra cidade. As meninas

não podiam vê-la andando sozinha que ameaçavam de lhe dar uma surra, mesmo que fosse na rua.

Na cidade haveria um show, ao qual ela deixou de ir por conta das ameaças das meninas. Diziam que bateriam nela se a encontrassem no show, mesmo que ela estivesse com a mãe.

Ela trouxe de sua antiga cidade uma agenda que ganhou de presente do namorado, uma agenda de capa preta plastificada que havia vários adesivos.

Ela relata que um dia as meninas pegaram sua agenda e a colocaram dentro da privada do banheiro. A menina que era sua amiga foi quem viu a agenda lá e contou para ela.

A **Professora 24** relata que falar desse assunto lhe causa muita raiva, pois ela se sentia totalmente coagida. Não se lembra da interferência de nenhum adulto da escola, não tinha ninguém para ajudá-la.

Ela acabou saindo da escola seis meses após ter entrado. Foi para uma escola particular. Começou a trabalhar, pois sua mãe a avisou que não teria dinheiro para pagar a escola.

Essa triste experiência vivida pela **Professora 24** é um caso de *bullying*, pois outras crianças fizeram mal a ela intencionalmente, quando estragaram seu material, quando a coagiram, quando a ameaçaram. Mostra o desrespeito por parte das crianças e adolescentes entre si. Comumente ocorre fora dos olhares dos adultos, que acabam por não se dar conta dessa forma de violência entre as crianças.

Se tivesse sido o caso de um adulto ter visto o que acontecia, poderiam ter sido propostas ações para combater e enfrentar essa situação. Tognetta (2014) sugere que se pense em duas formas de ação: “as intervenções diretas” e as “intervenções indiretas”.

As intervenções diretas ocorrem no momento da “crise”, quando o professor, ao assistir a uma cena de *bullying*, demonstra que não concorda com o que viu e que não vai ignorar o acontecimento. Usando uma linguagem descritiva (descrever o acontecimento sem julgamento), mantendo o autocontrole e sem agredir os envolvidos, pode-se promover o diálogo entre eles, buscando que o alvo vá se fortalecendo e que o agressor vá entendendo e se sensibilizando com o que seu comportamento causa no outro. As estratégias em longo prazo podem incluir “discussões sobre casos reais de *bullying*”, elaboração pela turma de “ações para que essas condutas não aconteçam mais” (*Idem*, p. 221-223), pensando num acordo entre os alunos, para que todos se tornem responsáveis por sua elaboração e cumprimento.

Para que essas ações fossem realizadas, seria necessário um adulto que quisesse ver e que desejasse ser responsável por ajudar as crianças a cuidarem das suas relações. Para isso, o adulto não poderia ignorar o conflito, achando que não lhe pertencia.

A **Professora 9,** por sua vez, conta que estudou toda sua vida em escola no campo. Sua mãe era professora e, por isso, ela era muito popular na escola. Tinha uma amiga de quem ninguém gostava, por ser muito irritante.

Figura 26 – Conflito vivido pela Professora 9

Fonte: Dados de pesquisa

> Aqui sou eu. Eu tinha cabelo bem comprido e essa aqui é a minha amiga. Ela mostrou a língua para mim e me chamou de feia (Professora 9).

Ela relembra que um dia, durante as aulas, sentou-se um pouco afastada da amiga, que, por isso, a chamou várias vezes. A **Professora 9** conta que estava muito concentrada e não queria conversar naquele momento, e de repente a amiga mostrou-lhe a língua e a chamou de feia. Ela ficou muito brava com essa atitude da amiga, perdeu o controle, pulou três fileiras de cadeiras e puxou o cabelo dela com muita força. Ninguém viu: a professora não viu, os colegas não viram. A consciência do seu ato veio no instante em que ela estava puxando o cabelo da amiga: "Nossa, eu estou puxando o cabelo dela".

Finalizou o relato dizendo que, se encontrasse a amiga, diria que se arrependia muito e que não queria ter puxado o cabelo dela, mesmo ela tendo mostrado a língua, ter ficado cutucando e a chamando de longe.

Friedmann (2004, p. 23) fala da importância da "postura e atitude do educador como um observador (no sentido de olhar com a inteireza, a presença, os olhos, os ouvidos, o coração) de fatos e situações concretas, palpáveis, com as quais ele convive no seu cotidiano" e o quanto esta postura é necessária para que ele possa "compreender e conhecer melhor as crianças com quem ele trabalha: as suas necessidades, seus interesses, suas habilidades, suas dificuldades, suas emoções e seus desejos" (FRIEDMANN, 2004, p.23).

Não aconteceu um olhar atento à atitude das crianças. A própria menina, sozinha, refletiu sobre o rompante da sua ação e pôde se arrepender de ter agido contra a amiga. Esse relato mostra que o cuidado com as relações entre as crianças pode ser negligenciado ou ignorado para que não se "atrapalhe" a rotina escolar. Mas, e quem cuidará dos sentimentos que as crianças viverão e os ecos que eles terão em seu desenvolvimento?

5.3.2 O adulto que ignora o conflito em casa

A **Professora 4** lembrou-se de um conflito vivido em casa com sua irmã. Ambas brigavam constantemente. Ela revela que não se lembra de algum adulto mediando o conflito.

Figura 27 – Conflito vivido pela Professora 4

Fonte: Dados de pesquisa.

> Esse aqui é meu conflito, um conflito familiar. Aqui é minha casa. Nessa hora eu estava sentindo uma raiva fortíssima, e lembro que eu chutei a canela dela, eu usava coturnos, e ficou feio o machucado (**Professora 4**).

A professora lembra que a irmã a ofendia muito e dizia coisas de que ela não gostava. Em algum momento a irmã usava contra ela (a professora) algumas confidências que havia lhe contado. Uma vez, com muita raiva, ela chutou a canela da irmã, trincando-lhe a perna, embora não se recorde de terem ido ao médico para verificar. A sensação foi de forte vontade de bater, de querer "esganar" a irmã.

A **Professora 4** relata que depois ficou abatida por uma tristeza muito grande, já que elas eram irmãs e amigas, acima de tudo. Disse que não se lembrava dos seus pais presentes

nesse instante, apenas de falas, como: “Aí, para com isso! Filha, deixa sua irmã em paz...”, algo muito sutil.

> Talvez se a minha mãe tivesse em casa ou meu pai que era mais severo, aí a gente não teria esses conflitos. Mas a minha mãe, mesmo que ela estivesse ali, eu acho que ia ter um estranhamento, porque às vezes dois adolescentes quando começam a brigar até a própria mãe se sente impotente (Professora 4).

As situações de vivência de conflitos narradas pelas duas professoras, em que se percebe uma não proximidade do adulto, proporcionam uma reflexão acerca da necessidade de o adulto estar atento às situações vividas entre as crianças e aos seus pedidos de ajuda, como relata a própria **Professora 4:**

> A gente tinha medo, né? Eu tenho, por exemplo, a lembrança de reportar coisas para a minha mãe e era, sei lá, um pedido de ajuda, porque nessa hora você está pedindo ajuda, né? (Professora 4).

As crianças e os adolescentes precisam ser amparados, cuidados. Gutman (2017, p. 33) explica que “[...] a totalidade das nossas lembranças, vivências, experiências e interpretações dessas vivências (da infância), estabeleceu-se com base naquilo que alguém muito importante nos disse. Esse ‘alguém’, na maioria dos casos, foi nossa mãe”. E algumas vezes a mãe não estava olhando com atenção o que acontecia com os filhos e não intervinha, deixando-os sofrer à própria sorte.

A **Professora 37** relatou um conflito que viveu em casa com um de seus oito irmãos. Eles moravam num prédio. Ela era a quarta filha de uma família em que já havia três filhos homens, e depois dela vieram outros três irmãos homens e sua irmã caçula. Ela relata que seus irmãos a provocavam muito e que ela se sentia desprotegida. Em várias situações, ela se lembra de reagir às provocações dos irmãos e em seguida sair correndo para se esconder, pois tinha medo deles.

> Esse é o meu desenho. Eu lembrei de um conflito da minha infância. Essa cena eu não consegui reproduzir muito porque sou eu discutindo com ele [o irmão]. E eu falava assim... Porque esse meu irmão, estava entrando na adolescência e ele tinha no armário dele, na porta do guarda-roupa, uma foto dessas de mulheres toda bonitonas, e eu fui lá, puxei e rasguei o pôster dele (Professora 37).

Figura 28 – Conflito vivido pela Professora 37

Fonte: Dados de pesquisa.

Assim que rasgou o pôster, a **Professora 37** correu para o banheiro, que era o seu refúgio, trancou a porta e ficou segurando a chave para que o irmão não a girasse por fora e conseguisse entrar no banheiro. Ela relata que, algumas vezes, ficava horas lá, trancada, com muito medo. Esperava até que o irmão se acalmasse para se sentir segura para sair.

Esse tipo de conflito era comum entre ela e seus irmãos, pois quando eles a provocavam ela ficava com raiva e fazia alguma coisa para irritá-los, e depois ficava com medo deles.

Ela não se lembra da mãe intervindo nos conflitos, pois estava sempre na cozinha. Era ela quem cuidava do café, do almoço e da janta: "Ela fazia quitanda, a rosca, a pamonha, o pastel":

> Coitada gente, era ela que fazia tudo em casa. Tinha dia que começavam cinco empregadas e ela mostrava o que tinha que fazer e no fim do dia elas acabavam não ficando na minha casa, porque não tinha fim tudo o que tinha para fazer (Professora 37).

Gutman (2016, p. 71) explica que "[...] a irmandade como experiência concreta pode vir a ser uma das vivências mais extraordinárias de um ser humano. No entanto, ter irmãos não é garantia de que os laços de amor e proximidade emocional se estabeleçam." E continua:

> Se os adultos têm interesse em ajudá-los (os irmãos) a instalar a irmandade, será necessário ouvir e compreender cada filho. Então, os pais poderão traduzir com palavras simples o que entenderam a seu respeito, expondo suas ideias a todos os filhos. Dessa maneira, contribuirão para que cada criança incorpore outros pontos de vista, outras experiências e outros parâmetros, e possa então amar seus irmãos porque os compreendeu. (*Idem*).

É necessário, nesse sentido, que as mães abram um lugar em sua agenda, por vezes extremamente repleta, para que encontrem tempo para acompanhar e ouvir genuinamente as crianças, para que conheçam suas necessidades e as ajudem a resolver seus conflitos.

A **Professora 18** conta que nunca foi uma pessoa de bater nos outros. Os seus conflitos estavam mais relacionados aos sentimentos.

O conflito relatado mostra a situação de que sua mãe sempre a vestia, assim como sua irmã, cinco anos mais velha, com roupas iguais. Ela conta que se sentia muito feliz de estar vestida como a irmã mais velha, mas a irmã sentia raiva por ter uma irmã pequena vestida com roupa igual.

Figura 29 – Conflito vivido pela Professora 18

Fonte: Dados de pesquisa

> Eu e a minha irmã nos vestíamos igual, sempre o mesmo vestido. Minha irmã era cinco anos mais velha do que eu e para ela isso era difícil (Professora 18).

A irmã da **Professora 18** sempre culpou sua mãe por vesti-la como sua caçula, mas a mãe achava muito bonito as duas filhas vestidas iguais. Esse conflito só foi resolvido bem mais tarde, na adolescência das irmãs.

A **Professora 18** relatou que sentia muita admiração pela irmã mais velha, e esta sentia muita raiva da caçula. Ela explicou que esse conflito persistiu porque a mãe não soube resolvê-lo. Terminou seu relato dizendo: “Quando eu sair daqui eu vou procurar a minha irmã.”

De fato, quando o ponto de uma relação entre irmãs pode ser a raiva que alguma situação ou vivência acaba por despertar, é preciso olhar para ela de frente. Nesse sentido Faber e Mazlish (2009, p. 39) afirmam que “[...] se quisermos ter alguma esperança de acabar com o problema (um conflito), as mesmas emoções que desejamos expulsar precisam ser confrontadas, acolhidas e tratadas com respeito”.

Nesse relato acontece o fato de a irmã menor querer se igualar à maior, o que é comum entre as crianças, mas a irmã mais velha não deseja ser igualada à menor.

Ainda existe o fato de a mãe querer manter as filhas parecidas, o que não respeita o desejo de individualidade da mais velha e que acaba causando desconforto na relação entre as meninas. Seria importante a mãe se dar conta de que o seu desejo pode estar interferindo no desejo das filhas e parar de compará-las ou igualá-las.

Faber e Mazlish (2009, p. 84) explicam que "[...] ser amado igualmente significa, de alguma forma, ser menos amado. Ser amado de modo único – como individuo – corresponde à experiência integral de ser amado." Cada ser é único e tem características e necessidades individuais próprias, que precisam ser respeitadas e atendidas.

5.4 O adulto que não está presente no conflito

Nessa categoria estão incluídos todos os conflitos nos quais os adultos não foram mencionados pelas professoras na participação da resolução dos conflitos, ou que sequer estavam presentes nos relatos.

Nos 6 conflitos nos quais os adultos estiveram ausentes, 1 deles foi na escola, onde a própria professora se indignou com a postura dos amigos frente a uma colega e partiu em defesa dela. Outros 4 foram em casa, onde as discussões entre irmãos foram vividas, resolvidas ou não entre eles. E por fim, 1 deles foi na rua, conforme relato de um conflito entre duas crianças que se resolveu sem auxílio de adultos.

5.4.1 O adulto que não está presente no conflito na escola

A **Professora 32** relata um conflito ocorrido quando ela estudava no primeiro ano. Nos intervalos das aulas, ela se lembra de ver uma menina que ficava excluída pelos outros alunos e que era caçoada por eles.

> Esse é um conflito que eu me lembro. Eu estava na escola e era no momento do intervalo. Tinha uma menina que ficava sempre excluída, os outros ficavam sempre tirando sarro, não davam atenção para ela (Professora 32).

Figura 30 – Conflito vivido pela Professora 32

Fonte: Dados de pesquisa.

A Professora 32 lembra que chegou a brigar com os colegas: “Por que vocês não querem brincar com ela? Qual é o problema? Porque ela não pode brincar?”

Ela relata que defendia a menina. Era uma escola municipal, e ela não se recorda de algum adulto presente. Tentou ajudar a menina porque reparou que ela estava sofrendo. Relatou que achou a situação muito injusta, mas não se recorda de como foi resolvida.

Parolin (2006) pondera que, apesar do exercício social para promover a convivência e o compartilhar,

> [...] e consequentemente relacionar-se com o diferente, o momento histórico aponta para uma geração de pessoas com tendências a querer que tudo se homogeneíze, que tudo seja igual. Ou seja, a sociedade é terrivelmente excludente. Ela exclui o gordo, o magro, o negro, o “nerds” (verbete adolescente) , o que tem comportamento ou costumes diferentes. Ela exclui o deficiente e exclui o diferente dele mesmo. O padrão de normalidade tem uma rigidez insuportável. (PAROLIN, 2006, p. 30)

Diante dessa realidade, viabilizar a inclusão nessa sociedade é uma tarefa difícil, uma tarefa que caberia à escola. Parolin (2006) observa ainda que, para trabalhar com inclusão, é preciso conhecer os alunos e as mudanças de paradigmas, e também refletir sobre a prática e ter postura ética. Para que esses desafios sejam trabalhados, os educadores devem estar atentos às vivências dos alunos no ambiente escolar, para que possam estar presentes e fazer as intervenções necessárias, buscando construir uma convivência respeitosa entre as crianças. Parolin (2006, p. 97) pergunta: “Será que a escola-padrão está preparada para orientar professores, pais e alunos em questões de aceitação, igualdade, entendimento e autoestima?” Será?

5.4.2 O adulto que não está presente no conflito em casa

A **Professora 7** relatou um conflito em casa com seu irmão, que era dois anos mais velho do que ela. Ela lembra que eles brigavam muito, se batiam muito. Ela se lembra da mãe pedindo, como presente de Natal e de aniversário, que eles parassem de brigar.

Figura 31 – Conflito vivido pela Professora 7

Fonte: Dados de pesquisa.

> Esse aqui é meu conflito com meu irmão. Foi uma vez no quarto. Eu não lembro o motivo da briga, mas foi no quarto dele e eu era da pá virada: cutucava, provocava. E aí no quarto dele, eu lembro que eu tirei um *Babuch*, tipo um tamanco que usava, e eu arremessei o *Babuch*, e o salto era enorme e ele saiu correndo para pedir ajuda (Professora 7).

A **Professora 7** também relatou que seu irmão contou, num encontro de família, que ele se sentia muito envergonhado, na escola, por ser o único irmão mais velho que apanhava da irmã mais nova.

Embora nenhum adulto estivesse presente nesse relato, vê-se que eram constantes os conflitos, pois a Professora 7 relata que sua mãe pedia como presente que os filhos parassem de brigar. Também o constrangimento causado ao irmão está presente na fala da Professora 7. A postura do adulto imbuído de autoridade é de extrema relevância para que esses conflitos sejam expostos e minimizados. É importante, segundo Faber e Mazlish (2009, p. 124), que "[...] a criança não seja aprisionada em um papel: nem por seus pais, nem pela própria criança, nem por seus irmãos". E continuam explicando que é importante os pais sinalizarem que "chega de agressores" e encontrem afirmações que ajudem ambos os filhos a se verem diferentemente.

Faber e Mazlish (2009) trazem algumas orientações sobre como os pais podem ajudar os filhos: mostrando que eles podem ser educados, oferecendo um novo ponto de vista em relação ao irmão, ajudando-os a reconhecer sua capacidade de ser bom, mostrando-lhes como se defenderem sozinhos, oferecendo um novo ponto de vista em relação ao irmão, ajudando-os

a reconhecerem seu potencial. E finalizam: “Cabe aos pais definir o tom” (FABER; MAZLISH, 2009, p. 124).

A **Professora 14** retratou um conflito que era muito frequente na sua infância e que sempre acontecia quando sua irmã mais velha a procurava, muito animada, para brincarem de construir coisas.

> Esse é o meu desenho, sou eu e a minha irmã. Ela vinha e chamava: “Vamos brincar, vamos brincar!” E eu, superanimada, e ela, superanimada: “Vamos construir isso, vamos construir aquilo” e todos aqueles sonhos. Então a gente construía e aí, no meio da brincadeira, ela ia embora e eu ficava sozinha brincando (Professora 14).

Figura 32 – Conflito vivido pela Professora 14

Fonte: Dados de pesquisa.

A professora lembra que brincavam, mas quando ela se dava conta, a irmã tinha ido embora e ela estava sozinha brincando e tinha que arrumar tudo sozinha, depois. Ela relata que se sentia submissa à irmã, que se impunha muito durante as brincadeiras.

Ela não contava para a mãe que a irmã a havia deixado sozinha porque “eu não queria causar na vida da minha irmã, senão ela ia me deixar brincando sozinha.” E pensava: “Ah, deixa, amanhã a gente resolve”.

Ela relata que acabou repetindo o mesmo comportamento da irmã mais velha, em relação a seu irmão, que é doze anos mais novo. E finaliza reconhecendo que é mandona de vez em quando e que isso não é muito legal. Justifica dizendo que talvez seja assim porque ela nunca resolveu de fato seus conflitos.

A **Professora 12** relata um conflito que viveu com o irmão e que a marcou muito. Eles sempre discutiam muito, mas só com palavras. Nesse conflito, retratado na Figura 33, uma vez a **Professora 12** bateu no seu irmão e sentiu um grande arrependimento por ter agido assim.

> Nesse conflito somos eu e meu irmão. Eu tinha oito anos e ele tinha quase sete. Eu lembro que eu bati nele, mas eu não lembro porquê. Mas lembro que logo depois do tapa, empurrão, tipo, acabei de encostar e pensei: “Nossa, bati nele”. E aí veio a sensação de arrependimento (Professora 12).

Figura 33 – Conflito vivido pela Professora 12

Fonte: Dados de pesquisa

Ela era a irmã mais velha, um ano e onze meses, e se impunha muito, e o irmão não era de revidar. Sua mãe não estava presente. Nessa época, ela e o irmão já ficavam sozinhos algumas vezes, pois, como a professora relata, “Já éramos grandinhos, eu tinha sete anos.”

A **Professora 34** se lembrou de um conflito da adolescência entre ela e a irmã. Nas tardes de sábado, ela (a professora) queria estudar, mas sua irmã queria ir para a piscina com seus amigos. Os jovens acabavam fazendo muito barulho, o que irritava a Professora 34, e elas sempre brigavam.

Figura 34 – Conflito vivido pela Professora 34

Fonte: Dados de pesquisa.

> Esse conflito somos eu e minha irmã. A gente morava numa casa com piscina e na época a gente estudava inglês e eu gostava de estudar no sábado à tarde, ver vídeo, enfim. E minha irmã para curtir a piscina chamava os amigos e era muito barulho em casa (Professora 34).

Ela se lembra que a mãe não estava em casa e não poderia ajudá-las a resolverem o conflito. Ela relata ter ficado revoltada e sentir indiferença por parte dos pais por não proporcionarem momentos em que ela também pudesse usar a piscina com os amigos, como a irmã fazia. E desabafa: quando ela poderia usar a piscina, a família estava usando.

A partir desses conflitos vividos entre os irmãos, em casa e sem a presença dos pais, pode-se entender esses momentos compartilhados como tempos e espaços para autoconhecimento e autoconstrução. Tognetta e Vinha (2012, p. 13) explicam:

> É pela experiência do contato com o outro, com a perspectiva diferente da sua que é possível sair de um único ponto de vista e coordenar desejos, direitos e deveres. É tomando decisões, é fazendo escolhas, é pensando em possiblidades de resolver seus próprios problemas com aqueles que são iguais que meninos e meninas passam a acreditar que as regras existem porque elas regulam a convivência entre as pessoas, não importando mais se há adultos fiscalizando suas ações ou não. (TOGNETTA E VINHA, 2012, p. 13)

Em alguns momentos os conflitos entre as crianças podem se tornar difíceis de serem resolvidos sem a ajuda de um adulto. Kawashima e Martins (2012) defendem que a presença de um adulto é muito importante na formação de uma criança pequena, já que “ela estará aprendendo e reproduzindo o que lhe ensinam”. E continuam:

> Somente quando a criança age de acordo com outra pessoa em cooperação e respeito mútuo, e quando percebe que a ajuda e a compreensão reciprocas são necessárias que ela experimenta interiormente a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratada. A criança estabelece uma relação violenta de discriminação, e o faz porque não percebe a necessidade de tratar os outros como gostaria de ser tratada. (KAWASHIMA E MARTINS, 2012, *apud* TOGNETTA E VINHA, 2012, p. 67)

Observa-se a importância da presença do adulto, norteando a formação da criança em paralelo com as relações de cooperação e reciprocidade construídas entre as crianças, para que se construam e se afirmem como indivíduos, progressivamente.

5.4.3 O adulto que não está presente no conflito na rua

Em alguns lugares ainda é possível que as crianças brinquem sozinhas e livres pelas ruas, com amigos, descobrindo a natureza e se construindo na relação com o outro, seu par.

A **Professora 16** relata um conflito que viveu com uma amiga na rua de sua casa.

> Eu fui criada numa cidade muito tranquila, num bairro muito tranquilo, não tem muito muros entre as casas e no verão todo mundo deixa a porta aberta. As calçadas são feitas pela prefeitura, então elas são todas certinhas, padrão. Todas no mesmo nível, e se eles virem que está um pouco assim (mostrando dois dedos) eles vêm fazer de novo, porque não pode ter gelo no inverno e tem que ser próprio para cadeira de rodas, tudo isso. Mas como no gelo lá, eles colocam um *crack* assim, o concreto não vai até o fundo porque ele expande um pouco e pode rachar. Outra coisa acontece nesses *cracks*, as formiguinhas fazem carreirinhas, formiguinhas boazinhas. E eu fiz aqui nossos pés porque eu parei aqui e apontou a sua última pegada e ela continuava (Professora 16).

Figura 35 – Conflito vivido pela Professora 16

Fonte: Dados de pesquisa.

A **Professora 16** relata que ela e sua amiga saltitavam na calçada, cantando uma brincadeira tradicional de sua região: *"If you stay in the crack, You break you mother's neck"*. A professora explica que a tradução dessa música seria: "Se você pisar em uma rachadura, você vai quebrar a coluna da sua mãe". Em inglês funciona como uma rima.

Ela (**Professora 16**) e sua amiga estavam saltitando e cantando pela calçada. A professora relata que não estava prestando muita atenção e que pisou em cima de uma rachadura na calçada.

Nesse momento, a amiga falou para ela que não acreditava que ela tinha quebrado a coluna de sua mãe. Ela relata que ficou muito emocionada, pulou de susto e acabou pisando numa carreirinha de formigas que andavam pelo *crack.*

Ela relata que sua amiga, que "estava naquela faixa etária que as meninas viram vegetarianas, essa consciência maior de tudo", disse que ela era totalmente imoral e que não poderia mais ser amiga de alguém que não respeitava a mãe e que matava animais.

Nesse momento, a professora se sentiu totalmente decepcionada consigo mesma, embora não tivesse a intenção de fazer mal à mãe ou às formigas. Por um momento veio um pensamento de que no mesmo momento ela tinha perdido a mãe, que era o seu Norte, ela tinha também perdido a amiga, que era o seu futuro, e ela tinha apenas seis anos.

Friedmann (2004, p. 94) explica que "[...] a criança costuma, frente a determinadas situações, antes de achar uma solução, simbolizar diferentes possibilidades. Assim que descobre uma solução ela acrescenta à brincadeira novas fantasias ou antigas readaptadas." E continua se referindo ao jogo simbólico como sendo "a expressão de uma assimilação do real ao eu" (*Idem*), como nas cantigas e nas brincadeiras relatadas pela Professora 16, em que algo aconteceria a sua mãe, se ela pisasse na rachadura do chão.

A criança, quando brinca, segundo Friedmann (2004, p. 95):

> troca, socializa, coopera e compete, ganha e perde. Emociona-se, grita, chora, ri, perde a paciência, fica ansiosa, aliviada. Erra, acerta... No brincar o ser humano imita, medita, sonha imagina. Seus desejos e seus medos transformam-se, naquele segundo, em realidade. O brincar descortina um mundo possível e imaginário para os brincantes. O brincar convida a ser eu mesmo.

A partir do brincar, a criança vai experimentando o mundo e suas possibilidades.

5.5 Repensando o passado, construindo o presente, transformando o futuro

Esta pesquisa possibilitou que a reflexão proporcionada durante o grupo focal transformasse as vivências de conflitos na infância das professoras em experiências. O passado pôde ser revisto e, a partir dele, elas se propuseram novas formas de se relacionarem com os conflitos vividos pelos seus alunos na escola, hoje.

Para tanto, essa sessão foi apropriadamente denominada: repensar o passado para construir o presente a partir da reflexão e transformar o futuro. O desejo de conquistar algo diferente do que foi vivido possibilitou reflexões sobre novas propostas, novas possibilidades de intervenções nos conflitos entre as crianças.

A proposta desse momento do grupo, era que, após terem rememorado sua infância e se reconhecido crianças, as professoras pudessem estar dispostas a "[...] sair do individualismo, de nossa individualidade, construída socialmente como modelo, no interior da qual sequer nós mesmos nos reconhecemos − quanto mais ao outro, ao diferente?" e refletir: "Conseguimos realmente assumir que o outro, no caso a criança, é sujeito não idealizado, mas historicamente situado? Sujeito capaz de construir as suas visões e, portanto, capaz de intercambiar visões? Seres atravessados pela dimensão da consciência e da inconsciência" (GALZERANI, *apud* FARIA, DEMARTINI E PRADO, 2009, p. 65).

Durante a finalização do grupo focal, quando se cogitou sobre as ações dos adultos diante dos conflitos, surgiu uma pergunta: Os conflitos que vocês tiveram na infância poderiam ter sido resolvidos de outra maneira? Isto é, a participação do adulto poderia ter sido diferente?

A Figura 36 traz uma síntese das reflexões das professoras acerca desse questionamento, a partir da rememoração do passado e do desejo de transformá-lo, quando possível ou necessário.

Figura 36 - Conflitos, agentes envolvidos e ações propostas

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa.

Nota-se, na síntese, uma convergência entre os pensamentos das professoras sobre o que é o conflito e qual o lugar do adulto e da criança em sua resolução.

Conflito é vida, isto é, onde há relações humanas pode haver discordâncias.

Conflito é relação: serve para que, tanto as crianças quanto os adultos, coloquem seus pontos de vista e possam ouvir os pontos de vista dos outros e assim refletir sobre a situação, o que não implica que se chegue a um consenso, pois algumas posições são fortemente construídas.

Conflito é movimento: as crianças vão aprendendo a falar, a ouvir o outro, o que algumas vezes não é tarefa fácil. As crianças aprendem a lidar com os conflitos nas relações, que estão sempre em construção.

A professora conta da preocupação constante dos pais em controlar o que acontece o tempo todo com os filhos, tentando ao máximo evitar conflitos.

> Conflito é vida, se não tiver conflito não tem vida. Conflito é movimento e eu me preocupo cada vez mais com a necessidade dos pais de ter sempre alguém vigiando para evitar um conflito. Novamente tentando achar um culpado. Então, fulano falou tal coisa, falou onde? Quem estava? Que monitor que estava? Que adulto que estava? Que professora estava? Com que professor você falou? E tatatatatataa. Então, tem que achar um culpado (Professora 19).

Algumas vezes, ao mediar os conflitos, pensa-se que seja necessário que a criança queixosa seja reintegrada ao grupo e que seja constantemente aceita. Deseja-se que, ao fazer a mediação de um conflito entre as crianças, que elas voltem a brincar felizes e juntas. Se por um lado isso é desejável, por outro lado não é sempre possível esse desfecho. É preciso acolher as crianças sem julgamento, buscando compreender o motivo do conflito, para então, junto com as crianças, procurar soluções que satisfaçam aos envolvidos.

> Então assim, vai ter essa frustração, esse sofrimento, e então a gente fala: "Vai, vamos lá, as três, conversando". Não, elas não precisam brincar juntas. Porque a gente também tem que ouvir quem não quer e não só quem está trazendo o conflito. "Ah ela não quer brincar comigo". Então acho que o outro lado é importante. E a gente não tem que ter olhos para todos os lados, mas às vezes precisamos conversar e colocar para os pais: "É, esse conflito nós não vamos resolver". Às vezes precisamos fortalecer outras coisas (Professora 27).

Um ponto importante da educação moral baseada nas explicações e estudos propostos por Piaget, e que está em consonância coma observação da Professora 27, é que algumas pessoas estão muito acostumadas às punições como solução para os conflitos. Independentemente de estarem ou não relacionadas com os acontecimentos que as sucederam, a intenção das punições é que causem sofrimento às crianças, com o intuito de que elas "paguem pelo que fizeram errado", aos olhos dos adultos.

Nesse sentido, para Piaget, a sanção para um ato cometido tem que ser por reciprocidade, isto é, ter ligação com o ato cometido. Em alguns momentos, a exclusão temporária do grupo, ou uma conversa em que se explica para a criança as consequências dos seus atos, já constitui uma atitude eficiente para abordagem do conflito.

Em outros momentos, pode haver a necessidade da criança de se responsabilizar pelas consequências do seu ato e, se algo aconteceu que prejudicou alguém ou algum material de alguém, é preciso que a crianças entenda a necessidade de, se necessário, juntamente com um adulto e com a outra criança envolvida, encontrar a melhor forma de restituir ou consertar o objeto lesado.

> Hoje muitos conflitos, eu entendo, que não são resolvidos porque tudo é justificável. Então ele fez isso por causa disso ou isso aconteceu por isso e tudo é justificável e acaba sem consequências. A gente também tenta justificar os nossos erros, a gente tem uma tendência natural de justificar. Às vezes a coordenadora vem e cobra alguma coisa, mas a gente justifica por conta de outra coisa e as crianças também fazem isso. As crianças estão crescendo com os pais fazendo isso por elas. Então eu fiz isso, mas porque ele fez tal coisa. Às vezes o sentimento não foi tão real e forte, mas com tanta gente justificando e validando o que é irreal se torna real, acho que a gente tem que tomar um cuidado aí, e, ok, a gente também erra, a criança erra. Acho que é preciso valorizar que a criança conta a verdade, tem a responsabilização pelo fato (Professora 20).

Ao serem questionadas se os conflitos vividos na infância influenciam a forma como tratam os conflitos entre as crianças hoje, as professoras assim se posicionaram:

> Eu acho que sim, por eu ter me sentindo tão mal eu não quero que meus alunos se sintam dessa maneira. Então na roda eu explico que todos vão passar por todos os lugares, um grupo vai aqui o outro vai lá e depois a gente vai trocar, todo mundo vai poder passar por toda brincadeira diferente, para que ninguém fique com esse sentimento ruim, de não eu não posso (Professora 6).

> Eu me sensibilizo muito com os conflitos entre as crianças que se repetem. Como eu sofria, e eu me incomodo e eu penso que quanto antes o adulto se aproximar desse conflito, perceber e puder ajudar, colaborando, dando soluções, é mais saudável para a criança, não gerando resquícios nas relações, gerando trauma, lembranças ruins (Professora 30).

> Então, hoje eu tento ter muita paciência com as crianças. Todo mundo é ser humano, tem que ter respeito com o sentimento do outro. Então porque ele fez isso, o que ele está pensando, tentar entender o motivo que levou o outro a fazer algo. E tentar fazer, às vezes, o contrário do que foi feito com a gente e a gente não gostou, porque foi ruim, né? (Professora 29).

> Como profissionais a gente tem hoje muito acesso a informações que podem nos ajudar a trabalhar com a criança para que ela construa, eu lembro da Luciene (Luciene Regina Paulino Tognetta), que esteve aqui, como a criança vai construir essa capacidade de autonomia, de entender o outro? É a partir do adulto da relação. Então eu sou responsável por levar esse aluno a se auto gerenciar, a não surtar, pular três cadeiras, e puxar pelo cabelo. A gente estava conversando com um pai essa semana, e ele disse: "Então você me dá um sinal? Se for assim eu tiro o computador". E eu disse: "Não gente, não é assim, a gente precisa ver. porque não teremos o computador eternamente para tirar". Então a gente precisa ajudar essa criança: Então como você acha que foi hoje, foi intenso? Vem olhar de fora um pouco, olha lá, os amigos estão brincando, você acha que já consegue voltar? (Professora 36).

Ao rememorar suas infâncias acerca dos conflitos vividos, pode surgir um questionamento: Qual a relação entre entender as minhas vivências em minha infância e meu

presente como professora de outras crianças? Essa questão pode ser respondida a partir da visão generosa de Morin (2012):

> Se vejo uma criança em prantos, vou compreendê-la, não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por identificá-la comigo e identificar-me com ela. A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade (MORIN, 2012, p. 43).

Furlanetto (2009, p. 241), por sua vez, afirma que "[...] aprende-se, pois, a ser professor ao se incorporar as maneiras de ensinar dos pais, professores e adultos significativos". Nesse sentido, é desejável que o contexto de parte da história de vida do professor seja trazido à consciência, a fim de que ele possa ser reconhecido e conectado às escolhas e práticas que desenvolve ao executar sua tarefa profissional.

> [...] constatamos que as referências que compunham as matrizes pedagógicas não resultavam, somente, de aprendizagens intelectuais e sistematizadas, mas constituíam-se de situações de aprendizagem consideradas experiências marcantes, aquelas que afetam corpo e espírito (FURLANETTO, 2009, p. 243).

Se, por um lado, cada história é única e cada emoção é extremamente particular, por outro lado pode haver, no compartilhamento das histórias, identificação e aproximação acolhedora, no grupo.

No caso desta pesquisa, foi notória a sensibilização por parte da equipe quanto às emoções revividas pelas narradoras e compartilhadas nas histórias. Momentos em que as participantes se envolveram, tanto nas vivências das colegas, que vibravam durante os relatos e se solidarizaram com as sensações que vinham à tona, quanto ao revisitar alguns momentos do passado.

A experiência que uma criança constrói a partir de um acontecimento que a toma pode estar vinculada à bagagem relacional que ela já traz de suas vivências de relações anteriores e das novas construções a que estará sujeita. O caminho do aprendizado é ditado, não só pela experiência em si e pela resposta da criança, mas também por novos caminhos, que podem ser propostos, tanto por outras crianças, quanto pelos adultos.

Galzerani (*apud* FARIA, DEMARTINI E PRADO, 2009, p. 65-66) propõe, inspirada no caminho de Walter Benjamin, que:

> Questionemos o nosso olhar em relação à criança, que passemos a encará-la na sua inteireza e nas suas singularidades historicamente dadas, que nos aproximemos de fato desse universo infantil, que saibamos romper esses muros, esses hiatos, construídos culturalmente entre o adulto e a criança, entre o mundo do adulto e o mundo da criança, universos tão distintos, tão hierarquizados. Enfatizo, igualmente, que essa possibilidade deve partir de nós adultos, que nós nos relacionemos com as crianças por meio de um momento de construção, da recuperação da tessitura de uma "experiência vivida", ou da pratica da "narrativa", nos termos benjaminianos, que a construção dessa relação seja plena de sentidos, para todos os envolvidos, que esteja fundada não na posse imobilizadora de uma única verdade, mas na troca de visões de mundo e de sensibilidades.

Algumas professoras relataram que a **paciência é uma virtude desejada** para lidar com os conflitos entre as crianças. A paciência surge como virtude importante, tanto no sentido de o adulto se propor a ouvir as crianças e estar presente nesse momento, quanto no sentido de ter paciência para respeitar o tempo da criança. Não deve se apressar em resolver os conflitos da criança e usar seu poder (por ser maior) para se valer de autoritarismo ou violência. Paciência surge numa relação de respeito entre o adulto e a criança, e pode ser observada na maneira de o adulto escutar a criança, respeitar o tempo de que ela necessita para fazer alguma tarefa e entender quais tarefas ela está apta a realizar.

> Ela (a mãe) não tinha paciência assim. Eu acredito que as pessoas de antigamente eram mais sem paciência mesmo. Ela era na base da pancada mesmo e manda ver! (**Professora 22**).

> Acho que faltava um pouco de atenção, de paciência de sentar e conversar (**Professora 35**).

No relato da **Professora 25**, percebe-se a presença da desejada paciência; foi relatada como tendo sido muito importante para o seu desenvolvimento e seu autoconhecimento. Sua mãe foi apresentada como paciente incentivadora da reflexão acerca dos acontecimentos que tomavam a vida da criança e das suas escolhas. Traçando um paralelo com os dias atuais, ela conta que traz para a sala de aula os aprendizados que vivenciou na infância.

> Então, tudo isso que a gente trabalha com as crianças hoje, é o que ela (a mãe da professora) trabalhava comigo sem ter estudo nenhum sobre isso. Ela também foi muito sábia, ela tinha muita paciência. E, às vezes, a gente encontra muitos alunos aqui na escola que a gente precisa dobrar a paciência. Então, eu busco a minha mãe dentro de mim. Eu penso: "A gente tem que ter a paciência, vamos tentar esse caminho". Às vezes funciona, às vezes não. Qual estratégia eu vou usar com cada aluno diferente (**Professora 25**).

As professoras relatam a importante tarefa que cabe aos adultos: dar valor à infância, reconhecendo que a criança tem suas necessidades e tempos diferentes dos adultos. Considerar a fase de desenvolvimento cognitivo, emocional e moral na qual a criança se encontra significa respeitar a vivência da infância.

Muito comum entre adultos em relação às crianças é, ora tratá-las e vê-las como incapazes de realizar algo, ora cobrar que se responsabilizem por não terem realizado algo com a mesma maestria do adulto.

Uma criança não é uma "tabua rasa", nem aos dois nem aos doze anos. Como os adultos, está sempre em construção, mas traz dentro de si uma cultura, fruto de todas as experiências às quais já foi exposta e durante as quais se desconstruiu e se construiu. Portanto, desde pequena tem conceitos diferentes de outras crianças e dos adultos que a cercam, e esses conceitos estão sempre em construção.

> E era esperado que a gente soubesse como o adulto sabia. Não era esperado que a gente cometesse erros. A gente tinha que saber, era óbvio. "Ah. você é a mais velha", dois anos de diferença, mas você é a mais velha. "Se vira e aprende". E ninguém nunca chegava em você e dizia: "Olha: é assim que faz", "Então, o caminho que você está indo não é o caminho certo". "Então: Pensa bem antes de você fazer" (Professora 22).

Ao relatar experiências em sala de aula com seus próprios alunos, as professoras deixam que se perceba sua preocupação em instruir as crianças para que reflitam sobre o que estão fazendo. Com esse movimento de propor reflexões, dão a elas oportunidade de reavaliarem sua decisão e postura.

> Pensa bem no que você está fazendo, está certo isso? Sua atitude está melhor? Não está! Então?! O que que você tem que fazer diferente? Sabe, eu acho que tudo isso faz toda a diferença (Professora 22).

Quando a palavra é julgamento, é preciso entender que esse é um exercício que as pessoas fazem ao olhar o outro a partir de uma perspectiva própria, baseada nas suas vivências e crenças.

A Professora 17 relatou que sente que as crianças atualmente têm a mãe para elas, para cuidar delas, mas não dão valor, isto é, não obedecem, reclamam. A professora 22 refletiu que as crianças não teriam como saber aproveitar a infância: "A gente na nossa época também não sabia". Ela lembra que sua mãe sofreu muito na infância. Estudou em colégio de freiras e foi

muito maltratada. Talvez esse fato a tenha ajudado a entender e justificar a violência da mãe para com ela na sua infância.

A partir desse relato vemos que a professora não validou as ações de sua mãe para educar seus alunos e, em vez de escolher os castigos e reprovações, mesmo que verbais, leva-os a refletirem sobre suas ações. Ser um professor reflexivo é uma característica importante para um ensino respeitoso.

A professora observou que é importante para o desenvolvimento da criança que a escola e a família trabalhem para que ela se torne reflexiva. Sua observação suscita reflexões sobre as ações que a escola tem para levar esse importante conhecimento sobre a reflexividade para os pais. Existe uma discussão grande no ambiente que envolve a família e a escola.

Diante da cada vez maior discussão sobre autoridade e autoritarismo, alguns adultos não optam por se posicionarem diante de fatos que necessitam de sua decisão. Nesse espaço-tempo a escola culpa os pais de não educar (para se proteger) e os pais culpam a escola (por não saberem como fazer).

> Falta para os pais, realmente, colocarem os filhos para refletir o que eles estão fazendo. Qual o papel dos pais, qual o papel da criança. Vai lá e tenta resolver. Acho que isso faz muita diferença (Professora 27).

Algumas professoras relataram que, quando eram crianças, a escola e os pais tinham pouca comunicação. As crianças iam para a escola, viviam lá seus aprendizados e voltavam para casa. Hoje em dia elas reforçam que os pais estão sempre na escola por qualquer motivo.

A presença constante dos pais na escola revela sua preocupação em querer saber e participar do que acontece na vida do filho e verificar a veracidade do que ele relata em casa. Se a criança tem uma experiência negativa, ela compartilha com os pais, que desejam cuidar deles e mostrar-lhes que se preocupam com ela, então vão à escola saber o que acontece. É importante que a escola esteja preparada para acolher esses pais e compartilhar com eles os seus valores e embasamentos, para juntos cuidarem das relações entre as crianças.

> Eu não lembro do meu pai contar que tinha recebido uma carta da direção da escola ou contando algum tipo de ação da escola. Sabe, não tinha isso (Professora 24).

> E hoje a gente vê que se perde um tempo enorme porque a mãe vem e reclama porque o dedinho, o cantinho da unha... Então, a gente fala assim, “Mas que diferença, né?” É o extremo (Professora 15).

A partir do relato de algumas professoras, uma nova virtude pode ser reconhecida nos adultos, e de grande importância para o desenvolvimento das crianças: a **escuta genuína**, uma escuta atenta do que a criança conta, e sem julgamentos ou apresentação de soluções. A escuta genuína acolhe a história, os sentimentos que emergem da criança, e permite que ela, a partir do reconto, se organize, se conheça e se decida.

> Do meu caso, a minha mãe sempre foi muito minha amiga. Até hoje ela é a minha melhor amiga. Eu sempre contei tudo para a minha mãe. Minha mãe sempre soube de tudo e ela falava: "Vai lá, tenta resolver". E quando eu não conseguia, ela fazia a intervenção, para que houvesse o amadurecimento (Professora 23).

A professora observa que atualmente é preciso conceder **tempo** para que as crianças tentem resolver seus conflitos. É preciso permitir os experimentos nas relações, para que elas se regulem por meio de ouvir o outro e refletir, e por meio da simpatia, virtude que a criança já tem. Isso para que possa validar a fala do amigo que lhe é importante e para que, cooperativamente, ambos possam resolver seus impasses.

> Eu penso que a gente faz, a gente tenta fazer com que os alunos tentem resolver primeiro para depois a gente entrar em cena (Professora 20).

O equilíbrio entre resolver tudo pela criança e deixá-la à própria sorte revela mais uma virtude: **a presença**. Nesse sentido, estar presente significa proporcionar à criança seu desenvolvimento integral.

Um adulto que auxilia a criança a refletir sobre seu momento escuta o que ela reflete em voz alta e oferece (diferente de impor) seus "conhecimentos", suas "crenças" sobre a pauta da conversa, permite que ela coloque em xeque o que pensa, a partir da desestabilização proposta.

> Eu acho que encontrar o equilíbrio disso, de você não superproteger e tentar resolver todos os problemas pela criança, criar esses momentos de reflexão e ajudar a criança a entender o que ela está sentindo e como ela pode controlar as emoções, a raiva, a frustração (Professora 17).

Aprende-se a refletir quando é permitido tempo e quando se ensina a refletir. Uma criança tem simpatia por outra criança, naturalmente. No entanto, como outros sentimentos também a tomam no momento do conflito, é importante que o adulto a auxilie a se descentrar, a sentir empatia, a refletir, como expresso pela professora 25:

> Eu não era uma criança fácil de lidar, não que eu fosse ruim, mas nessa questão de conflito eu tinha muitos conflitos e eu acredito que a minha mãe fez a melhor forma que ela poderia ter feito comigo. Porque isso me fez aprender a pensar, então, "Opa, pera aí, qual é a minha parte nesse problema? O que eu fiz de errado? O que ele fez de errado, como que eu posso mudar?" (Professora 25).

Uma professora relatou que a reflexão e postura propostas pela mãe não aconteciam com frequência nas famílias, e que na escola, atualmente, ela é muito presente:

> Antes não tinha essa volta que a gente faz com eles, né? "Vamos refletir sobre o que aconteceu?" Tem uma autoavaliação, tem uma conversa entre duas pessoas que tiveram um conflito (Professora 17).

Na medida em que as memórias iam surgindo, algumas professoras se lembravam de uma composição comum e indesejável das relações: o **julgamento.**

A relação intermediada por um adulto entre crianças acontece, na maioria das vezes, na busca de um culpado e de uma vítima. O adulto coloca-se como um juiz, como o conhecedor da verdade e da justiça, embora, às vezes, seja incapaz de ouvir sem julgar, seja incapaz de ouvir para entender a necessidade da criança, por trás de algum ato que ela tenha praticado.

As famílias trazem esse perfil por verem os conflitos como uma ruptura da paz e desejarem, algumas vezes, que o silêncio nas relações entre as crianças permita que eles, adultos, continuem a fazer o que estavam fazendo sem serem interrompidos pelos rompantes infantis.

> Muito mais um julgamento, não é? Vamos ver quem estava certo, quem estava errado, não é? Vamos achar o culpado disso. Eu acho que, graças a Deus, isso vem evoluindo, como que um simplesmente ouvir, você parar e ouvir um minuto, nem isso, trinta segundos e como que muda, não é? Então, como é que a gente faz? O que a gente tem que fazer é uma simples atitude de parar e ouvir um pouquinho. Com uma escuta genuína e sem julgamento. Como a gente ajuda o outro a refletir, porque você volta numa pergunta, ou a gente consegue entender, se colocar no lugar do outro. E muitas vezes é o que resolve o conflito e não a gente falar: "Faz isso, faz aquilo". Vai precisar de alguém no ato (Professora 19).

O desenvolvimento da criança envolve ir partindo da heteronomia para a autonomia, do egocentrismo para a descentração e o reconhecimento do outro como um par. Mas esse desenvolvimento pode ser estimulado ou prejudicado, de acordo com a postura e as intervenções dos adultos.

> A cada vivência, a criança desenvolve ferramentas para se autocontrolar, se regular, como que se você não tem um adulto que ouça, que seja mediador, para você conseguir regular (Professora 25).

Os **sentimentos** das crianças precisam ser respeitados, acolhidos e até nomeados, para que elas possam ir entendendo o que estão vivendo e sentindo. Isso é papel do adulto, que é educador e que consegue acolher a infância.

> E, às vezes, para a criança, a gente fala: "Nossa, mas é uma bobeira tão grande", mas não é, né? É a vida dela. Às vezes ela fala que a outra criança não quer ser amiga, e isso para elas é uma importância enorme. E aí ela acaba carregando isso, e a gente precisa ouvir (Professora 25).

> Então a importância de hoje, a gente escutar primeiro a história, validar o que a criança está dizendo, mas também vir para a escola e perguntar: "O que aconteceu? O que está acontecendo aí?" Porque a gente leva um pedaço verdadeiro do que a gente está sentindo, então é legal a gente entender ao que a gente sente também para poder trabalhar o sair desse momento (Professora 27).

O adulto que **escuta** a criança de forma acolhedora e a ajuda a reconhecer e nomear os seus sentimentos está favorecendo seu autoconhecimento. Quando valida os sentimentos da criança e a auxilia a se expressar para ser entendida, ele promove o desenvolvimento do autorrespeito na criança.

> Às vezes as crianças chegam e você pergunta: "Você falou isso que está sentindo para o seu amigo?" "Não". "Então fala". E aí a criança fala e só isso parece que já resolve (Professora 25).

A escola é um ambiente social, o segundo ambiente ensinante normalmente na vida de uma criança. Primeiro vem a família, com uma bagagem cultural que é transmitida entre as gerações nas vivências do dia a dia. Depois a escola, lugar de socialização entre pares, entre iguais, entre grupos. Trata-se de um lugar onde a criança passa a conhecer um novo tipo de relacionamento.

> Com relação aos pais da escola eu não sei como é a vida daquele pai, como ele foi criado. E hoje as famílias estão estruturadas de forma diferente, existem aqueles pais que chegam na escola, defendendo o filho com garras e dentes, mas também temos pais que são super parceiros e eles chegam e "quero entender, quero conversar para saber o que está acontecendo". Ninguém faz curso para ser pai, né? (Professora 25).

Alguns pais temem que o sofrimento decorrente das frustrações faça com que as crianças se tornem infelizes. A partir desse medo do sofrimento, alguns pais superprotegem os filhos, tentando evitar que não se frustrem para que não sofram. Outros pais ignoram o sofrimento ou o diminuem, e com essa atitude acabam não validando o sofrimento real da criança. Outros pais podem entender o sofrimento e validá-lo, e assim ajudar a criança a passar por essa frustração e se fortalecer diante dos próximos obstáculos que possam surgir no seu dia a dia.

> Meu filho não pode sofrer (é o pensamento dos pais), ele não pode passar por isso. Acho que as crianças estão crescendo despreparadas para as frustrações (Professora 17).

A Professora 17 relata que acha importante que os pais não superprotejam as crianças e não tentem resolver os conflitos por elas. Salienta a importância de serem propostos "momentos de reflexão", para ajudar "a criança a entender o que está sentindo e como controlar as emoções, a raiva, a frustração.

> Porque eu acho que ninguém falava sobre isso comigo, eu não tenho recordação sobre isso. Então para mim sempre foi muito difícil, eu explodia muito (Professora 17).

A partir dessas reflexões coletivas, foram propostas algumas perguntas que poderiam auxiliar o professor a iniciar uma mediação com as crianças. Por meio de uma fala sem julgamento, podem oferecer às crianças um recurso para que pensem nos seus atos. Ao mesmo tempo, esse recurso servirá como ferramenta para que o professor possa treinar sua atitude diante dos conflitos entre as crianças. Essas perguntas podem ser:

- Olha o que você está fazendo!
- Como você está fazendo?
- O que você está sentindo?
- Qual é minha parte nisso?
- O que eu fiz de errado?
- O que o outro fez de errado?
- Como posso mudar?
- Podemos tentar outro caminho?
- Você falou para ele o que você está sentindo?
  (Professoras)

O adulto, assim como a criança, precisa percorrer um caminho para construir relações respeitosas, acolhedoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumir a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salva-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as, em vez disso, com antecedência, para a tarefa de renovar um mundo comum (ARENDT, 1972, p. 247).

O foco da nossa busca foi por uma escola que apresentasse nas suas práticas o trabalho com essas competências. A escolha sobre o tema dos conflitos veio na medida em que, por causar, normalmente, um desconforto nas dinâmicas propostas e grande estresse emocional entre os envolvidos, atingindo os colegas e os professores, seria perfeito para testar o quanto o trabalho com as competências é caro para as escolas.

Foi nossa intenção procurar por escolas que apresentassem boas práticas sobre o tema das relações interpessoais, uma escola que desenvolvesse, além do seu discurso, práticas que demonstrassem a importância desse tema.

Tivemos por objetivo investigar como professores de Educação Básica percebem e intervêm nos conflitos entre alunos, na escola. Para alcançar esse objetivo, tornou-se importante também compreender as experiências de resolução de conflitos que as professoras viveram em sua infância.

A escola estudada apresenta um programa com enfoque na aprendizagem de habilidades relacionadas a comunicação, colaboração, autogerenciamento, pesquisa e pensamento crítico.

Confirmando nossa premissa inicial, constatamos que a escola apresentava, permeando suas relações e em suas diversas dimensões, inúmeras atitudes que representam os avanços possíveis à educação escolar. Pelo cuidado e pela importância que a escola demanda ao tema dos relacionamentos, pelo clima relacional de respeito e de justiça que permeia as relações na instituição, pudemos ver que um enorme passo pode ser dado.

Foi o que esta pesquisa tentou apresentar: demonstrar a outras instituições de ensino que algumas transformações nas práticas educativas da escola podem ser trabalhosas e árduas, demandando mais do que uma formação de professores potente, mas uma permissão de se abrir para o novo, para o desconhecido. No tocante ao cuidar das relações, temos que muitas escolas são analfabetas relacionais, o que se justifica no fato de que uma abordagem sobre as relações

não faz parte da formação inicial e pouco está presente nas formações continuadas das quais os professores são assíduos participantes.

A proposta de compreender as memórias dos professores acerca dos conflitos entre crianças na sua infância escolar e de como se davam as intervenções dos adultos superou nossas expectativas, pois houve intensa comunicação e conexão entre as professoras participantes do grupo. O objeto disparador (papel, pincéis e tintas para pintar um conflito da infância) utilizado para auxiliar no processo de resgate foi de grande valia para levar as professoras à infância e facilitar-lhes o resgate de memórias tão potentes.

As professoras apresentaram reflexões acerca dos relatos de suas histórias sobre os conflitos, e compararam as resoluções dos conflitos que viveram no passado com as resoluções dos conflitos que vivem atualmente com seus alunos. Há que se mencionar o fato de as professoras se colocarem no lugar das crianças que viviam os conflitos relatados, demonstrando empatia pelos sentimentos apresentados pelas professoras que relatavam seus conflitos.

Os temas trazidos pelas professoras durante os relatos dos conflitos que desenharam foram categorizados quanto: (a) à participação do adulto; (b) ao local onde os conflitos aconteceram; (c) aos envolvidos nos conflitos; e (d) às emoções dos docentes, referentes às suas lembranças.

A experiência narrada pelas professoras demonstrou que, de um modo geral, as crianças experienciam conflitos em todos os ambientes sociais que frequentam: na escola, em casa e, em alguns casos, na rua. Participam desses conflitos irmãos, primos, colegas e amigos.

Após os relatos e as reflexões iniciais, acerca de como as professoras percebiam seus conflitos na infância, traçou-se um paralelo entre os conflitos delas no passado e atualmente, na sala de aula. Na discussão aberta propôs-se saber: a) a noção de que o conflito é vida, de que faz parte da vida e que não existe relação que não tenha conflito; b) a importância da relação de confiança e parceria família-escola; c) a postura coerente dos integrantes da escola; d) as ações do adulto; e) as ações das crianças diante dos conflitos.

No que se refere a compreender como se dá, na prática, a intervenção do professor frente aos conflitos entre as crianças na sala de aula, as professoras discorreram, não somente sobre o trabalho desenvolvido na sala de aula, mas também às práticas desenvolvidas pela escola, quanto a rotina, formação e propostas coletivas de mediação e intervenção.

O discurso das professoras foi categorizado em três grandes temas, a partir do conteúdo apresentado:

- O que move e como acontece a comunicação
- As vivências e a construção do ser humano integral
- Os espaços, os tempos e os atores escolares como educadores.

O tema "**O que move e como acontece a comunicação"** subdividiu-se em três subtemas: 1. Sentimentos; 2. Convivência (Rotinas e combinados); e 3. Conflitos e a percepção dos professores.

O tema "**As vivências e a construção do ser humano integral"** subdividiu-se em seis subtemas: 1. Os trabalhos em grupos, as rodas de conversa e as assembleias de classe; 2. Cidadania e construção da personalidade; 3. Os conflitos como oportunidade para a formação para a convivência; 4. A família e a parceria com a escola; 5. A literatura e a formação de adultos e crianças; e 6. O adulto na escola: o professor e o orientador.

O tema "**Os espaços, os tempos e os atores escolares como educadores"** subdividiu-se em dois subtemas: 1. Os conflitos cabem-nas rotinas escolares?; e 2. Os conflitos e os atores da escola enquanto coletivo educador.

O discurso das professoras relata que elas veem os conflitos como importantes para o processo de desenvolvimento dos alunos e para sua prática educativa. Para além do desejo ou do discurso, verificou-se que os cuidados são tomados para se garantir relações respeitosas no ambiente escolar.

Cabe observar que as formações de professores e a comunicação feita com a orientação e coordenação escolar têm enfoque também nas relações interpessoais. A escola trabalha com o programa IB (*Internacional Baccalaureate*), que proporciona, dentre outros aspectos, um perfil para o aprendiz traduzido em um conjunto de aprendizados importantes. Esse perfil de estudante trabalhado pela escola demonstra sua grande preocupação em formar cidadãos que saibam se expressar e conviver, tanto quanto sejam capazes de ler, escrever e fazer contas.

Nesse ambiente analisado, toda a comunidade escolar está envolvida, juntamente com as famílias, na busca de um objetivo comum, visível. A instituição pesquisada pode não ser a melhor ou a ideal para todas as crianças ou todos os adultos, tampouco pode ser reproduzida na íntegra sua experiência, como um modelo a ser seguido, mas sua proposta pode inspirar outras escolas e outros espaços educativos e formativos que desejem um modelo de educação pautado no cuidado com as relações interpessoais e nas relações que se estabelecem com seu entorno.

Espera-se que as propostas e ações de formação de professores privilegiem a temática da resolução de conflitos entre os alunos de forma permanente, evidenciando atividades reflexivas e práticas que possibilitem ao docente compreender a importância do seu papel de

mediador das relações interpessoais na escola. Os dados aqui apresentados demonstram a importância que a formação de professores deve dar para as memórias do professor, que constituem um ponto disparador para as atividades formativas.

A criação de um ambiente acolhedor também para o processo de formação de professores é essencial para que o diálogo e o cuidado com a qualidade das relações interpessoais sejam valorizados e experienciados na escola por todos os sujeitos envolvidos: professores e alunos.

Experiências diferentes do que as propostas pelo senso comum, também dentro das escolas, sempre poderão servir para provocar o olhar para a possibilidade de um caminho diferente. Vale pensar que em educação não existem verdades absolutas ou certezas irrevogáveis. Sempre a reflexão é importante e urgente para que, a partir da possibilidade do debate, se construam novas perspectivas.

Finalizamos esse trabalho com a possibilidade de oferecer alternativas para o início de um debate nas escolas que pretendem olhar para esse aspecto tão importante para a formação dos estudantes e professores cidadãos.

Em educação não existe um fim, tudo é uma construção.

REFERÊNCIAS

ABDALA, R. D. **Fotografias escolares: práticas do olhar e representações sociais nos álbuns fotográficos da Escola Caetano de Campos (1895-1966)**. Diss. Universidade de São Paulo, 2013.

ALONSO, N. **Um a mais na escola**. Americana, SP: Adonis, 2013.

ARENDT, H. A crise na educação: III e IV. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972, p. 247.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. In: **Educação & Sociedade**, 2007, Campinas, V. 28, Nº 100, p. 1059-1083.

BARDIN, L. Análise de conteúdo: edição revista e actualizada. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BATAGLIA, P. U. R. **Esses adolescentes de hoje...** podem e sabem discutir e vivenciar dilemas contemporâneos? -As contribuições de Lawrence Kohlberg e Georg Lind. *In:*TOGNETTA, LRP; VICENTIN, VF Esses adolescentes de hoje... O desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. Americana: Adonis, 2014, p. 113-139.

BATTESTIN C.; NOGARO A. Sentidos e contornos da inovação na educação. **Revista HOLOS** 2 (2016): 357-372.

BAUER, M. W.; AARTS, B. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. *In*: *BAUER,* M. W. *e GASKELL,* G. *(*ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. (p. 39-63). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z.**A arte da vida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BISMARCK, Mário. Desenho e aprendizagem. 2006. Tema da comunicação no V Encontro Nacional da APROGED. FBAUP. Porto: 14 de abril, 2005.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

_____Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.º20/2009.** Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

BRENMAN, I. **A condenação de Emilia**: o politicamente correto na literatura infantil. Belo Horizonte, MG: Aletria, 2013

BYINGTON, C. A. B.. **A construção amorosa do saber**: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana. São Paulo: Religare, 2003.

_____**A Viagem do Ser em Busca da Eternidade e do Infinito**. As Sete Etapas Arquetípicas da Vida pela Psicologia Simbólica Junguiana. São Paulo: Carlos Amadeu Botelho Byington, 2013.

_____ **Psicologia Simbólica Junguiana**: a viagem de humanização do cosmos em busca da iluminação. São Paulo: Carlos Amadeu Botelho Byington, 2015.

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M (2013) IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais. **Temas em psicologia**- 2013, vol. 21, n 2, 513-518 DOI: 10.9788-TP 2013.2-16

CAPELATTO, I.; Capelatto, I. **A equação da afetividade: Como lidar com a raiva de crianças e adolescentes**. Campinas, SP: Papirus, 2012

CARVALHO, P. C. A. DE ARAUJO, E. L. & DE SOUZA, J. A. (2012). O problema da comunicação e convivência como causa dos conflitos na escola e o papel do discurso do professor mediador escolar e comunitário. **Interfaces da Educação**, *3*(9), 133-145.

CECCON, C. *et al.* **Conflitos na escola:** modos de transformar. São Paulo, CECIP, 2009.

CHRISTO, E.C: GRAÇA M. D. D. **Criatividade em arteterapia**: pintando & desenhando, recortando, colando & dobrando. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

COSTA, M. da L. V. F. **A promoção da inovação e mudança nas escolas de 1º Ciclo em agrupamento, no Coelho de Lourdes**. Dissertação de Mestrado, 2008. Disponível em: https://repositorioaberto.uab.pt/.../**1**/Microsoft%20Word%20-%20Mestra. acessado em 2015.

CRUZ, H. M. **Me aprende?** Construindo lugares seguros para crianças e seus cuidadores. São Paulo: Roca, 2012.DE MEREDIEU, Florence. **Desenho Infantil.** São Paulo: Editora Cultrix, 2006.

DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sociomoral na escola. Porto Alegre, Artmed, 1998.

_____O currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FABER, A. MAZLISH, E. **Pais liberados filhos liberados**. São Paulo: Ibrasa,1985.

_____Como **falar para seu filho ouvir e como ouvir para seu filho falar**. São Paulo: Summus, 2003.

FALK, J. (Org.) **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira &, 2011.

FARIA, A. L. G. Grandes políticas para os pequenos. **Cadernos Cedes**. **Ca**mpinas: Papirus, 1995**.** *In:* FINCO, D; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica. 2015.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões. **Revista da Faculdade de educação**, 1998, 24.1: 141-159.

FINCO, D; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. **Campos de experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica. 2015.

FOCHI, P. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Porto Alegre: Penso, 2015.

FRIEDMANN, A. **O universo simbólico da criança**: olhares sensíveis para a infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Matrizes pedagógicas e formação docente. *In*: **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho. 2009, p. 1112-1121.

GALZERANI, M. C. B**. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin**. Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2009.

GARCIA, J. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**: Volume 2/ Joe Garcia, Luciene Regina Paulino Tognetta, Telma Pileggi Vinha. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2013- (Coleção desconstruindo a violência na escola: os meus, os seus, os nossos bagunceiros)

GATTI, B. A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e humanas.** Brasília-DF: Liber Livro, 2005.

GINOTT, Haim G. **Pais & Jovens**. Rio de Janeiro: Bloch, 1975.

GREEN, E. **Formando mais que um professor**. Instituto Península. São Paulo, Safra, 2015.

GUERRA, M. A. S. Adiantar-se ao futuro: agrupamentos de alunos. *In*: IMBERNÓN, F.; JARAUTA, B. (Orgs.). **Pensando o futuro da educação**: uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015.

GUTMAN, L. A biografia humana: **Uma nova metodologia a serviço da indagação pessoal**. 2. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2017.

_____A maternidade e o encontro com a própria sombra. Rio de Janeiro, RJ: Best Seller, 2013.

_____Mulheres visíveis, mães invisíveis. Rio de Janeiro, RJ: Best Seller, 2016.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professore*s*.** Porto: Porto Editora, 2000, p. 31-62.

JUSTO, A. M. & CAMARGO, B. V. (2014). Estudos qualitativos e o uso de softwares para análises lexicais. In: Novikoff, C.; Santos, S. R. M. & Mithidieri, O. B. (Orgs) Caderno de artigos: XSIAT & II Serpro (2014): Duque de Caxias, RJ) (p. 37-54). Duque de Caxias: Universidade do Grande Rio "Professor José de Souza Herdy"- UNIGRANRIO, Caderno digital disponível em:https://lageres.wordpress.com/

KAMMII, Constance; DEVRIES, Rheta. **Jogos em grupo:** na educação infantil, implicações da teoria de Piaget. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KRONENBERG N., WAGNER, W. Palavras-chave em contexto - análise estatística de textos. *In*. M. Bauer& g. Gaskell (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático (p,. 416-442) Petrópolis -RJ: Vozes,2013.

KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LA TAILLE, Y. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo, Ática, 2000.

_____Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____Formação ética: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE et *al.* **Vergonha, a ferida moral**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, D.; GENRO, M. E. H.; BRAGA, A. M. e S. Inovações pedagógicas e demandas ao docente na universidade. In: **Inovação e pedagogia universitária.** Porto Alegre: UFRGS, 2011.

LOOS, H.; ZELLER, T. V. Aprendendo a "Brigar Melhor": Administração de conflitos sem violência na escola. **Interação em Psicologia**, n. 11, v.2, p.281-289, 2007.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011

MATURANA, Humberto. **O papel das emoções na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. *In*: **Educação e pesquisa.** São Paulo, v. 28, n.1, p. 91-100, jan. /jun.2002

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, nº 114, novembro de 2001.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N., REALI, A. M. M. R. **Formação de Professores, práticas pedagógicas e Escola**. São Carlos: Educar, 2002.

MORA, F. Neuroeducação para ensinar e aprender melhor. **Revista Pedagógica Pátio.** Porto Alegre: Artmed, ano XVI, nº 61, fev. /abril 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento 20. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Simpro, SP, 2007.

PAROLIN, I. C. H. **Aprendendo a incluir e incluindo para aprender**. São José dos Campos: Pulso Editorial, 2006.

PERIN, A. P. Vivências de Professores de Matemática em Início de Carreira. **Educação Matemática Pesquisa**, 2011, 13.2: 253.

PIAGET, J. (1932/1944), 1994, **O juízo moral da criança**. São Paulo-SP: Summus, 1984.

_____**Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: Livraria Jose Olímpio, 1976.

PIAGET, Jean. **Los procedimentos de la Educación moral, in La nueva educação moral.** Buenos Aires: Editorial Losada, 1967.

PUIG, J. M. *et al*. **Democracia e participação escolar**: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

_____**Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

_____**Aprender a viver.** Educação e valores: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007, 65-106.

PRADO, G. D. V. T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história–**Revelações. Subversões, Superações. 2. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Editora Ágora, 2006.

SAMALIN, N., WHITNEY, C. **Amor e raiva**. O dilema dos Pais. São Paulo: Saraiva, 2000.

SASTRE, G.; MORENO, M. M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional:** gênero e transversalidade**.** São Paulo: Moderna, 2002.

TARDOS e FEDER. *In*: FALK, J. (Org.). **Educar os três primeiros anos**: a experiência de Lóczy. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

TEIXEIRA, O. É. J.; RECHE, M. P. C.; LUCENA, M. G. H. A gestão dos conflitos escolares na infância. Análise das causas e medidas de intervenção na região da Madeira (Portugal). REICE**. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 2017, 15.1.

TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética**: estratégias de trabalho com afetividade na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____**Conflitos na instituição** educativa: perigo ou oportunidade? Contribuições da psicologia. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____**Virtudes e educação**: o desafio da modernidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

_____ **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

TOGNETTA, Luciene R. P.; MARTÍNEZ, José Mª Avilés; ROSÁRIO, Pedro. Bullying e suas dimensões psicológicas em adolescentes. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**. **Revista INFAD de Psicología**., 2017, 7.1: 289-296.

TOGNETTA, Luciene, *et al*. Desengajamentos morais, autoeficácia e bullying: a trama da convivência.Moral disengagement, self-efficacy and bullying: the framework of coexistence studies. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, 2015, 2.1: 30-34.

TONUCCI, F. Os alunos na escola do amanhã. *In*: IMBERNÓN, F.; JARAUTA, B. (Orgs.). **Pensando o futuro da educação:** uma nova escola para o século XXII. Porto Alegre: Penso, 2015.

TURATO, E. R. **Tratado de metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

VECCHI, V. **Arte e criatividade em Reggio Emilia**: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2017.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, 2009, 33: 265-283.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras. São Paulo: Fapesp, 2000.

_____**Conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese de Doutorado, UNICAMP, Campinas, 2003.

VIVALDI, Flávia Maria de Campos, *et al.* Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras: o estado do conhecimento, 2013.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

XAVIER, A.C. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualidade na escola contemporânea. **Revista (Com) Textos Linguísticos** – Edição especial ABEHTE, Espírito Santo: UFES, v. 7, n. 8.1, 2013.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a¿ reflexão¿ como conceito estruturante na formação docente. **Educação & Sociedade**, v. 29, n. 103, 2008.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNITAU - UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE OS CONFLITOS ENTRE OS ALUNOS NA ESCOLA

Pesquisador: VANESSA PINHEIRO NASSIF

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 80348217.0.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.428.155

Apresentação do Projeto:

Adequado e bem organizado.

Objetivo da Pesquisa:

Adequado

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Constam somente no TCLE. Deverão constar também no projeto completo

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa de interesse para a formação e comunidade educacional.

Deverá constar no projeto:

1- quem se responsabilizará pelo orçamento da pesquisa;

2- justificativa da gravação em vídeo, explicando qual a necessidade desse recurso para a pesquisa.

3- O cronograma deve ser atualizado.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O termo apresentado apresenta alguns equívocos a saber:

1- Consta a aplicação de questionários, o que não é previsto no projeto.

2- Consta que a pesquisa será supervisionada pelo Comitê de Ética da UNITAU, o que não é de sua competência.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

3- A redação traz repetições sobre anonimato ao final do TCLE.

Recomendações:

É recomendado que seja adotado o Modelo de TCLE constante do site do Comitê de Ética.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Deverá constar no projeto:

1- quem se responsabilizará pelo orçamento da pesquisa;

2- justificativa da gravação em vídeo, explicando qual a necessidade desse recurso para a pesquisa.

3- O cronograma deve ser atualizado.

O termo apresentado apresenta alguns equívocos a saber:

1- Consta a aplicação de questionários, o que não é previsto no projeto.

2- Consta que a pesquisa será supervisionada pelo Comitê de Ética da UNITAU, o que não é de sua competência.

3- A redação traz repetições sobre anonimato ao final do TCLE.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 08/12/2017, analisou o Projeto de Pesquisa acima apresentado, para a aprovação é necessário adequá-lo de acordo com as solicitações apresentadas no parecer do Colegiado. A emissão do parecer final dependerá do atendimento das pendências por parte do Pesquisador Responsável pelo projeto de pesquisa. O não atendimento das pendências em 30 dias configurará desistência da parte do pesquisador da realização do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_994012.pdf	24/11/2017 19:47:13		Aceito
Outros	autorescola.jpg	24/11/2017 19:43:56	VANESSA PINHEIRO NASSIF	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetopesquisa.doc	07/09/2017 18:09:07	VANESSA PINHEIRO NASSIF	Aceito

Continuação do Parecer: 2.428.155

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclecompleto.docx	07/09/2017 18:06:48	VANESSA PINHEIRO NASSIF	Aceito
Folha de Rosto	folrosto.docx	07/09/2017 17:59:14	VANESSA PINHEIRO NASSIF	Aceito

Situação do Parecer:
Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

TAUBATE, 11 de Dezembro de 2017

Assinado por:
José Roberto Cortelli
(Coordenador)

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATE
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cepunitau@unitau.br

APÊNDICE I – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – ENTREVISTA

ROTEIRO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA:

A entrevista será realizada dentro da escola, em local tranquilo e confortável.

1) Inicialmente o pesquisador receberá o participante e se apresentará.
2) Explicará que o objeto da pesquisa é conhecer um pouco acerca dos conflitos que acontecem na sala de aula entre os alunos da Educação Básica e como esses conflitos são resolvidos.
3) Num primeiro momento será realizado o levantamento dos dados sociodemográficos, para identificação do(a) entrevistado(a):

   A) Dados de identificação pessoal do entrevistado:

   1. Nome completo
   2. Endereço para contato
   3. E-mail
   4. Sexo
   5. Data de nascimento: idade:
   6. Naturalidade
   7. Estado civil
   8. Filhos: meninos ( ) idades meninas ( ) idades
   9. Formação profissional e titulação:
   10. Função que desempenha na escola:
   11. Tempo de docência na Ed. Básica:
   12. Tempo de docência:
   13. Outros:

4) Num segundo momento serão feitas as perguntas disparadoras:
   A) "Como as crianças se relacionam na escola: no pátio, na sala de aula?"
   B) "As crianças têm muitos conflitos entre si, na sala de aula?"
   C) "Você poderia contar como percebe e intervém nos conflitos entre seus alunos, na Educação Básica?"
   D) "Você poderia contar se é importante que o professor resolva os conflitos entre os alunos na sala de aula, ou se essa função não é do professor?

APÊNDICE II – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS – GRUPO FOCAL

ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL

Preparação do espaço para receber os participantes dos grupos: um ambiente confortável e tranquilo, onde, numa parte da sala estarão à disposição dos participantes algumas mesas com papel canson, pincéis e tintas de várias cores, e em outra parte, espaço para organizar uma roda de conversa, com cadeiras.

1) Os participantes serão recebidos na sala pelo pesquisador, que os orientará a sentarem-se em roda.
2) Será iniciado o Grupo Focal com a apresentação do pesquisador e com explanação sobre o trabalho. Será solicitado a cada pessoa que se apresente, compartilhando algo de si com o grupo.
3) Serão entregues a cada participante do grupo: papel canson, tintas de várias cores e pincéis.
4) Será proposto ao grupo que se lembre de uma situação de conflito com um amigo, na sua infância, na escola. Será solicitado a eles que pintem no papel o sentimento ou a representação da sua lembrança do momento do conflito e de sua resolução pelo adulto. Deverão anotar as palavras que representem seus sentimentos e suas emoções, nesse momento
5) Cada participante, com sua pintura em mãos, fará a descrição, por escrito, de forma individual, da situação em que se deu o conflito;
6) O grupo será convidado a compartilhar as pinturas e as reflexões sobre os conflitos descritos, e cada participante poderá se expressar livremente, se assim desejar.
7) Posteriormente, o grupo será questionado: “Algo poderia ter sido diferente nas mediações relatadas há pouco? Como vocês gostariam que os adultos tivessem feito intervenções nos conflitos que vocês viveram?”

   As respostas serão registradas coletivamente.

APÊNDICE III – RESUMO DAS REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS ENCONTRADOS NA CAPES, RESULTANTES DOS RECORTES PROPOSTOS

	Título	Autores	Revista	Ano
1	**Concepções sobre conflitos interpessoais e desenvolvimento moral na Educação Infantil brasileira**	Barrios, Alia Titulação: doutorado	Revista de Psicologia; Vol. 34, Núm. 2, p. 261-291	2016
2	**Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura**	Leme, Maria Isabel Da Silva Titulação: doutorado	Psicologia: Reflexão e Crítica, Vol.17(3), pp.367-380	2004
3	**Investigando a provocação entre pares**	Carolina Aragão Escher Marques; Lívia Maria Ferreira Da Silva; Mariana Tavares de Almeida Oliveira; Telma Pileggi Titulação: doutorado	Educação (UFSM), Vol.43(1), p.127-140	01 March 2018
4	**Mediação de conflitos na escola: possibilidades para o desenvolvimento oral?**	Yeda Strada Raab Camila Santos Dias Titulação: mestrado	Educação: Teoria e Prática, Vol.25(49), p.357-373	01 August 2015
5	**Grupos de reflexão na escola: contribuições da abordagem centrada na pessoa para psicologia escolar**	Insfrán, Fernanda Fochi Nogueira Titulação doutorado	Revista do UFEN, , Vol.3(1), p.92-118	January 2011
6	**Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso**	Corsi, Bianca Rodriguez Titulação: mestrado	Educar em Revista, Issue 42, p.279-296	01 December 2011
7	**Aprendendo a gerenciar conflitos: um programa de intervenção para a 1ª série do ensino fundamental**	Borges, Dâmaris Simon Camelo; Marturano, Edna Maria Titulação: doutorado	Paidéia (Ribeirão Preto), Vol.19(42), pp.17-26	01 April 2009
8	**Conflito, justiça e cidadania**	Carita, Ana Titulação Doutorado	Análise Psicológica, Vol.22(1), p.259-267	01 March 2004

9	**A mediação de conflitos escolares: com a palavra os educadores do IFSul - Campus Bagé**	Alexandre Oliveira Silva (mestrado); Lúcio Jorge Hammes (doutorado); Itamar Luís Hammes (doutorado)	Revista Thema, Vol.15(1), p.228-240	01 March 2018
10	**A gestão dos conflitos escolares na infância. Análise das causas e medidas de intervenção na região da madeira (Portugal)**	Teixeira, Odete Érica Jardim; Cáceres Reche, María Pilar; Hinojo Lucena, María Angustias Titulação: Doutorado	REICE: Revista Electrónica Iberoameri-cana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en EducaciónVol.15(1), pp.37-53	2017
11	**Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes**	Martins, Angela Maria; Machado, Cristiane; Furlanetto, Ecleide Cunico Titulação: Doutorado	Cadernos de Pesquisa, Vol.46(161), p.566-592 Supervisores e dirigentes de diretorias de ensino regionais de SP	01 September 2016
12	**Justiça restaurativa na escola: um estudo sobre a implementação de mediação de conflitos e círculos restaurativos no Ceará**	Katury Rayane Ramos (doutoranda); Rosemary de Olivei ra Almeida (doutorado); Sinara Mota Neves de Almeida (doutorado)	Revista Debates, Vol.11(2), pp.113-134	01 August 2017
13	**Formação docente e a mediação de conflitos na escola**	Lucio Jorge Hammes (doutorado); Ivonete Afonso Jodar (mestranda)	Revista Latino Americana de Estudos em Cultura e Sociedade, Vol.4	01 February 2018