



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**CONFLITOS ENTRE CRIANÇAS E DESENVOLVIMENTO MORAL
NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DOS PRIMEIROS ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Ana Paula da Silva Campos

Brasília, julho de 2019.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**CONFLITOS ENTRE CRIANÇAS E DESENVOLVIMENTO MORAL
NA PERSPECTIVA DE PROFESSORES DOS PRIMEIROS ANOS DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Ana Paula da Silva Campos

**Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília, como
requisito parcial à obtenção do título de
Mestre em Processos de Desenvolvimento
Humano e Saúde, área de concentração.**

ORIENTADORA: Profa. Dra. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco

Brasília, julho de 2019.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente, com
os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

da Silva Campos, Ana Paula
dC198c CONFLITOS ENTRE CRIANÇAS E DESENVOLVIMENTO MORAL NA
PERSPECTIVA DE PROFESSORES DOS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO
FUNDAMENTAL / Ana Paula da Silva Campos; orientador Angela
Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco. -- Brasília, 2019.
143 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,
2019.

1. conflito. 2. desenvolvimento moral. 3. mediação. 4.
interação professor-aluno. 5. psicologia cultural. I. Uchoa
de Abreu Branco, Angela Maria Cristina, orient. II. Título.

Esta dissertação recebeu apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), processo: 166085/2017-0 .

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Prof^a. Dr^a. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco (Presidente)

Universidade de Brasília (UnB) - Instituto de Psicologia

Prof^a. Dr^a. Alia Maria Barrios González

Universidade de Brasília (UnB) - Faculdade de Educação

Prof^a. Dr^a. Gabriela Sousa de Melo Mieto

Universidade de Brasília (UnB) - Instituto de Psicologia

Prof. Dr. Francisco José Rengifo-Herrera

Universidade de Brasília (UnB) - Faculdade de Educação

Brasília, julho de 2019.

AGRADECIMENTOS

"O barquinho amarelo" de Iêda Dias da Silva foi o livro que usei na alfabetização. Antes mesmo de aprender, de fato, a ler e escrever, eu havia decorado essa história. Virava as páginas e ia recitando o texto... "*Marcelo faz um barquinho. Marcelo faz um barquinho de papel.*" Quantas leituras de lá para cá. Cada uma delas atuando como a força da água e a ação do vento que impulsionaram o barquinho de Marcelo para longe... longe. E aqui estou, vivendo esse momento incrível em que finalizo minha trajetória de mestrado. Lendo, escrevendo, interpretando sentidos, relacionando ideias. Mas tudo começou juntando as letrinhas: B - A - R - Q - U - I - N - H - O. BAR - QUI - NHO. BARQUINHO!

Meu processo de aprendizagem e desenvolvimento tem sido coconstruído, no decorrer do tempo irreversível, por meio das ricas interações com as pessoas e a cultura. Hoje quero lembrar de algumas dessas pessoas e agradecê-las por serem tão importantes na minha vida e por tornarem mais leve esse intenso período de formação.

Primeiramente, agradeço aos meus pais, pois sempre fizeram o melhor por mim, depositando vida na minha vida. Obrigada por me mostrarem com suas escolhas que as pessoas são mais importantes do que as coisas.

Às minhas irmãs, que são as amigas que eu não pude escolher, mas que são as melhores que eu poderia ter. Que alegria é conviver com a família que lindamente vocês construíram, amo cada um. Obrigada por estarem perto, mesmo que distante geograficamente.

À minha rede de apoio mais íntima, Matheus (meu amor), João e Mariah (meus filhos). Em vocês invisto o meu vigor. E a cada manhã, sou renovada só pelo fato de vocês existirem.

Aos meus amigos que acompanharam de perto essa jornada. Jo, sem você não teria nem começado. Pri, por sua doçura e delicadeza fazendo mais leve o nosso fardo. Lu, sua amizade é um presente... o tempo que passamos juntas que te fez tão importante. Bruno e Nathanael, meus alunos/amigos, obrigada por me apoiarem quando *remir o tempo* era vital.

À toda comunidade escolar da escola "Árvore". Conhecer vocês e o trabalho que desenvolvem nutriu minha crença e minha esperança de que é possível construir uma escola mais democrática, criativa e geradora de paz.

À professora Maria Helena Fávero, obrigada por partilhar comigo seus conhecimentos, sua experiência e também seus lindos registros fotográficos da natureza.

À minha querida orientadora, Angela Branco. Graciosamente, ela caminhou comigo não apenas academicamente, mas participou da minha vida, das minhas lutas e lágrimas, celebrou também minhas alegrias. Nosso trabalho reafirmou o que sempre crei: a afetividade é base para aprendizagem. Obrigada por compartilhar comigo seus conhecimentos, aperfeiçoando meu trabalho e minha produção.

A Deus , por meio de quem, eu creio, tenho todas essas pessoas. Muito obrigada!

RESUMO

Muitos professores da Educação Básica acreditam que conflitos entre crianças são sempre negativos, não considerando o papel que eles têm no desenvolvimento moral, e mesmo global, de seus alunos. Considerando esta questão, o objetivo da presente pesquisa é investigar como professores orientados a promover uma educação democrática avaliam a ocorrência de conflitos entre os alunos, quais são as estratégias por eles adotadas para a identificação e resolução de conflitos e o que entendem como desenvolvimento moral. Com base em uma epistemologia coconstrutivista do conhecimento, que assume a participação ativa do pesquisador, adotamos uma metodologia qualitativa orientada pela perspectiva teórica da Psicologia Cultural na presente investigação. A pesquisa se desenvolveu nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola pública de Brasília-DF orientada por um projeto democrático, tendo como participantes os professores(as) dos anos iniciais. Como procedimentos para a coleta de informações foi aplicado um questionário específico desenvolvido neste trabalho e realizada uma sessão de grupo focal. Os resultados obtidos apontam que, embora os professores(as) da instituição investigada ainda definam o conflito com base em alguns parâmetros do senso comum, apresentando um conhecimento teórico ainda insuficiente sobre o tema e questões relacionadas, estes demonstraram desejo e interesse para aprender. Isto é fundamental para fortalecer e movimentar processos de mudança, visto que se saber incompleto é um ótimo ponto de partida. Seu desconhecimento sobre o desenvolvimento moral das crianças, no entanto, ainda é substancial, com poucas exceções, o que indica a necessidade deste tópico ser com ele(a)s trabalhado. Com esta pesquisa, visamos contribuir para que educadores e pesquisadores se comprometam com a reflexão e a coconstrução de práticas educativas - como a mediação de conflitos - que promovam o desenvolvimento moral dos estudantes e uma cultura de paz, na escola e na sociedade, onde os conflitos sejam abordados de forma construtiva, inteligente e transformadora.

Palavras-chave: conflito, desenvolvimento moral, mediação, interação professor-aluno, psicologia cultural.

ABSTRACT

Many Elementary School teachers believe conflicts among children are always negative, ignoring their role in students' development, especially moral development. Taking this into account, this research's goal is to investigate how teachers - previously oriented to develop a democratic approach to education - evaluate the occurrence of conflicts among students, which strategies they use to avoid and solve such conflicts, and what they think about moral development. From a coconstructive epistemology, we adopted a qualitative methodology inspired by cultural psychology theoretical approach. The research took place in a school which adopted a democratic project, and the participants were teachers in charge of the initial grades. Two procedures to collect information were adopted, a questionnaire specifically created to achieve the study's goals, and a focal group session. Results indicate that teachers working at this school still define conflict according to common sense, revealing a poor knowledge about this research topic and related issues. However, they expressed their willingness and openness to learn, and this is fundamental to promote change processes. Their lack of knowledge concerning moral development, though, is substantial, with few exceptions, and this topic needs to be worked with them. The present research, therefore, aims at contributing to educators and researchers by promoting the discussion and coconstruction of educational practices—such as conflict mediation—in order to foster students' moral development, and the construction of a culture of peace in school and other social contexts. In sum, conflicts need to be approached in constructive, intelligent and transformative ways.

Keywords: conflict, moral development, mediation, teacher-students interactions, cultural psychology.

SUMÁRIO

RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
SUMÁRIO	x
LISTA DE QUADROS	xiii
INTRODUÇÃO	1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
Capítulo 1 Desenvolvimento Moral e Conflito: Contribuições da Psicologia Cultural	4
Perspectiva da Psicologia Cultural	7
Desenvolvimento Moral e Conflitos no Contexto Escolar	11
Capítulo 2 Educação para a Paz e a Questão do Conflito	17
Conflitos Escolares	20
Capítulo 3 Mediação de Conflitos entre Crianças no Contexto Escolar	24
Conflitos no Contexto Escolar	25
Mediação de Conflitos entre Alunos	27
O Papel do Professor	33
OBJETIVOS	37
METODOLOGIA	38
A Escola.....	39
Participantes.....	42
Materiais e instrumentos.....	43
Procedimentos de construção de informações	44
RESULTADOS	47
1. Conflito entre Crianças e Desenvolvimento Moral (Questionário)	47
1.1. Conflito	49
1.2. Desenvolvimento Moral	53
1.3. Posicionamentos dos Professores(as)	55
2. Conflitos entre Crianças e Desenvolvimento Moral: Posicionamentos dos Professores(as) no Grupo Focal	67
2.1. Transcrição e análise das falas dos professores(as) sobre os conflitos entre alunos e o desenvolvimento moral no contexto escolar	69

DISCUSSÃO	93
Questões metodológicas: análise da trajetória de investigação	93
Conflitos entre alunos e desenvolvimento moral.....	96
Papel da escola e do professor na mediação de conflitos	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116
ANEXOS.....	126
ANEXO 1 Questionário.....	126
ANEXO 2 Roteiro Grupo Focal	129
ANEXO 3 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	131

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Etapas do desenvolvimento moral segundo Piaget (fonte: Barrios, 2013, p.13)	5
Quadro 2 – Níveis e estágios do julgamento moral segundo Kohlberg (fonte: Barrios, 2013, p.15,16)	5
Quadro 3 - Informações sobre os participantes	42
Quadro 4 – Informações sobre os participantes do Grupo Focal	43
Quadro 5 - Caracterização dos participantes (n=18)	47
Quadro 6 - Situações geradoras de Conflito	49
Quadro 7 - Conflitos mais difíceis	50
Quadro 8 - Orientação da escola para mediar os conflitos	50
Quadro 9 - Conflitos construtivos	51
Quadro 10 - Orientação profissional para lidar com conflitos	52
Quadro 11 - Conceito de desenvolvimento moral	53
Quadro 12 - Formação sobre desenvolvimento moral	54
Quadro 13 - Escola e desenvolvimento moral	55
Quadro 14 - Estratégias para mediação de conflito na escola	64
Quadro 15 - Possíveis contribuições da escola para o desenvolvimento moral dos alunos	65
Quadro 16 - Caracterização dos Participantes: Grupo Focal - Professores(as)	67

INTRODUÇÃO

Conflitos mal resolvidos tendem a se transformar em verdadeiros obstáculos entre as pessoas. Diferentes modos de vida e opiniões divergentes frequentemente impedem a construção de relações saudáveis e diálogos produtivos. Há uma grande contradição entre o dizer e o fazer, tendo em vista que o discurso de liberdade e respeito ao outro, amplamente propagado nos dias de hoje, parece não alcançar as atitudes dos cidadãos diariamente. Basta-nos um rápido olhar pelos noticiários para constatar a crescente violência entre as pessoas, problemas de natureza ética e a desvalorização das virtudes.

A escola também reflete essa triste realidade. A valorização da competição e do individualismo, tão presente na contemporaneidade, acaba por fundamentar práticas educativas que, construídas de modo irrefletido, passam muitas vezes a despertar situações de agressividade e violência no contexto da comunidade escolar.

Acrescenta-se a esse fato, o modo como o conflito tem sido concebido na sociedade, circulando entre nós uma sólida crença que entende o conflito como sinônimo de problemas. Basta verificarmos a definição trazida pelo dicionário Aurélio “*Con.fli.to [lat. Conflictu] 1. Luta, combate. 2. Guerra. 3. Enfrentamento. 4. Oposição entre duas ou mais partes. 5. Desavença entre pessoas, grupos. 6. Divergência, discordância de ideias, de opiniões.*”. Ou ainda, se recorrermos a uma rápida pesquisa no *Google*, perguntando sobre sinônimos para conflito, logo encontraremos uma lista enorme de palavras ligadas a um sentido negativo, tais como “confronto, duelo, contenda, alvoroço, discussão, desentendimento, briga, confusão, entre outras tantas”.

Considerando esse cenário, não é difícil constatar que aprender a *viver juntos* é um grande desafio para a humanidade. Se a *cultura da violência* foi construída, não seria possível a construção de uma *cultura de paz*? Se nos pautássemos menos pela competição e

individualismo, e mais pela cooperação e sentido do coletivo, por exemplo, não estaríamos vivendo situações diferentes?

Sabemos que as relações humanas são permeadas por conflitos que, por sua vez, podem ser vistos de diferentes modos. Assumindo a perspectiva sociocultural e dialógica no estudo dos processos implicados no desenvolvimento humano, podemos considerar o conflito como promotor de desenvolvimento (Branco, Manzini & Palmieri, 2012; Rengifo-Herrera, 2014; Valsiner, 2012). Alguns autores, no entanto, têm revelado que muitos professores acreditam que conflitos entre crianças são sempre negativos, não considerando o papel que eles têm no desenvolvimento moral, e mesmo global, de seus alunos (Barrios, 2009; Rengifo-Herrera, 2012). Desse modo, uma importante questão a ser investigada é: como professores brasileiros que foram orientados a promover, especificamente, uma educação democrática avaliam a questão dos conflitos entre os alunos? Quais as estratégias por eles adotadas para prevenção e resolução de conflitos? O que entendem como desenvolvimento moral?

Partindo desses questionamentos, frutos de minhas inquietações como professora e da necessidade de melhor compreender a complexa dinâmica das interações sociais nas escolas, e visando uma análise crítica do processo do desenvolvimento da moral e dos valores sociais no contexto escolar, decidi investigar e refletir sobre questões teóricas e práticas que estão presentes, de forma implícita e/ou explícita, nas práticas pedagógicas em nossa cultura.

Ao assumir a perspectiva do conceito de conflito como oportunidade para o desenvolvimento, procurei, neste trabalho, analisar quais valores e práticas são fundamentais para a mediação de conflito na escola, com isto promovendo o desenvolvimento moral dos alunos. Assim, esperamos encorajar os educadores, em geral, a utilizar estratégias adequadas e a promover práticas educativas na direção de uma cultura de paz, onde o conflito seja abordado de forma construtiva, inteligente e transformadora.

A primeira parte do trabalho é destinada à fundamentação teórica e está organizada em três capítulos: Capítulo 1 - Desenvolvimento moral e conflito: contribuições da Psicologia Cultural; Capítulo 2 - Educação para a paz e conflitos escolares; e Capítulo 3 – Mediação de conflitos entre crianças no contexto escolar. Logo após apresentação dos fundamentos teóricos, apresentamos o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, seguidos pela metodologia. Nessa seção, apresentamos os instrumentos e procedimentos adotados para a construção das informações, esclarecendo, também, sobre a escolha do campo de pesquisa e a seleção dos participantes.

Posteriormente, apresentamos os resultados em duas etapas. A primeira se refere aos dados construídos com base nas informações obtidas por meio do questionário aplicado aos professores, e a segunda parte é destinada a apresentação dos dados construídos com base na sessão de grupo focal realizada, também, com um grupo de professores da escola selecionada. A seguir, procuramos integrar e articular os dados na discussão à luz da teoria e tendo em vista os objetivos da pesquisa. Por último, apresentamos as principais conclusões da pesquisa, apontando possíveis implicações práticas para o contexto educacional no trabalho com a mediação de conflitos entre alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capítulo 1

Desenvolvimento Moral e Conflito: Contribuições da Psicologia Cultural

*“Que somos todos diferentes, é um axioma da nossa naturalidade...
Toda aproximação é um conflito.”*
Fernando Pessoa

Embora a ética e a moral possam ser tomadas como questões centrais da vida e da experiência humana, estudos sobre o desenvolvimento moral são recentes no campo da psicologia do desenvolvimento. Foi somente no século 20, a partir dos estudos de Piaget, que questões sobre ética e moral, historicamente relevantes em estudos da filosofia e da sociologia, passaram a integrar o foco de interesse de estudiosos do desenvolvimento humano. Considerando esse contexto histórico, é comum encontrarmos muitas referências sobre o tema baseadas em premissas construtivistas, prevalecendo, ainda, ideias de teóricos do construtivismo como Piaget e Kohlberg (Barrios, 2013; Branco, 2012; La Taille, 2006; Kohlberg, 1981; Martins & Branco, 2001; Piaget, 1994/1996).

Jean Piaget foi um dos primeiros a desenvolver estudos psicológicos acerca do desenvolvimento moral, tendo destacado em sua obra a análise do juízo moral. Antes dele, pensava-se na moralidade dividida em uma trajetória de duas partes: a primeira consistindo na fase em que ainda não se conheceria a moral vigente, e a segunda, aquela representada a partir do momento em que a aprendizagem da moral já haveria ocorrido (La Taille, 2006). As investigações científicas a respeito do desenvolvimento moral realizadas por Piaget foram divulgadas em sua obra "O julgamento moral na criança", e posteriormente retomadas e ampliadas por Kohlberg (Kohlberg, 1981). Sobre a perspectiva construtivista assumida por esses estudiosos, Martins e Branco (2001) oferecem uma síntese interessante:

Esta linha de investigação percebe o desenvolvimento moral como expressão de um dos aspectos da organização estrutural da cognição, propondo a existência de critérios

que se aplicariam universalmente aos aspectos cognitivos e sociais do desenvolvimento humano. Com base em uma epistemologia de caráter universalista, e em formulações teóricas centradas na busca de características típicas dos processos de desenvolvimento, Piaget (1932/1977), e posteriormente Kohlberg (1976), conceberam um conceito de desenvolvimento moral no qual identificaram estágios progressivos. Para ambos os estágios superiores seriam caracterizados por uma maior autonomia do sujeito, pela adoção de princípios mais gerais e abstratos, com referência valorativa, e por um senso de justiça mais equilibrado, fundamentado nas inter-relações mais complexas entre os elementos presentes na situação. (p. 170)

Segundo Piaget (1994), as etapas do desenvolvimento moral podem ser classificadas em anomia, heteronomia e autonomia (Quadro 1), as quais serviram de base para a proposta ampliada de fases do desenvolvimento moral propostas mais adiante por Kohlberg (Quadro 2):

Quadro 1 – Etapas do desenvolvimento moral segundo Piaget (fonte: Barrios, 2013, p.13)

Etapas do Desenvolvimento Moral	Principais Características
Anomia	A criança se mostra incapaz de reconhecer e seguir regras e objetivos coletivos em suas interações, sendo que não há uma interação propriamente dita. Não há um interesse pelas regras que são construtos externos.
Heteronomia	A criança se interessa pelas atividades coletivas e regradas, mas não se concebe a si própria como legisladora das regras, nem concebe as regras como acordos mútuos que podem ser modificados e legitimados coletivamente. As regras ainda aparecem como algo externo, imutável e imposto pela tradição ou autoridade.
Autonomia	O respeito pelas regras é compreendido como decorrente de mútuos acordos entre os participantes do grupo. As regras são vistas como construtos que têm como função principal harmonizar e regular as ações do grupo social.

Quadro 2 – Níveis e estágios do julgamento moral segundo Kohlberg (fonte: Barrios, 2013, p.15,16)

Níveis do Julgamento	Estágios do Julgamento Moral	Perspectiva Sócio-Moral
-----------------------------	-------------------------------------	--------------------------------

Moral		
Nível Pré-Convencional	Estágio 1 - Orientação para a punição e obediência.	A pessoa não distingue nem coordena diferentes perspectivas sócio-morais. A única perspectiva correta é a da autoridade.
	Estágio 2 - Orientação calculista e instrumental.	A pessoa consegue distinguir diferentes perspectivas sócio-morais, coordená-las e hierarquizá-las a partir da perspectiva de uma segunda pessoa.
Nível Convencional	Estágio 3 - Orientação interpessoal para ‘o bom menino, a boa menina’, e para uma moralidade de aprovação social.	A pessoa consegue distinguir diferentes perspectivas sócio-morais, coordená-las e hierarquizá-las a partir da perspectiva de uma terceira pessoa, de forma afetiva e relacional.
	Estágio 4 - Orientação para a manutenção da lei e da ordem constituída.	A pessoa consegue distinguir diferentes perspectivas sócio-morais, coordená-las e hierarquizá-las a partir da perspectiva de uma terceira pessoa, de forma imparcial e institucional.
Nível Pós-Convencional	Estágio 5 - Orientação legalista para o contrato social.	A pessoa consegue distinguir diferentes perspectivas sócio-morais, coordená-las e hierarquizá-las a partir da perspectiva de uma terceira pessoa moral e racional.
	Estágio 6 – Orientação para os princípios éticos universais, reversíveis, prescritivos e auto-escolhidos.	A pessoa consegue distinguir diferentes perspectivas sócio-morais, coordená-las e hierarquizá-las a partir de uma perspectiva moral, racional e universal.

Considerando a temática da presente pesquisa, destacamos aqui, em especial, o papel desempenhado pela capacidade emergente da criança em reconhecer e se colocar no lugar do outro (assumir a perspectiva do outro), a qual resulta da experiência de conflitos cognitivos. Esta é uma competência central para o desenvolvimento moral, visto que, a partir daí,

consegue perceber múltiplas e diferentes maneiras de compreender a própria realidade, as diferentes maneiras de interpretá-la e de encontrar soluções para determinados problemas, o que, também, expande significativamente o seu desenvolvimento cognitivo. A seguir, apresentamos as limitações da abordagem construtivista com base nas contribuições da Psicologia Cultural.

Perspectiva da Psicologia Cultural

Piaget e Kohlberg contribuíram de maneira significativa para o estudo psicológico do desenvolvimento moral exatamente por inaugurarem a perspectiva de que há todo um processo de desenvolvimento do juízo moral. De acordo com a teoria construtivista, a moralidade não é inata, mas fruto de um desenvolvimento calcado nas interações sociais da criança, as quais lhe dão acesso às perspectivas dos outros. O destaque que Piaget e Kohlberg atribuíram ao sujeito ativo e construtivo e ao papel fundamental das interações sociais no desenvolvimento da moralidade explicam por que a perspectiva construtivista se constitui em valiosa contribuição para os estudos nessa área. No entanto, a teoria sofre críticas, principalmente, pelo caráter de universalismo que assume, não contemplando o papel poderoso da cultura, e, também, conferindo excessiva centralidade ao desenvolvimento cognitivo como condição necessária ao desenvolvimento moral; com isto, descarta, ou coloca em segundo plano, a questão da motivação e dos afetos (Branco, 2012; La Taille, 2006; Martins & Branco, 2001). Considerando que a afetividade e a qualidade das relações e interações sociais são primordiais para o desenvolvimento humano (Barrios, 2013; Branco, 2018; Valsiner, 2012), a grande ênfase dos autores construtivistas nos aspectos cognitivos acaba por desconsiderar o papel relevante das emoções e motivações relacionadas à intencionalidade das ações relacionadas ao desenvolvimento moral do ser humano (Barrios,

2013). Conforme esclarece Branco (2012), a contribuição desses estudos ficou restrita ao discurso e julgamento da pessoa a respeito do que é certo ou errado diante de dilemas morais.

Procurando contribuir para a superação dessa tendência tradicional de considerar o desenvolvimento moral na perspectiva construtivista orientada para a cognição, Branco (2012) oferece uma importante discussão sobre o tema, retomando estudos dos principais pensadores que, segundo a autora, podem ajudar a psicologia a desempenhar um papel mais proativo na investigação e favorecer melhor compreensão do desenvolvimento da ética, dos valores morais e das práticas sociais no contexto das sociedades humanas, tendo em vista, especialmente, a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Teóricos contemporâneos apontam que o desenvolvimento humano não pode ser abordado por concepções reducionistas e lineares (Branco, 2012; Bruner, 1997; Cole & Cole, 2004; Valsiner, 2012/2014). Segundo Marinho-Araujo (2014),

Nos desenvolvemos e aprendemos a partir de nossas características biológicas, mas elas estão constante e dinamicamente transformadas pelos nossos desejos, emoções, pensamentos, que também surgem e se modificam velozmente por causa das relações sociais que partilhamos, dos conhecimentos que construímos, das experiências que vivenciamos, dos valores e crenças. (p. 60)

Se partirmos da perspectiva construtivista, que reconhece o papel ativo e construtivo do sujeito, e avançarmos para uma abordagem que admita o caráter sociogenético do desenvolvimento humano, enfatizando a importância dos contextos socioculturais, chegaremos a uma concepção de desenvolvimento que é capaz de contemplar a sua natureza complexa, dinâmica, plural, não-determinada e coconstruída. Uma perspectiva teórica que atende a esses anseios é a abordagem sociocultural construtivista, ou psicologia cultural de orientação semiótico-construtivista (Valsiner, 2012), que reúne, em sua base epistemológica, dois importantes autores do desenvolvimento humano, a saber, Piaget e Vygotsky (Madureira

& Branco, 2005; Valsiner, 2012). Madureira e Branco (2005) assim descrevem esta abordagem:

Definimos a perspectiva sociocultural construtivista como uma perspectiva teórica, inserida no contexto das correntes sociogenéticas, que busca, por meio da síntese criativa das contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotsky e colaboradores e do construtivismo piagetiano (a partir da ênfase no papel ativo do sujeito no seu desenvolvimento) compreender o desenvolvimento humano como fenômeno dinâmico e complexo. (p. 91)

A abordagem teórica da Psicologia Cultural (Bruner, 1997; Valsiner, 2012/2014), como passaremos a denominá-la, amplia o modo como é possível analisar as práticas e a promoção da ética e do desenvolvimento moral, visto que é capaz de abranger e discutir questões relevantes a partir das tensões dialéticas entre o indivíduo e a cultura. Segundo a psicologia cultural, a cultura é efêmera, dinâmica, coconstruída, e se manifesta em nível do sujeito - cultura individual - e de seu ambiente histórico-cultural - cultural coletiva (Valsiner, 2014). Admitindo o pensamento dialético na psicologia, é possível compreender o papel constitutivo dos contextos socioculturais no desenvolvimento humano, e o papel ativo e intencional do sujeito em relação ao seu desenvolvimento e aos contextos nos quais se insere. Podemos dizer, em outras palavras, que o desenvolvimento humano e a cultura são sistemas mutuamente constitutivos (Barrios, 2013; Branco, 2018; Bruner, 1997; Cole & Cole, 2004; Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 2012).

Valsiner (2014) nos auxilia na compreensão de que a cultura não deve ser concebida como um conteúdo a ser aprendido, transmitido ou compartilhado. Segundo o autor, a cultura está dentro do sujeito, e não o contrário. No entanto, dizer que está no interior é dizer que está no meio - na relação sujeito e mundo - sendo importante destacar que não há preponderância do sujeito sobre a cultura, ou vice-versa, mas uma relação de interdependência. Se a cultura não pode ser transmitida, ela é, na verdade, reelaborada e reconstruída através das trocas entre sujeito-cultura.

Nessa perspectiva se admite, então, um modelo bidirecional de transmissão cultural, onde todos os participantes são considerados agentes ativos das mensagens culturais. (Madureira & Branco, 2005; Marinho-Araujo, 2014; Martins & Branco, 2001; Valsiner, 2012). Para indicar essa relação de interdependência sistêmica entre o indivíduo e a cultura, sem deixar de considerar a diferença estrutural entre ambos, Valsiner propõe o conceito de *separação inclusiva* (Madureira & Branco, 2005). E é nessa mesma direção que o autor propõe os conceitos de *cultura pessoal*, que se refere a "versão singular e original de cada um", e *cultura coletiva*, que indica a "rede de significados historicamente construídos e coletivamente partilhados no grupo social" (Martins & Branco, 2001, p.171).

A cultura deve ser compreendida como processo e não como entidade, como a construção de signos que ocorre simultaneamente nos campos intrapsicológico e interpsicológico a partir das trocas entre a cultura pessoal e a cultura coletiva, por meio de processos ativos de internalização e externalização. Nesses processos, os significados são constantemente partilhados, coconstruídos e reelaborados por meio das interações, o que gera mudanças tanto de cunho individual quanto coletivo.

Podemos afirmar que a cultura coletiva constitui o sujeito psicológico e imprime marcas profundas em seu desenvolvimento. No entanto, é preciso enfatizar que aquele que internaliza a cultura, a internaliza à sua maneira, pois nesse processo está garantida a possibilidade de transcender o conhecimento cultural existente, as práticas e os sistemas de significado. Além disso, em termos da psicologia cultural, é mais adequado falar em *canalização cultural* e não em *determinação cultural*, visto que a agencialidade do sujeito, sua capacidade de criar e transformar seu próprio desenvolvimento e seu contexto sociocultural deve ser considerada (Madureira & Branco, 2005; Valsiner, 2014).

Sendo assim, a Psicologia Cultural, enquanto perspectiva teórica fundamentada na sociogênese, enfatiza a constituição mútua entre o indivíduo e a sociedade, bem como a

centralidade da cultura no desenvolvimento psicológico humano. Por sua natureza sistêmica e dialógica, ela se apresenta como um referencial produtivo para os estudos do desenvolvimento humano, e por conseguinte, para a investigação do desenvolvimento moral. Isto porque os estudos sobre a moralidade e a ética se dedicam a fenômenos altamente complexos, impregnados de aspectos sócio-afetivos e motivacionais, exigindo, portanto, uma abordagem sistêmica e mais abrangente. Fenômenos associados à moralidade e à ética remetem à análise da ontogênese e função das crenças e valores humanos (Branco, 2012; Valsiner, 2012), e como estes guiam ou orientam as percepções, pensamentos, afetos e interações entre os seres humanos.

Desenvolvimento Moral e Conflitos no Contexto Escolar

Discussões pedagógicas atuais apontam para a importância de práticas educativas que contemplem o *desenvolvimento integral da criança*. Estas três palavras, presentes em leis e diretrizes do Ministério da Educação e Cultura, geralmente estão contidas no projeto político pedagógico elaborado pelas escolas. No entanto, pesquisas realizadas no contexto escolar (Barreto, 2004; Barrios, 2009/2013) evidenciam que muitas práticas pedagógicas continuam enfatizando determinados aspectos do desenvolvimento em detrimento de outros. Assim, e em virtude de sua complexidade, o desenvolvimento moral acaba se constituindo em um dos aspectos mais prejudicados.

Branco, Freire e Barrios (2012) assinalam que as principais questões e discussões sobre aprendizagem nos contextos educativos formais, quando incluem na pauta o tema do desenvolvimento da criança, adolescente ou adulto, costumam se restringir ao desempenho acadêmico formal associado ao desenvolvimento cognitivo dos aprendizes, com ênfase no raciocínio lógico, memória e linguagem. Desse modo, há o risco de não se discutir, analisar, compreender e promover aspectos essenciais do desenvolvimento humano, como aqueles

ligados à afetividade, à motivação e aos valores sociais, minimizando, segundo as autoras, a dimensão do universo da moralidade e da ética.

Sobre esse modo de conceber o desenvolvimento, podemos citar o texto de Vygotsky (2008). Traduzido por Zoia Prestes, o texto se refere à palestra proferida pelo teórico no ano de 1933, na qual critica esse olhar não integral do desenvolvimento:

Frequentemente, explicamos o desenvolvimento da criança pelo prisma de suas funções intelectuais, ou seja, diante de nós, qualquer criança apresenta-se como um ser teórico que, dependendo do maior ou menor nível de desenvolvimento intelectual, passa de um degrau etário para outro. (p. 24)

Ainda segundo Branco e cols. (2012), o desenvolvimento moral das crianças no contexto educativo tende a ser considerado a partir de processos de transmissão unilateral de valores e da aprendizagem passiva de normas e regras estabelecidas assimetricamente pelos adultos. Nesse contexto, além do conflito ser visto como negativo e não interpretado como oportunidade para o desenvolvimento, muitas vezes o conceito de moralidade é confundido com disciplina (Barrios, 2009/2013). As estratégias empregadas no ambiente escolar que são dirigidas por essa perspectiva, muitas vezes, favorecem a manutenção de altos níveis de heteronomia entre os alunos (Barrios, 2013; Piaget, 1996; Rogoff, 2005; Vinha & Tognetta, 2009). Além disso, existe a crença de que o ensino da moralidade é papel da família e não da escola:

Apesar de o discurso educacional se referir de forma recorrente à formação do cidadão com um de seus mais nobres objetivos, na prática, e de forma surpreendentemente contraditória, tanto a ética quanto a moralidade são aspectos do desenvolvimento que a escola costuma considerar como de responsabilidade exclusiva da família. (Branco, Freire & Barrios, 2012, p. 38)

Branco (2012) aponta para a complexidade do tema moralidade, tendo em vista que os valores se constroem e se manifestam no contexto das diversificadas interações humanas, e, sendo traduzidos em decisões, julgamentos e comportamentos da vida real, estes acabam por

produzir um cenário de batalhas e conflitos entre normas culturais e princípios morais subjetivos. De fato, crenças, concepções e valores não são universais. São construídos nas interações sociais em diferentes culturas, contextos e em tempos históricos específicos (Valsiner, 2012).

A concepção de que os conflitos podem ser naturais nas relações e podem ser oportunidade para trabalhar valores e regras, com o emprego de intervenções mais coerentes com processos de construção da moralidade, pode contribuir para a melhoria das relações interpessoais e para o desenvolvimento da autorregulação. Uma perspectiva que pode modificar o modo como o fazer pedagógico é organizado e concebido é aquela apresentada por autores que defendem a educação para a paz: o conflito é visto como mola propulsora de desenvolvimento (Jares, 2002; Rengifo-Herrera, 2012).

Na perspectiva histórico-cultural, entendemos que o ser humano se desenvolve numa relação de interação e de interdependência com o *outro*. No convívio “eu-outro”, as diferenças são acentuadas. Entendemos que a diferença é base da vida social e, ao mesmo tempo, é fonte permanente de conflitos. Logo, é imprescindível que a escola, em seus objetivos e práticas, privilegie espaços onde seja discutida a importância do *outro* para constituição do *eu* e para a coconstrução de valores pró-sociais.

Portanto, é de fundamental relevância que seja oportunizada aos professores a criação de espaços para discussão e reflexão sobre a temática do desenvolvimento moral dos alunos, tendo em vista analisar como muitos conflitos podem ser necessários e importantes para o desenvolvimento da pessoa e da sociedade. A moralidade - mais da ordem do sujeito - e a ética - mais da ordem do coletivo - segundo Freitag (1997), se constituem mutuamente na dinâmica das experiências vividas por meio das interações entre as pessoas que ocorrem em determinados contextos sociais culturalmente organizados como, por exemplo, a escola. A

equipe docente deve ter clareza sobre esses conhecimentos a fim de que possa exercer seu papel com coerência e segurança.

É esperado que as vivências no espaço escolar nos coloquem constantemente diante de dilemas morais, já que “o aumento de contato com diferentes perspectivas e interesses favorece a colisão entre agentes” (Salgado & Ferreira, 2012, p. 51). Apesar de sua tendência para reprodução de desigualdades sociais (como afirma Bourdieu, 1989), a escola, visando a promoção de uma educação mais democrática, poderá favorecer o desenvolvimento humano de forma mais justa e mais igualitária (Branco, Freire & Barrios, 2012).

Enquanto espaço de interações, a escola pode ser considerada parte significativa do processo de internalização de valores, apresentando grande potencial para promoção de mudanças dos conceitos partilhados social e culturalmente. Branco (2018) ressalta que práticas e padrões interativos praticados por um determinado grupo canalizam modos de pensar e agir seguindo direções específicas, redundando em valores como solidariedade e inclusão, ou o oposto disso, preconceito e discriminação. Portanto, podemos considerar que, mesmo não estando disto ciente, o ambiente escolar influencia o desenvolvimento moral dos alunos e a maneira como eles se relacionam e resolvem seus conflitos interpessoais.

Apesar de os educadores afirmarem que pretendem favorecer a formação de pessoas autônomas, capazes de viver relações mais justas, respeitadas e solidárias, nem sempre estimulam as crianças a pautarem suas ações em princípios morais e autorregulem seus comportamentos. Branco (2018) nos alerta para o fato de que boa parte dos educadores não tem consciência de como suas próprias crenças e valores fundamentam suas ações e interações na prática docente. Por isso, é fundamental pensar quais valores têm sustentado as relações e interações nas escolas. A própria autora cita uma pesquisa em que valores, tais como competitividade e individualismo, eram promovidos em contextos educacionais, ainda

que, em nível do discurso das educadoras, estes tenham sido negados (Palmieri & Branco, 2015).

Como dissemos anteriormente, o próprio conceito de conflito se apresenta de modo bastante negativo entre professores(as), que não reconhecem o papel fundamental que essas situações podem ter em despertar e promover o desenvolvimento moral de seus alunos (Barrios, 2009; Branco & cols., 2012; Rengifo-Herrera, 2012). Portanto, o estudo dessa temática é relevante no sentido de colaborar com a construção de um referencial novo e positivo que inspire práticas educativas favoráveis ao desenvolvimento moral e à formação cidadã dos alunos.

Diversos estudos têm sido publicados sobre a crescente violência nas escolas (Abramovay & Rua, 2003; Abramovay, 2004; Calil & Aragão, 2011; Chrispino, 2007). Valores destrutivos têm sustentado práticas violentas que não respeitam o outro, não respeitam a vida. Recentemente, vivemos duas grandes tragédias em escolas do Brasil. A primeira ocorreu em março deste ano, quando dois ex-alunos mataram oito pessoas em ataque a escola em Suzano-SP (<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/03/atiradores-matam-cinco-alunos-e-um-funcionario-em-escola-em-suzano-na-grande-sp.shtml>). Outro caso aconteceu em abril, quando um aluno matou o coordenador de uma escola pública no Valparaíso - GO, a 35km de Brasília (<http://www.jornaldebrasil.com.br/cidades/aluno-mata-coordenador-de-escola-em-valparaiso/>). Nessa mesma notícia, o Jornal de Brasília publicou que o Brasil lidera o *ranking* de violência nas escolas, segundo estudos feitos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Diante de fatos como esses, é inegável a necessidade de que medidas urgentes sejam tomadas, pois, como muito bem apontou Freitag (1997), a moralidade desperta questões que dizem respeito a todos nós. Portanto, se apresenta diante de nós - governantes, professores, psicólogos, familiares, enfim, diante de todos – o grande desafio da coconstrução de escolas mais democráticas, onde exista

lugar para uma permanente construção de uma cultura de paz, respeito e solidariedade entre as pessoas.

Capítulo 2

Educação para a Paz e a Questão do Conflito

*"Só o amor, muda o que já se fez
E a força da paz junta todos outra vez
Venha, já é hora de acender a chama da vida
E fazer a Terra inteira feliz."
(A Paz, Roupas Nova)*

O contexto atual, a crescente violência e seu uso generalizado como forma de resolver os conflitos, inclusive entre crianças e jovens em ambiente escolar, tende a gerar sentimentos de incerteza e insegurança que alimentam a crença de que nada se pode fazer. Jares (2007) nos alerta sobre esta questão ao afirmar que a indiferença e a resignação não são boas respostas diante da dificuldade. Ele defende que, exatamente nos momentos difíceis, devemos reagir com mais compreensão e entusiasmo.

A promoção de uma Cultura de Paz se dá, certamente, pela construção de uma Educação para a Paz nos variados contextos de desenvolvimento da criança, e o contexto escolar merece especial atenção, para que seja planejado e orientado nesta direção. De início, se faz necessário identificar e discutir as crenças e valores que permeiam nossa convivência em sociedade, buscando promover aquelas práticas que possam efetivamente estimular o respeito a todas as pessoas (Manzini & Branco, 2017). Práticas e valores de paz precisam ser cultivados no interior das instituições escolares, pois, como apontou Delors (2003), “a educação surge como trunfo indispensável à humanidade na sua construção de ideias de paz, liberdade e justiça” (p. 11).

Desse modo, considerando a relevância e atualidade do tema, dedicamos um espaço neste trabalho para refletir sobre as possíveis mudanças no contexto da escola para promover princípios capazes de cultivar a paz, guiados à convivência respeitosa e democrática, e

abordando a diversidade de pessoas e ideias como uma riqueza essencial à promoção do desenvolvimento humano.

A Educação para a Paz é condição para a promoção da Cultura de Paz, e a escola deve ser compreendida como espaço onde crianças e adolescentes podem aprender a resolver conflitos de forma pacífica e não-violenta. Sendo os conflitos inerentes às relações humanas, caberá a todos os que desejam contribuir para uma sociedade democrática o esforço pela criação de estratégias saudáveis e pacificadoras para resolvê-los. Para Jares (2002) a Educação para a Paz tem um sentido de objetivos e conteúdos tomados como fundamento de uma estrutura pedagógica que adota a não-violência como princípio. Assim, a comunidade escolar tem o desafio de construir atividades e práticas educativas, cujas bases estejam bem alicerçadas em valores como justiça, solidariedade, cooperação e respeito mútuo.

Em sua obra *Educar para a paz em tempos difíceis*, Jares (2007) discute o conceito de Educação para a Paz sobre dois fundamentos, que ele denominou como *paz positiva*, compreendida não como simples antítese da guerra ou da violência, e a *perspectiva criativa do conflito*, entendido como processo natural e intrínseco à vida que, se abordado de modo positivo, pode gerar desenvolvimento pessoal, social e educativo. Segundo o autor, educar para a paz "é um processo contínuo e permanente (...) uma forma particular de educação em valores" (p. 45). Dada a complexidade das relações em sociedade, Jares considera que aprender a conviver é uma necessidade de todo projeto educacional, e que é fundamental que o trabalho em torno da convivência seja planejado, considerando o espaço da sala de aula, bem como toda a instituição escolar, e abrangendo os diferentes membros da comunidade escolar, especialmente os professores, os alunos e suas famílias.

Uma importante iniciativa do Poder Legislativo foi a implementação da Lei 13.663, de 14 de maio de 2018, que alterou o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). A lei incluiu a promoção de medidas de conscientização,

prevenção e combate a todos os tipos de violência tendo em vista a promoção da cultura de paz, dentre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. O texto legal enfatiza o papel da escola na construção de valores construtivos, ressaltando que “a escola representa um excelente contexto para promover o desenvolvimento de novos valores e novas práticas sociais” (Branco, Manzini & Palmieri, 2012, p. 122). Enquanto espaço de interações, a escola deve ser considerada parte significativa do processo de internalização de valores, apresentando grande potencial para promoção de mudanças de conceitos partilhados social e culturalmente que possam, de uma maneira ou de outra, levar a violências.

Entendemos que a instituição escolar, enquanto espaço de aprendizagem e convivência, deve favorecer por meio de suas atividades e práticas educativas a coconstrução processual e progressiva da cultura de paz e não-violência. A base para tal construção deverá se apoiar em valores que privilegiem o entendimento mútuo, a democracia, a convivência saudável e os direitos humanos. É fundamental que se trabalhe para a superação da visão exclusivamente instrumental da educação, a fim de que possamos considerá-la em toda a sua plenitude, com considerou Delors (2003), buscando-se desconstruir preconceitos, intolerâncias, competições e hostilidades no ambiente escolar.

É imprescindível que esforços sejam canalizados para que se reflita sobre a maneira como nos relacionamos com as pessoas, transformando violências e irritação por atitudes mais saudáveis e pacificadoras. Isto, certamente, nos levará na direção da Educação para a Paz, visto que, se valores como justiça, solidariedade e respeito mútuo formarem a base das práticas educativas, a construção da paz passará a ser uma possibilidade real. Afinal, como argumenta Jares (2007),

A educação para a convivência não pretende transmitir unicamente determinadas estratégias e habilidades para resolver conflitos. Muito além disso, nossa proposta se inscreve em um objetivo mais amplo e ambicioso: construir uma nova cultura e relações sociais onde a violência não faça sentido. (p. 185-186)

Enfrentar o desafio dessa construção demanda um esforço coletivo - educadores, pesquisadores, psicólogos, pais, alunos, governantes – enfim, todos aqueles que sonham com uma sociedade mais democrática e mais feliz. Mas para isso, é necessário melhor compreender a natureza dos conflitos escolares, discutidos em seguida, e aprender com algumas experiências concretas nesta direção, analisadas no capítulo 3.

Conflitos escolares

Os conflitos entre alunos são diversos, e acontecem diariamente nas salas de aula e espaços de convivência das escolas. No entanto, abordá-los visando pura e simplesmente sua eliminação não constitui prática promotora de uma cultura de paz (Branco, Manzini & Palmieri, 2012). As autoras afirmam que a abordagem construtiva do conflito envolve a promoção do diálogo, o respeito pelas diferenças e a consideração pelas necessidades de cada um. Logo, se temos como foco a coconstrução de valores positivos e da autonomia entre os alunos, ratificamos que o conflito deverá ser tomado como oportunidade para o desenvolvimento e internalização ativa de valores construtivos.

Rengifo-Herrera (2014) afirma que conflitos podem ser denominados construtivos ou destrutivos, a depender do caminho que percorrem. Assumem caráter destrutivo os conflitos que envolvem elementos prejudiciais ao indivíduo ou grupo, como aqueles vinculados a preconceitos e que fazem emergir práticas violentas. Por outro lado, o autor aponta para o grande impacto que os conflitos construtivos podem provocar nos processos de significação das pessoas, ao canalizarem ações voltadas para valores ligados à paz e à solidariedade, fortalecendo ações e práticas pró-sociais.

Chrispino (2007) afirma que a experiência do conflito é inerente ao convívio em sociedade, já que ele é parte integrante da vida e das atividades sociais. Para ele, o conflito tem sua origem na "diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não

existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes" (Chrispino, 2007, p. 16). Desse modo, é certo esperarmos que no contexto das interações humanas, no espaço escolar, os conflitos estejam presentes. Eles podem ser resultados de divergências entre professores, professores e família, professores e alunos, ou ainda entre alunos. As dificuldades de comunicação entre essas pessoas também podem dar origem a situações conflituosas.

Tradicionalmente, na sociedade em geral, mas também no âmbito escolar, os conflitos são considerados indesejáveis e esforços são empreendidos para impedir que eles ocorram, pois são vistos como negativos. Pesquisas recentes, entretanto, sugerem o conflito como forma importante de interação social que pode promover desenvolvimento (Barrios, 2009; Borges-de-Miranda, 2017; Rengifo-Herrera, 2014). Movidos por essa convicção, entendemos que a escola necessita reservar tempo e focar no trabalho direcionado ao tratamento dos conflitos, pensando em medidas de prevenção e outras direcionadas à resolução, sempre partindo de uma base que entende o conflito como fator construtivo do desenvolvimento humano. Segundo Rengifo-Herrera (2014),

A ideia de conflito como processo construtivo é muito importante porque traz à tona a questão da separação inclusiva proposta por Valsiner e Cairns (1992). O conflito recria a totalidade da estrutura e reformula a maneira como processos e dinâmicas acontecem. (p. 27)

A percepção do conflito ligada a situações negativas e ameaçadoras tem alimentado, na escola e na sociedade, esforços para inibi-lo. Essa noção precisa ser melhor analisada, já que o conflito é uma manifestação natural e necessária às relações entre as pessoas, e deve ser concebido como "movimento constitutivo dos sujeitos e de suas identidades" (Corsi, 2011, p. 280).

Salgado e Ferreira (2012) argumentam que os conflitos costumam implicar na polarização de posições opostas mutuamente, no entanto, essa oposição pode ser atenuada se,

da relação entre as diferentes partes envolvidas no conflito, indivíduos ou grupos, surgirem novas formas de contato que assumam um caráter de reciprocidade, capazes de gerar contextos onde a negociação seja possível. Segundo os autores, "O entendimento mútuo é algo que se faz (e não algo completamente dado), implicando em tensão e em sua superação, num movimento constante entre ambas" (Salgado & Ferreira, 2012, p. 64). Segundo estes autores, o conflito é interminável e o que pode variar são as formas utilizadas para gerir situações conflituosas, sendo uma delas o diálogo.

Reconhecer os benefícios do conflito pode colaborar para a compreensão de que ele é inevitável e que seus motivos não devem ser suprimidos. Vejamos algumas das vantagens apresentadas por Chrispino (2007):

Ajuda a regular as relações sociais; ensina a ver o mundo pela perspectiva do outro; permite o reconhecimento das diferenças, que não são ameaça, mas resultado natural de uma situação em que há recursos escassos; ajuda a definir a identidade das partes que defendem suas posições; permite perceber que o outro possui uma percepção diferente; racionaliza as estratégias de competência e de cooperação; ensina que a controvérsia é uma oportunidade de crescimento e de amadurecimento social (p. 17).

No contexto escolar, a maneira de lidar com o conflito poderá variar bastante, a depender de como ele é interpretado pela escola e seus atores, se é visto como instrumento de crescimento ou como um problema a ser eliminado. Primeiramente, a escola precisa trabalhar sua capacidade de reconhecer a existência do conflito e, depois, fomentar reflexões sobre estratégias de como abordá-lo de maneira positiva e criativa, impulsionando práticas pacificadoras e solidárias entre seus atores. Ressaltamos que o *aprender a viver juntos* e a *gerir conflitos* são capacidades cada vez mais indispensáveis para a construção de uma sociedade democrática onde são cultivados valores como o pluralismo, a compreensão mútua e a paz (Delors, 2003).

Destacamos que a promoção de ambientes sócio-interativos que privilegiem aspectos essenciais à vida e à convivência humana contribuem de maneira positiva para aprendizagem

e desenvolvimento humano (Branco & cols., 2012). Como professores, é indispensável um trabalho efetivo para a coconstrução, juntamente com os alunos, de um ambiente receptivo e dialógico que favoreça interações respeitadas que possam fomentar modos pacíficos para prevenção e resolução de conflitos. Sendo assim, assumindo a perspectiva do conflito como um processo inevitável, mas que pode percorrer um caminho construtivo, a escola necessita encarar a mediação como fundamental para o tratamento das situações conflituosas que acontecem diariamente em seu interior. O próximo capítulo se refere ao tópico desta mediação.

Capítulo 3

Mediação de conflitos entre crianças no contexto escolar

“Educar en mediación es educar en valores que possibilitan la cooperación, la convivencia pacífica y el respeto a los derechos fundamentales de las personas.”

Helena Pérez Beltrán

No capítulo anterior, discutimos sobre a Cultura de Paz abordando a questão da Educação para a Paz. Embora tenhamos apresentado essa relação enquanto necessária, notamos que a visão puramente instrumental da educação, no sentido da preparação do estudante para o mercado de trabalho, ainda permanece. É comum ouvirmos que “escola ensina, família educa”. Em outras palavras, “a escola ensina português, matemática, ciências... a família ensina os valores”. Entendemos que, de fato, a responsabilidade da família é enorme e, em muitos aspectos e circunstâncias, é preponderante na formação das crenças e valores da criança e do adolescente. Entretanto, ao ocupar uma posição central no seio das instituições educativas, a escola incorpora em sua identidade um papel fundamental na promoção e estímulo ao desenvolvimento moral de seus alunos.

É inegável que a escola consiste em um local privilegiado para vivenciar experiências para a aprendizagem e o exercício da cidadania em toda a sua plenitude. Não é o único lugar em que esse processo precisa ser realizado, mas é fundamental que nela aconteça. Como afirmam Branco e Lopes-de-Oliveira (2012), a escola possui e deve assumir sua vocação transformadora, deixando de apenas cumprir o papel simplificado de agente transmissor do conhecimento científico e cultural acumulado para partir em busca de se constituir como espaço universal de desenvolvimento, consolidando sua função como contexto promotor da construção de conhecimentos e, também, formador de valores, gerador de inovações e, mesmo, de mudanças sociais.

A fim de promover valores construtivos, enfatizando a paz e a cooperação entre as pessoas, a abordagem desse assunto no interior das instituições escolares se torna

imprescindível, pois é exatamente a reflexão sobre as crenças, os valores e a motivação das pessoas em interação no espaço escolar que será possível gerar novas formas de conceber a escola e as relações que se estabelecem em seu interior (Barrios, Marinho-Araujo & Branco, 2011; Manzini e Branco, 2016/2017). Dentre os vários temas que podem contribuir nessa direção, neste trabalho damos destaque para a questão dos conflitos escolares.

Conflitos no Contexto Escolar

A escola se constitui como um importante espaço de aprendizagem, convivência e socialização, permitindo às crianças e adolescentes vivências enriquecedoras promovidas pelo encontro com a diversidade (Abramovay, 2004; Alves, 2004; Branco, Manzini & Palmieri, 2012; Carvalho, 2011; Castilho, 2006; Mantoan, 2006; Manzini & Branco, 2017; Patto, 1999). Exatamente por ser um local onde as diferenças são acolhidas, ou pelo menos deveriam ser, a escola também se caracteriza como um contexto de divergências, frustrações e tristeza, sendo diariamente palco de situações geradoras de conflito entre os seus diferentes atores.

Frequentemente, ouvimos relatos pessoais sobre a crescente violência escolar e a própria mídia tem noticiado diversas situações de *bullying*, preconceitos, agressões verbais e físicas envolvendo alunos, professores e famílias (Abramovay & Rua, 2003; Abramovay, 2004; Chrispino, 2007), sendo verificado, inclusive, um aumento dos casos de assassinatos múltiplos perpetrados por alunos e ex-alunos das escolas no Brasil e nos EUA (Cohen, 2019; Redação Veja, 2019). Percebemos que os valores de violência, competição e individualismo fazem parte do cotidiano da escola assim como dos demais contextos culturais (Manzini & Branco, 2017; Rengifo-Herrera, 2012/2014; Salgado & Ferreira, 2012).

Chamados de conflitos escolares aqueles que acontecem no interior da escola e que envolvem os atores dessa comunidade, podendo ocorrer entre alunos, entre professores, entre

alunos e professores, ou entre pais, professores e gestores. Neste capítulo, nossa atenção se volta para os conflitos entre crianças, ou seja, aluno-aluno, tema que se constitui como objeto principal deste trabalho.

Sabemos que os conflitos são inerentes às relações humanas. Não se pode, e nem faz sentido, negá-los, ou mesmo, eliminá-los. É preciso sempre abordar os conflitos de maneira criativa e construtiva, inclusive quando for preciso prevenir desentendimentos graves, resolvendo-os de maneira pacífica e instrutiva, a fim de que, assim mediados, venham a funcionar como mola propulsora de desenvolvimento (Branco, Manzini & Palmieri, 2012; Galvão, 1995; Jares, 2002; Rengifo-Herrera, 2012/2014; Valsiner, 2012).

Se entendemos o conflito como resultado de diferenças de opinião ou interesse, ou ainda, como resultante de dificuldades de comunicação e do estabelecimento de um diálogo aberto e construtivo entre as pessoas, é certo esperarmos que a escola seja repleta de situações conflituosas e que busque, portanto, saber lidar adequadamente com a questão. Por exemplo, o enfrentamento exclusivamente punitivo usado por muitos educadores, como diminuição de notas, reprovação pública ou suspensões, pode — ao contrário de gerar maior entendimento entre os alunos — vir a estimular ainda mais a violência e limitar o desenvolvimento da autonomia dos alunos (Sales-Arasa, Gallardo-Fernández, Martínez-Agut, Fabregat- Pitarch e Monzó-Martinez, 2018; Gabaldón, 2018).

Desse modo, analisar e discutir as situações de conflito no contexto escolar, na busca por soluções construtivas e cooperativas junto aos alunos e a comunidade escolar, parece ser um caminho desejável e propício ao desenvolvimento moral dos alunos e a coconstrução de um ambiente favorável ao ensino-aprendizagem de uma maneira geral. Piaget (1994/1996) e Kohlberg (1981) já indicaram, em suas respectivas obras, como a divergência entre as diferentes perspectivas de cada criança atua no sentido de promover o seu desenvolvimento, inclusive seu desenvolvimento moral. Marimon e Vilarrasa (2005) expandem esta noção

quando afirmam que, desde pequenas, as crianças devem aprender a resolver elas mesmas os conflitos que surgem em seu cotidiano. E como podemos apoiá-las nesse processo? Seria possível conceber um modelo de educação que fosse capaz de mediar e promover a resolução de conflitos de forma pacífica?

Mediação de Conflitos entre Alunos

Sendo nosso foco os conflitos entre os alunos, torna-se fundamental investigar e identificar as estratégias utilizadas no contexto escolar por professores e professoras para mediar os conflitos que tão frequente e naturalmente emergem entre seus alunos. Cientes de que medidas punitivas devem ser reduzidas (Abramovay, 2004; Borges-de-Miranda, 2017; Gabaldón, 2018; Sales-Arasa e cols., 2018), é preciso criar, construir e desenvolver práticas que possam contribuir para um ambiente afetivamente positivo e cooperativo nas aulas e demais atividades da escola.

A maneira de lidar com o conflito entre alunos depende do modo como o conflito é concebido pelos gestores e professores da escola, se ele é considerado como parte do desenvolvimento dos seres humanos, ou como um problema a ser sempre reprimido e eliminado. Reconhecer o conflito e valorizá-lo como oportunidade para o crescimento e aprendizagem é fundamental. Chrispino (2007), por exemplo, indica um primeiro ponto para introduzir a necessidade de práticas de mediação de conflito na escola: esta, antes de mais nada, precisa assumir que eles existem e devem ser trabalhados a fim de que a instituição tenha condições de cumprir melhor suas finalidades. Ao evidenciar os conflitos, sejam eles resultantes de aspectos culturais, organizacionais, pedagógicos ou pessoais, as escolas passam a refletir sobre sua existência e, a partir disso, podem canalizar esforços no sentido de construir práticas de prevenção de conflitos desnecessários e de mediação e resolução construtiva dos demais conflitos. As escolas que valorizam o diálogo e veem o conflito como

maneira de expressar legítimas divergências, aprendem a trabalhar com essa realidade e instituem o diálogo como caminho permanente na resolução de problemas e na construção de novas ideias, novas práticas e novos conhecimentos. Elas buscam promover a assertividade, a autonomia, e a comunicação eficaz, e o próprio currículo deve contemplar discussões referentes ao conflito e suas regras, que precisam ser explicitadas, faladas e discutidas (Chrispino, 2007) de maneira dialógica. Em outras palavras, é sempre fundamental ouvir, efetivamente escutar, e negociar com os alunos.

No livro *Construcción de paz a través de la mediación: conocimientos y prácticas de una metodología* (Fariña, Rosales, Rólan & Vásquez, 2018), os autores apresentam e analisam os trabalhos discutidos durante a Conferência Universitária para os Estudos da Mediação e do Conflito realizada em Pontevedra na Espanha, em junho de 2018. Buscam difundir os principais avanços científicos no estudo da mediação e do conflito, partindo do conceito de mediação enquanto prática alternativa para gerir os conflitos humanos, abordando-os de maneira cooperativa, construtiva e pacífica. Ao discutir a cultura da mediação para a construção da paz, os autores o fazem a partir de diferentes âmbitos da sociedade, tais como o familiar, empresarial, penal e o âmbito escolar, que é o campo de nosso interesse. Mais à frente, discutiremos alguns dos trabalhos, apresentados no livro, de pesquisadores que atuam no contexto educacional.

Cabe-nos, portanto, ressaltar que, sendo os conflitos inevitáveis (pois são parte da vida e da atividade social), a mediação se torna uma ferramenta essencial para a construção permanente e o cultivo de uma cultura de paz (Jares, 2002). Beltrán (2018) aponta a mediação de conflito como ferramenta necessária, adequada e eficaz para resolver, de maneira pacífica e construtiva, os conflitos gerados pela falta de diálogo e deterioração da convivência. O autor enfatiza que os valores intrínsecos à mediação fomentam a cultura do diálogo, colaborando não apenas na resolução de problemas pontuais, como também

apresenta potencial para atuar em aspectos mais complexos da convivência interpessoal, auxiliando as pessoas na direção do autoconhecimento e do conhecimento do outro, o que certamente favorece a gestão de situações conflituosas que poderão surgir em seu dia-a-dia. Nesse sentido, podemos concluir que a mediação dos conflitos escolares em geral e, também entre alunos, deve ser entendida com *um processo comunicativo de negociação* não reduzido apenas à solução de conflitos, mas também à prevenção de conflitos destrutivos ou desnecessários.

Chrispino (2007) define a mediação de conflito como “o procedimento no qual os participantes, com a assistência de uma pessoa imparcial - o mediador - colocam as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável” (p. 23). A palavra "imparcial" usada pelo autor, entretanto, pode causar um estranhamento, já que, ao lê-la nessa sentença, pode surgir a pergunta: será isso possível? Considerando o campo do Direito, sabemos que o princípio da imparcialidade do juiz é essencial, pois "sem essa imparcialidade não há, para as partes, garantia de justiça" (Saad, Saad & Branco, 2007, p.108). Na condução do processo, o juiz não deve agir de maneira tendenciosa, privilegiando uma das partes. No entanto, agir com imparcialidade é uma questão controversa, pois a neutralidade é sempre, de alguma forma, relativa. Em outras palavras, o juiz imparcial não será absolutamente neutro, posto que existem valores que devem ser salvaguardados no processo de julgamento. Mas, em que essa discussão pode contribuir para o campo educacional? Essa discussão nos auxilia a reconhecer que a busca pela imparcialidade é necessária e é desafiadora, visto que a pessoa revestida do papel de mediador deverá ser, e também ser percebida pelas partes em conflito, como alguém honesto e que mereça confiança. Discutiremos esse ponto mais adiante quando falarmos, especificamente, do papel do professor/professora enquanto agente de mediação.

Alguns autores têm se dedicado ao estudo dessa questão apontando a mediação do conflito como alternativa eficaz para reduzir a violência escolar, apresentando as vantagens para implementação de programas orientados para esse fim (Chrispino, 2007; Chrispino A. & Chrispino, 2002; Gabaldón, 2018; Martínez Zampa, 2005; Moore, 1998; Nebot, 2000; Sales-Arasa & cols., 2018; Schvarstein, 2018; Traura, Rodríguez & González, 2018).

Sales-Arasa e cols. (2018) relatam uma experiência desenvolvida no *Instituto de Enseñanza Secundaria Obligatoria* (ESO), na Espanha, com a implementação de um projeto no campo da mediação escolar e práticas relacionadas à convivência, iniciado em 2013 e que, em 2018, ainda se encontrava ativo. A proposta teve como objetivo formar uma equipe de mediação integrada por pais, professores e alunos, impulsionar o trabalho com a tutoria entre os alunos e promover encontros pedagógicos com os pais. Antes de detalhar melhor a proposta, é importante destacar o que os autores entendem por mediação escolar:

Não é uma técnica, mas um método pedagógico, válido para todos os atores sociais: pais, alunos, professores, gerentes, administradores, etc. Baseado na escuta, aceitação, compreensão e respeito pelos membros de um sistema. Respeitando a diversidade, o outro, essa abordagem prioriza a formação participativa e o protagonismo cidadão, em prol de uma educação que visa formar jovens comprometidos com sua realidade familiar, social, política, econômica e cultural. (p. 284)

Sobre a tutoria entre alunos, Sales-Arasa e cols. (2018) informam que esta se constitui como prática que confere valor educativo às interações entre os alunos, oferecendo oportunidade para o aprendizado e desenvolvimento de valores de solidariedade e sociabilidade. Sobre isso, destacamos: alguns alunos foram indicados pelos professores e orientadores para a tutoria; foi realizado um encontro para apresentação do projeto aos pais, professores e alunos, a fim de captar alunos voluntários; todos os alunos tutores participaram de encontros mensais de formação; a atuação do aluno tutor foi prevista e planejada para uma aula semanal. Em relação a formação da equipe de mediação, foram realizados encontros mensais com os alunos e ficou esclarecido que desempenhariam o papel de "ajudantes da

convivência", observando e detectando as situações conflituosas a serem geridas. Para os encontros pedagógicos com os pais foram planejadas reuniões mensais mediadas por diferentes professores, supondo a implementação do aprendizado dialógico. Por meio da leitura prévia de um texto, os participantes poderiam compartilhar suas reflexões pessoais com o grupo. Os temas giraram em torno da convivência na comunidade educativa, por exemplo, na melhoria da comunicação no âmbito escolar e nas relações entre a escola e família. Os resultados parciais da pesquisa, visto que o projeto segue aberto e em processo de realização, apontaram que essas medidas melhoram a convivência e reduziram os conflitos. Para os autores, a mediação e as habilidades que esta comporta, tais como escuta ativa, empatia e busca de alternativas, podem ser aplicados de diversas maneiras e em diferentes situações de conflito.

Gabaldón (2018), por sua vez, apresentou um estudo sobre a necessidade social de favorecer o uso de competências e ferramentas para gestão pacífica de conflitos. Ele defendeu o ambiente escolar como grande oportunidade para oferecer uma educação cívica que promova a aquisição de conhecimentos e habilidades sócio-emocionais e valores morais pelos estudantes. Isso, segundo ele, irá fomentar a convivência pacífica em detrimento da conduta violenta. A pesquisa contou com noventa e dois participantes, alunos entre 11 e 13 anos de idade, que estiveram presentes em nove sessões grupais destinadas à realização de oficinas em Educação Emocional, que tinham como objetivo permitir o aprofundamento do conhecimento pessoal e interpessoal a partir de dinâmicas e discussões sobre temas como conceitos e funções das emoções, empatia, assertividade e impulsividade. Após esse período, foram analisadas a influência dessa formação sobre indicadores de regulação pacífica de conflitos. Os resultados apontaram variações significativas entre medidas antes e após as sessões, referentes a empatia e flexibilidade cognitiva. Em consonância com a literatura

existente, o autor concluiu que a Educação Emocional favorece habilidades cognitivas e afetivas ligadas à resolução pacífica de conflitos.

Como alternativa para o enfrentamento da violência, uma escola estadual de educação na cidade de Paranaguá, no Estado do Paraná, implementou o projeto "Processo de Mediação de Conflitos", investindo, também, na mediação entre pares. Pereira e Quadros (2016) relataram que o projeto salientava a importância do diálogo entre as pessoas, favorecendo o trabalho com a mediação de conflitos. Dez alunos do primeiro ano do Ensino Médio participaram de nove encontros com o objetivo de capacitá-los para atuarem como mediadores em situações de conflito no ambiente escolar. Os encontros consistiam em palestras ministradas por profissionais, tais como "Conflito Interpessoal", ministrada por uma psicóloga, e "A Escola e o *Bullying*", ministrada por uma pedagoga. Foram realizadas rodas de conversas a partir da reflexão sobre filme que tratava de questões de conflito e violência na escola e na família. Uma sala específica foi destinada para o desenvolvimento do projeto, espaço este que foi organizado pelos alunos mediadores, incluindo a confecção de cartazes, painéis e gravuras. Sobre os resultados, os autores relataram a importância da garantia de um espaço e de tempo para que os alunos em conflito pudessem conversar, favorecendo a compreensão mútua do que cada um sentia e pensava em relação à situação.

É interessante registrar que, desde muito cedo, crianças são capazes de pensar sobre o conflito e sobre formas de como resolvê-los (Corsi, 2011; Santos, Prestes & Freitas, 2014; Marimon & Vilarrasa, 2005). Corsi (2011) apresentou uma pesquisa sobre as relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil em que foram gravadas cenas da rotina escolar dos alunos, entre 5 e 6 anos; depois, esse conteúdo foi apresentado a eles para que pudessem manifestar suas opiniões, hipóteses e sugestões acerca do que seriam os conflitos e como se poderia resolvê-los. Segundo a pesquisadora, ouvir as falas das crianças permitiu a apreensão de diversas categorias do que elas acreditavam ser o conflito e o que se podia fazer para

resolvê-los, um repertório que não se mostrou constituído como reprodução exclusiva do mundo adulto, mas demonstrou a elaboração de pensamentos próprios das crianças a partir das informações pertinentes.

Há importantes trabalhos dentro dessa temática que apresentam os benefícios de sua implementação como estratégia para prevenção e resolução de conflito. Das vantagens apresentadas por Chrispino (2004), destacamos: a visão positiva do conflito, rompendo com o mito de que ele é sempre negativo; a melhoria na qualidade das relações entre os atores escolares e do “clima escolar”; a redução da violência; o desenvolvimento do autoconhecimento e do pensamento crítico; e o exercício da tolerância, ao se promover a convivência com as diferenças. Este último aspecto merece especial atenção, visto que favorecer a aceitação e colaboração entre indivíduos muito diferentes entre si relaciona-se à necessária desconstrução de preconceitos que, lamentavelmente, ainda se mostram presentes nos contextos escolares (Madureira, 2007; Madureira & Barreto, 2018). Nessa direção, a mediação de conflitos bem sucedida contribui para o respeito à diversidade na escola, necessário à inclusão e sua real democratização.

O Papel do Professor

A atividade docente nos coloca constantemente diante de dilemas morais. Diferentes indivíduos contracenando no mesmo espaço tornam a escola um grande palco para interações, muitas vezes, conflituosas. Neste cenário, não é incomum nos depararmos com professores que demonstram certa dificuldade para encontrar e criar estratégias para lidar com situações de conflito entre seus alunos. Estudos demonstram que os educadores se sentem, frequentemente, intimidados e desmotivados diante das constantes situações de indisciplina e conflito, além de se perceberem despreparados para com elas lidar (Borges-de-

Miranda, 2017; Tardeli, 2003; Tognetta & Vinha, 2007; Vidigal & Oliveira, 2013; Vinha, 2004; Vinha & Tognetta, 2009).

De acordo com a pesquisa realizada por Carita (2004), a atuação de professores prevalece como característica principal do trabalho de resolução de conflitos em sala de aula, fator que impede que os próprios alunos encontrem soluções aceitáveis entre os envolvidos. Santos, Prestes e Freitas (2014) desenvolveram um estudo com o objetivo de examinar as estratégias propostas por professores de educação infantil para a resolução de conflitos e constataram que as professoras propuseram com maior frequência medidas em que elas mesmas buscavam ensinar, por meio do discurso, como a criança deve agir com a outra. De forma diretiva, determinavam como as crianças deveriam agir. Diante desse quadro, como educadores, podemos colaborar com os professores argumentando com eles a necessidade de favorecerem a construção, por parte dos próprios alunos, de práticas de mediação de conflitos. A questão central é: Como promover a aprendizagem de formas pacíficas e assertivas de resolução e prevenção, e como orientar os professores a desenvolver em seus alunos o protagonismo da mediação?

Existe, assim, uma crescente necessidade de refletir sobre os conflitos entre alunos e sobre o modo como a mediação precisa ser promovida nos contextos escolares. Afinal, quais estratégias podem funcionar, e quais não? É preciso identificar e analisar estas práticas e estratégias e refletir sobre as práticas docentes e como estas podem colaborar para o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando os aspectos cognitivos, sócio-emocionais e morais deste desenvolvimento.

A maneira como o professor concebe o conflito, para nós, se constitui como um primeiro ponto para a reflexão sobre o papel do professor na mediação de conflitos entre alunos. Face às diferentes perspectivas de abordagem do conflito, reiteramos, mais uma vez, ser fundamental que o conflito seja visto como necessário para promoção de

desenvolvimento. Além daqueles conflitos que emergem de inabilidades sociais ou hostilidades a serem trabalhadas pela mediação dos professores, os conflitos podem, por exemplo, permitir a identificação do que os alunos precisam aprender e, dessa forma, levar os educadores a construir estratégias que atendam essas necessidades. Esta concepção, entretanto, deve transpor o discurso e alcançar as práticas sociais e pedagógicas observadas no contexto escolar.

Vinha e Tognetta (2009) apontam que "alguns educadores parecem acreditar que os conflitos são ocorrências atípicas, que não fazem parte do "currículo" nem de seu trabalho como professor e ainda concebem harmonia ou paz como ausência dos mesmos" (p. 531). Tais crenças equivocadas tem motivado a escola e os professores a desenvolverem intervenções e estratégias com a intenção de conter, evitar e até mesmo ignorar os conflitos. Medidas são implementadas para obter resolução rápida, muitas vezes atuando somente sobre as consequências e não nas causas do conflito. Vinha e Tognetta (2009) enfatizam, porém, que "uma resolução considerada eficaz em um conflito é aquela que minimiza ou elimina as causas que o gerou" (p. 535).

A tentativa de suprimir os conflitos resulta na perda de oportunidade de trabalhar pela mudança na qualidade das interações. Esse sistema se torna desgastante para professores e alunos que depositam energia e tempo no produto, no "como resolver", quando deveriam estar focados no processo, ou seja, "o que aprendemos com o ocorrido". É preciso ter em mente que a moralidade se desenvolve a partir das reflexões geradas pelos conflitos: se somos muito diretivos, retiramos do sujeito a oportunidade de exercer atividades de autorregulação e regulação mútua. Um contexto autocrático, caracterizado por ensino puramente oral do adulto, certamente fortalecerá a heteronomia na criança (Barrios, 2013; Santos, Prestes & Freitas, 2014; Vinha, 2004).

O desafio para nós, educadores, ao desenvolvermos o papel de mediador em situações conflituosas entre os alunos, está em oferecer apoio e orientação sem assumir o protagonismo neste processo. Nossa atuação deve ser caracterizada e percebida como ação diligente que colabora para a coconstrução de estratégias de negociação voltadas para a autonomia, inspirando credibilidade e confiança enquanto uma referência sadia para os alunos.

Nosso plano educativo contemplará o desenvolvimento moral ao estabelecer como meta a construção da motivação e das habilidades necessárias à negociação, tais como a escuta ativa, a empatia e a busca de alternativas, que podem propiciar melhoria na qualidade das interações que se estabelecem na escola. Devemos lembrar que a negociação se constitui como o melhor caminho para promover a cooperação e a pró-sociabilidade (Branco, 2018).

Vivemos um momento histórico em que a violência cresce e se faz presente no espaço escolar, como também em diversos outros contextos da sociedade. Pesquisas desenvolvidas nas escolas têm promovido debates educacionais e apresentado alternativas para o enfrentamento da questão. A coconstrução de uma cultura de paz é um trabalho a ser realizado por muitas mãos, e dependerá da articulação e de esforços individuais e coletivos. A escola, nesse cenário, precisa restaurar sua função transformadora realizando projetos que contribuam para a formação de atitudes e valores humanos vinculados a paz, a solidariedade e a justiça.

Com a presente pesquisa, pretendemos colaborar para a reflexão e enriquecimento desses debates educacionais, aproximando a escola e a universidade de maneira que essa parceria redunde no encorajamento de professores e professoras que desejem trabalhar e contribuir com essas mudanças. A questão envolvendo os conflitos entre alunos, portanto, é uma das questões que merecem ser investigadas e analisadas tendo em vista a qualidade do trabalho desenvolvido nas escolas.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Identificar e analisar as ideias, conceitos, crenças e valores de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola pública - selecionada por se basear, de acordo com documento específico, na promoção de uma educação democrática - sobre o significado do conflito entre as crianças, e sobre quais estratégias utilizam para sua identificação e resolução, explorando como os professores relacionam os conflitos com o desenvolvimento moral de seus alunos.

Objetivos Específicos

Identificar e analisar na perspectiva dos professores(as):

- Conceitos, crenças e valores sobre os diferentes tipos de conflito entre crianças, e suas implicações para o desenvolvimento dos alunos;
- As estratégias relatadas e sugeridas no sentido de prevenir, lidar, e/ou intervir em situações de conflito interpessoal entre os alunos.
- Os conceitos acerca do desenvolvimento moral das crianças e sobre suas crenças sobre como este pode ser promovido.

METODOLOGIA

A escolha da metodologia de pesquisa está intimamente ligada ao posicionamento teórico-metodológico, aos objetivos da investigação e ao modo como o pesquisador observa e concebe o seu objeto de estudo. O método adotado deve ser adequado não somente ao objeto estudado, como também às questões formuladas e aos objetivos da pesquisa.

Desse modo, considerando a participação ativa do pesquisador e a construção dos dados por meio da interação deste com os sujeitos e o contexto de pesquisa, optamos por uma metodologia qualitativa orientada pela perspectiva da psicologia cultural, a qual assume o conceito de desenvolvimento enquanto processo dinâmico, plural, complexo, não-determinado e coconstruído (Cole & Cole, 2004; Valsiner, 2012, 2014). Os resultados obtidos foram, assim, discutidos à luz da teoria da psicologia cultural (Bruner, 1990; Branco & Lopes-de-Oliveira, 2012; Valsiner, 2012, 2014).

A epistemologia qualitativa resgatou a dimensão cultural nas pesquisas psicológicas, valorizando a mediação semiótica na construção do conhecimento e considerando as práticas discursivas como importantes ferramentas de interpretação dos fenômenos subjetivos (Souza, Branco & Lopes-de-Oliveira; 2008).

Barrios (2009, 2013) e Martins e Branco (2001), a partir da análise de trabalhos tradicionalmente realizados na área de desenvolvimento moral, explicitaram a necessidade de desenvolver uma abordagem teórica que fosse capaz de analisar o tema de forma sistêmica e integrada, considerando os aspectos socioculturais, cognitivos e afetivos na dinâmica do desenvolvimento moral do indivíduo. Segundo os referidos autores, a abordagem sociocultural construtivista, assumida pela psicologia cultural, tem se mostrado eficaz no estudo do desenvolvimento moral, sendo capaz de sugerir possibilidades ricas de investigação e análise do tema. Isto porque considera sua complexidade, e o concebe como

um fenômeno que envolve a inter-relação dos aspectos culturais, cognitivos, afetivos e sociais da subjetividade humana. Sendo assim, na presente pesquisa serão empregados procedimentos como o questionário e o grupo focal, no sentido de produzir informações relevantes face aos objetivos da pesquisa. Assim como descrito por Minayo (Minayo & Deslandes, 2009), a construção fundamental do pesquisador está no tratamento do material que o conduzirá em "uma busca da lógica peculiar e interna do grupo do qual estamos analisando" (p.27). Portanto, pretendemos com a análise qualitativa ir além da simples classificação das opiniões dos participantes. À luz da teoria, buscamos uma compreensão e interpretação mais aprofundada dos significados, crenças e valores dos professores sobre a temática em questão.

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH.

A seguir, apresentamos os detalhes do método utilizado.

A Escola

A pesquisa foi realizada em uma escola pública localizada em Brasília-DF. A definição do campo de pesquisa, ou seja, a escola selecionada, se confirmou após pesquisarmos sobre as escolas localizadas no Distrito Federal que mantinham projetos educativos reconhecidos pela comunidade como projetos inovadores. Estávamos buscando um lugar que fosse em algum aspecto como o País das Maravilhas de Alice, um local de desafios, descobertas e encantamento, de incertezas, de busca por respostas, por sentidos. Nesse caso, uma escola que já se considerasse "pronta" e estivesse agarrada a modelos tradicionais de educação não nos ofereceria a possibilidade de encontrar resultados diferentes, pois "Nenhum caminho já determinado nos levaria a algum tipo de País das Maravilhas (...)" (Canesin, 2013, p. 136).

Por meio da rede social a ESCOLA "ÁRVORE"¹ mantinha informações sobre as atividades desenvolvidas por toda a equipe, e o contato com essas práticas aumentaram o interesse em conhecer pessoalmente o trabalho. Para isso, agendamos uma reunião com a gestora da unidade escolar, que na ocasião nos apresentou o espaço e explicou todo o movimento em torno do qual aquela comunidade escolar se mobilizava, no sentido de construir um projeto novo, uma gestão democrática, aberta aos desafios da inovação. Com essa visita presencial confirmamos que essa escola se apresentava como um rico campo de pesquisa, por acreditarmos que a iniciativa pela mudança, a coragem de romper com o antigo que já se tornara obsoleto, possibilitava a entrada do novo. Ficamos, então, curiosos por acompanhar essa trajetória.

As primeiras atividades nessa escola se deram na década de 80, visando o atendimento de crianças entre sete e doze anos de idade. Atualmente, a unidade de ensino atende aproximadamente trezentos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), na faixa etária entre seis a doze anos de idade, nos turnos matutino e vespertino. É uma escola inclusiva visto que atende alunos com Transtorno do Espectro Autista, Deficiência Intelectual, Deficiência Física e Deficiência Auditiva, entre outros.

A escola apresenta boa estrutura física, as salas de aula são amplas e arejadas, há uma sala destinada para biblioteca. Nota-se, porém, a ausência de quadra de esportes, levando os professores a utilizarem a área externa, especialmente o parque infantil localizado a poucos metros da instituição.

Conforme relatado pela diretora e registrado em documento específico, o Projeto Político Pedagógico (PPP), a implementação da gestão democrática teve início em 2014. No período de observação pudemos notar medidas que seguiam essa direção, como as Rodas de

¹ Nome fictício: Buscamos uma palavra que pudesse exprimir os sentidos que construímos sobre a escola investigada: um lugar agradável de estar, aberto às pessoas, às descobertas e novidades. Lembrei na minha infância e das muitas aventuras vividas em cima das árvores na companhia dos amigos! Árvore, um organismo vivo que promove vida.

Conversa no pátio realizadas semanalmente no início das aulas com a participação de toda a comunidade escolar. Eram encontros onde se discutia assuntos importantes da rotina escolar, eventos ou problemas que surgiam no cotidiano da escola, e se permitia que todos se manifestassem e opinassem sobre as propostas e propusessem solução. Também notamos atividades na sala de aula assentadas em trabalho cooperativo de forma que os projetos educativos eram construídos com a participação ativa dos alunos, partindo do interesse deles e que se desenvolviam com a orientação dos professores. Na Feira de Ciências, realizada em maio de 2018, vários trabalhos desse tipo foram apresentados, e entre eles destaco o projeto sobre lendas assustadoras de Brasília desenvolvido por um grupo de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, que apresentou um trabalho excelente de pesquisa, incluindo visitas a locais da cidade, entrevistas com pessoas e a criação de um vídeo reunindo todo o resultado do trabalho.

No ano de 2017, buscando respeitar os percursos diferenciados das crianças, a escola substituiu o modelo de organização escolar seriado pelo de ciclo, conforme previsto no Plano Distrital de Educação (PDE). Visando a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem dos estudantes, estes passaram a ser alocados em dois grupos: o primeiro ciclo (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental), e o segundo ciclo (4º e 5º ano do Ensino Fundamental). Após um bimestre nessa nova experiência, a equipe docente apontou a necessidade de novo reagrupamento das turmas de primeiro ciclo, considerando o trabalho com a alfabetização. Dessa forma, a escola é hoje organizada em três agrupamentos: crianças não alfabetizadas (1º e 2º ano), crianças em processo de alfabetização e alfabetizadas (1º ao 3º ano) e as crianças alfabetizadas (4º e 5º ano). Reforçando essa nova perspectiva, as turmas são identificadas pelas cores da sala de aula, (sala verde e amarela, por exemplo), e não pelo ano a que correspondem (1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano).

Participantes

A pesquisa foi realizada em duas etapas: na primeira, 18 professores responderam a um Questionário referente à questão do conflito entre crianças; na segunda etapa, 12 desses professores participaram de uma sessão de Grupo Focal sobre o mesmo tema. O Quadro 3 apresenta as informações sobre os participantes desta pesquisa:

Quadro 3 - Informações sobre os participantes

Participante	Sexo	Idade	Formação	Tempo de atuação docente
P1	F	54 anos	Pós-graduação completa	23 anos
P2	F	40 anos	Graduação	10 anos
P3	F	44 anos	Pós-graduação completa	20 anos
P4	M	41 anos	Pós-graduação completa	4 anos
P5	M	48 anos	Pós-graduação completa	4 anos
P6	F	62 anos	Pós-graduação completa	23 anos
P7	F	45 anos	Pós-graduação completa	10 anos
P8	F	58 anos	Pós-graduação completa	20 anos
P9	F	52 anos	Pós-graduação completa	26 anos
P10	F	37 anos	Pós-graduação completa	12 anos
P11	F	37 anos	Graduação	18 anos
P12	F	53 anos	Pós-graduação	37 anos

			completa	
P13	F	29 anos	Graduação	4 anos
P14	F	52 anos	Pós-graduação completa	6 anos
P15	F	40 anos	Graduação	5 anos
P16	F	40 anos	Graduação	16 anos
P17	F	44 anos	Pós-graduação completa	24 anos
P18	F	52 anos	Pós-graduação incompleta	15 anos

Na seção dos Resultados, ampliaremos as informações sobre os participantes ao analisar as informações obtidas no questionário. Sobre os professores que participaram do Grupo focal (Quadro 4):

Quadro 4 – Informações sobre os participantes do Grupo Focal

Número de participantes	Sexo	Idade
12	Feminino: 10 Masculino: 2	Idade mínima: 29 anos / Idade máxima: 62 anos

Materiais e instrumentos

Foram elaborados e utilizados como instrumentos para a presente pesquisa um Questionário para preenchimento individual por parte dos professores (Anexo 1), e um roteiro específico para realização do Grupo Focal com os professores (Anexo 2). Estes instrumentos foram construídos após a fase de observação das práticas educativas da escola e das interações sociais relevantes à temática da pesquisa. Essas observações, registradas em diário de campo, foram fundamentais para que a elaboração do Questionário e do roteiro para o Grupo Focal, tendo em vista a realidade do campo de pesquisa e os objetivos do estudo.

Além disso, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE, Anexo 3), que foi assinado por cada professor participante. Como material, utilizamos gravadores de áudio e filmadoras.

Procedimentos de construção e análise de informações

Souza e cols. (2008) concluíram que a abordagem qualitativa na pesquisa, e os métodos nela fundamentados, são importantíssimos para a análise dos processos de desenvolvimento humano. Em consonância com a base teórica, foram adotados os seguintes procedimentos para a construção dos dados: (1) Registro em Diário de Campo; (2) Análise documental; (3) Aplicação do Questionário; e (4) realização de Grupo focal.

Os registros das interações entre as crianças e das práticas educativas no contexto escolar foram feitos no *diário de campo*. Na medida em que adotamos como objeto de análise o cotidiano escolar e os significados que daí emergiam, entendemos que a observação possibilitou conhecer a realidade escolar, oportunizando a aproximação entre a pesquisadora e a escola (Martins, 1996; Bauer & Gaskell, 2002; Minayo & Deslandes, 2009). Foram somadas 30 horas e 30 minutos de observação realizadas durante as aulas, recreio, atividades no pátio, parquinho, sala dos professores e, também, durante eventos com a participação da família. Segundo Minayo (Minayo & Deslandes, 2009), "na pesquisa qualitativa, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial" (p. 63), logo, procuramos diversificar esses momentos de encontro acompanhando a rotina das aulas, e priorizando vivenciar os eventos festivos da escola, tais como a Feira de Ciências e a Festa da Família, onde se podia apreciar e valorizar o trabalho desenvolvido pelos professores e alunos.

As observações foram fundamentais para elaboração do Questionário (Anexo 1) e do roteiro para o Grupo focal (Anexo 2), uma vez que o foco desses procedimentos esteve sobre a compreensão dos professores a respeito de conceitos relacionados ao conflito entre

crianças, as estratégias por eles utilizadas, e de que forma esses conflitos e estratégias podem afetar o desenvolvimento moral de seus alunos.

Para auxiliar na compreensão da história e fundamentação teórico-filosófica da unidade escolar, solicitamos acesso aos documentos que orientam a gestão escolar, em especial o Projeto Político Pedagógico descrito pela direção como Projeto Democrático.

A aplicação e análise do *questionário* possibilitou a construção de uma visão mais ampla sobre as concepções e crenças dos professores em relação à temática em questão. Esta atividade foi realizada nas dependências da escola e, antes de ser iniciada, os dezoito professores (do 1º ao 5º ano do ensino fundamental) receberam o TCLE e os esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa e as orientações sobre a participação deles. As primeiras perguntas do *questionário* contemplaram dados de natureza sócio-demográfica nos permitindo caracterizar o perfil dos participantes, apontando sexo, idade, formação acadêmica e tempo de experiência docente. As demais trataram de pontos importantes sobre o conflito e desenvolvimento moral, os conflitos escolares entre alunos e o papel da escola na atividade de mediação desses conflitos, na perspectiva dos professores. Embora esta etapa tenha envolvido procedimentos de quantificação, o foco da pesquisa se manteve sobre a interpretação dos significados atribuídos pelos professores às questões de conflito e desenvolvimento moral, preservando o caráter de investigação qualitativa, semelhante ao realizado por Madureira (2007) em sua tese de doutorado.

Conforme a organização da escola e disponibilidade dos professores, doze entre os dezoito que preencheram o questionário participaram de uma sessão de *grupo focal* realizada em sala de aula disponibilizada pela gestora. O encontro foi filmado e transcorreu com base no Roteiro (Anexo 2), o qual abordou as seguintes questões:

- O que é conflito interpessoal?
- Quais os tipos de conflito que acontecem na escola?

- Quais as principais causas de conflito entre os alunos?
- Quais as sugestões e estratégias para resolver e prevenir os conflitos entre os alunos?
- Como avaliam determinadas situações hipotéticas sobre o tópico investigado?

De acordo com Gatti (2005), procuramos favorecer que a sessão se desdobrasse a partir de uma troca efetiva entre os participantes, e não como uma entrevista coletiva em que os professores estivessem respondendo ao moderador todo o tempo. Também houve um esforço para que a discussão se mantivesse aberta em torno da temática proposta, considerando que a reflexão e contribuição de cada um seria muito importante para a pesquisa.

RESULTADOS

1. Conflito entre Crianças e Desenvolvimento Moral (Questionário)

O questionário (Anexo 1), concebido como um dos instrumentos da pesquisa para construção de informações, foi aplicado à dezoito membros da equipe docente, dezesseis do sexo feminino e dois do sexo masculino. Os professores responderam a um total de quinze questões elaboradas com o intuito de identificar e conhecer suas concepções e crenças em relação ao conflito entre crianças no contexto escolar e ao desenvolvimento moral. A fim de que se sentissem mais livres para expressar suas opiniões, optamos pela não identificação dos participantes nas folhas de respostas, por isso foram chamados de P1 até o P18 (ver Quadro 3 na seção Metodologia).

Os resultados aqui apresentados seguem a organização das questões do próprio questionário. O Quadro 5 apresenta as informações referentes às questões de 1 a 6. Os Quadros (6 ao 13) seguintes trazem informações construídas a partir das questões de número 7 até 14, e serão analisados em sequência.

Observando o Quadro 5, verificamos que os participantes apresentam idade média de aproximadamente 45 anos, sendo 88,8 % do sexo feminino, dado compatível como os resultados divulgados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2018 para todo o Brasil. Segundo a pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), cerca de 80% dos professores da Educação Básica brasileira são do sexo feminino, sendo que destas, mais de 50% possui 40 anos de idade ou mais.

Quadro 5 - Caracterização dos participantes (n=18)

1. Sexo:	2. Idade:
-----------------	------------------

- Feminino: 88,8% - Masculino: 11,1%	- Idade: 29 a 62 anos
3. Nível de escolaridade:	4. Tempo de atuação docente:
- Graduação completa: 27,7% - Pós-graduação incompleta: 5,5% - Pós-graduação completa: 66,6%	- 4 a 10 anos: 27,7% - 11 a 20 anos: 33,3% - mais de 20 anos: 22,2% - sem resposta: 16,6%
5. Tempo de atuação docente na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF):	6. Tempo de atuação docente nessa unidade escolar:
- 2 a 10 anos: 44,4% - 11 a 20 anos: 27,7% - mais de 20 anos: 22,2% - sem resposta: 5,5%	- menos de 1 ano: 33,3% - 1 a 2 anos: 38,8% - 3 a 4 anos: 22,2% - 10 anos: 5,5%
7. Experiência docente nos diferentes segmentos da Educação Básica	
- Educação Infantil e Ensino Fundamental: 33,3% - Ensino Fundamental: 61,1% - Ensino Fundamental e Ensino Médio: 5,5%	

No que se refere à formação acadêmica, 72,2% dos participantes possuem graduação em Pedagogia. Todos apresentam formação em algum curso de licenciatura, condição necessária para atuarem como professores na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Alguns participantes, afirmam ter concluído dois cursos de graduação. Além da Pedagogia, outros cursos em nível superior foram mencionados, são eles: Letras, Biologia, Magistério, História, Artes e Direito. Um dos indicadores que nos parece positivo aponta que 66,6% do grupo possui pós-graduação completa, sendo apresentados os seguintes: Psicopedagogia, Ensino Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação à Distância, Gestão Escolar, Orientação Educacional e Doutorado em Ciências da Educação. Esse dado parece demonstrar uma busca por formação continuada e aprimoramento da prática docente.

Podemos afirmar que não se trata de um grupo de professores iniciantes, visto que nenhum dos participantes apresenta tempo inferior a quatro anos de experiência docente, e que 61,1% destes tem pelo menos 11 anos de atuação. Ainda nesse ponto, cabe ressaltar que o próprio tempo de atuação como professor na SEEDF é superior a dez anos para 50% dos participantes.

Destacamos que 61,1% dos participantes concentra experiência docente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas turmas de 1º ao 5º ano; 33,3% além da atuação do Ensino Fundamental, apresenta experiência também na Educação Infantil; e 5,6% afirma ter lecionado em turmas do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Outro dado importante a ser destacado é o fato de que o grupo apresenta entrada recente na escola investigada. Com relação ao tempo de atuação nessa unidade escolar, 33,3% tem menos de um ano de atuação, 38,9% tem entre um e dois anos, 22,2% se divide entre três e quatro anos, e apenas 5,6% tem dez ou mais anos de atuação. Em conversa informal com a gestora, esse dado foi apresentado como um fator que dificulta a implantação da gestão democrática e as práticas inovadoras.

Até o presente momento apresentamos os dados relativos à caracterização dos participantes. A seguir, analisamos as informações obtidas com base nos demais itens do instrumento.

1.1. Conflito

Os Quadros de 6 a 10, a seguir, referem-se a questões específicas sobre o conflito entre crianças, e as respostas obtidas serão analisadas adiante.

Quadro 6 - Situações geradoras de Conflito

Quais situações você observa que são geradoras de conflitos entre seus alunos?

- Dificuldade de comunicação; (P12 e P15)
- Criança autocentrada, egoísta; (P18)
- Falta de maturidade; (P2)
- *Bullying*; (P7 e P9)
- Provocações, desrespeito, zombaria (colocar apelido): (P1)
- Nas brincadeiras e interações; (P1 e P15)
- Divergências de ideias e opiniões; (P3, P4, P13, P14 e P16)
- Disputa por liderança ou por materiais; (P8, P11, P13, P14 e P17)
- Valores da família e estrutura familiar; (P10)
- Convívio com crianças mais agressivas; (P10)
- Sem resposta: (P5 e P6)

Quadro 7 - Conflitos mais difíceis

Qual tipo de conflito entre alunos você acha mais difícil de mediar ou ajudar a resolver? Por quê?

- Conflitos que envolvem a família; (P9)
- Quando os valores da família são diferentes da escola; (P8)
- Conflitos que envolvem agressão entre alunos; (P7, P15 e P11)
- Conflitos que envolvem agressão física entre os alunos; (P1, P2, P3, P10, P13, P4 e P17)
- Conflitos em situações emocionais; (P3)
- Quando a criança não demonstra empatia pelo outro; (P16)
- Quando a criança não respeita as diferenças. (P9, P15 e P18)
- Quando a criança tem dificuldade para reconhecer seus erros; (P1 e P14)
- Quando há falta de conhecimento das condições inerentes ao quadro; (P12)
- Subtração de objetos; (P3)
- *Bullying*. (P6)

Quadro 8 - Orientação da escola para mediar os conflitos

Na sua opinião, a escola orienta os professores(as) no desenvolvimento de habilidades e estratégias para a prevenção e resolução de conflitos entre os estudantes?

Sim	72,2%
Não	16,6%
Às vezes	5,5%
Sem resposta	5,5%
Caso você tenha respondido “sim”, quais são essas orientações da escola?	
<p>- O assunto é discutido nas reuniões coletivas. (P12 e P15)</p> <p>- Há cursos sobre o tema (Comunicação não-violenta, Plena Atenção). (P1, P3, P8 e P9)</p> <p>- Respondeu SIM, mas não falou sobre quais são as orientações da escola. (P6)</p> <p>P2: <i>“A resolução de conflito deve acontecer por meio do diálogo consistente.”</i></p> <p>P3: <i>“A gestão tem incentivado a realização de cursos de Comunicação não-violenta (CNV) para mediações de conflito.”</i></p> <p>P4: <i>“A escola orienta a conversar em tom ameno.”</i></p> <p>P7: <i>“Pedir para a criança conversar com a outra e expressar seu sentimento em relação a situação ocorrida.”</i></p> <p>P10: <i>“Trabalhamos de acordo com a comunicação não-violenta e fazemos mediações com foco na capacidade da criança de resolver o conflito.”</i></p> <p>P14: <i>“Trabalhamos com a comunicação não-violenta, chamamos as crianças e conversamos para acalmar os corações.”</i></p> <p>P15: <i>“Sempre estamos sendo orientadas, conversando coletivamente e contando com o total apoio da escola.”</i></p> <p>P18: <i>“Trabalhos com afetividade, diálogos, parcerias com a família e respeito ao próximo.”</i></p>	

Quadro 9 - Conflitos construtivos

Em sua opinião, conflitos podem ser construtivos?	
Sim	61,1%
Não	0%
“Alguns sim” ou “Às vezes sim”	22,2%
Sem resposta	16,6%
Se for o caso, justifique e dê exemplo.	

SIM:

P1: *“Sim. A partir dos conflitos podemos conhecer cada criança, observar seus hábitos e ajuda-las a se expressarem.”*

P3: *“Sim, a partir do momento que se oportuniza a resolução/mediação das próprias crianças, atores dessas resoluções.”*

P4: *“Certamente. Quando o conflito é gerado por questões que envolvem racismo pode-se tratar o tema de forma mais profunda.”*

P6: *“Sim, quando é mediado para a solução do mesmo.”*

P7: *“Sim! Essa mediação de conflito pode sim trazer aprendizado, reflexão, pensamento crítico para o aluno.”*

P9: *“Sim, é sempre uma possibilidade de aprendizado.”*

P10: *“Sim. Ajudam as crianças a exercerem autonomia e se tornarem mais maduras.”*

P11: *“Sim, quando surge um conflito é possível pensar em possibilidades para resolver. Então, as crianças precisam pensar sobre isso e verbalizar.”*

P12: *“Sim. Como oportunidade de crescimento e desenvolvimento de autonomia e autorresponsabilidade. No entanto, há necessidade de mediação.”*

P13: *“Sim, a criança aprende a compreender o outro e elabora (constrói) habilidades emocionais para lidar com frustrações.”*

P16: *“Sim, são construtivos. Pois é a partir dessas questões conflituosas que podemos estabelecer nossas convivências de maneira mais empática, democrática e harmoniosa.”*

ALGUNS SIM/ ÀS VEZES SIM:

P2: *“Acredito que em alguns momentos podem sim ser construtivos, visto que a partir de uma resolução de um conflito haja crescimento.”*

P8: *“Alguns, quando levam os envolvidos a refletir sobre valores, direitos e deveres.”*

P15: *“Às vezes sim, pois com os conflitos e erros aprendemos a não repetir os mesmos erros”*

P18: *“Alguns sim, pois cada um deve expor sua opinião.”*

Em sua formação profissional, em algum momento você foi orientado(a) a como lidar com questões relativas a conflitos entre crianças?	
Sim	61,1%
Não	38,8%
Em caso positivo, como isto ocorreu?	
<ul style="list-style-type: none"> - Na troca informal com os colegas. (P12) - Na prática docente orientado por coordenador, orientador ou psicólogo. (P13, P15, P17 e P18) - Em curso na SEEDF. (P3) - Em disciplina na graduação. (P10 e P16) - Cursos externos à escola. (P12) - Sem resposta. (P7 e P9) - P2: <i>“Fui orientada a usar a pedagogia afetiva para lidar com o emocional das crianças de forma positiva.”</i> 	

1.2. Desenvolvimento Moral

Os Quadros de 11 a 13, a seguir, dizem respeito a questões sobre o desenvolvimento moral, e as respostas obtidas serão analisadas mais adiante.

Quadro 11 - Conceito de desenvolvimento moral

Em sua opinião, o que é desenvolvimento moral?
<p>SEM RESPOSTA: P1 / P5 / P7</p> <p>P2: <i>“É o desenvolvimento da personalidade, o uso da ética, enfim, uma construção.”</i></p> <p>P3: <i>“Moral = ética, construção de valores, respeito.”</i></p> <p>P4: <i>“É uma percepção pessoal que reflete no coletivo positivamente.”</i></p> <p>P6: <i>“O ser humano conviver respeitando regras e cumprindo deveres, etc. Viver bem consigo mesmo e com a sociedade.”</i></p> <p>P8: <i>“A construção de um conjunto de valores.”</i></p> <p>P9: <i>“Se dá pela vivência de valores.”</i></p>

P10: <i>“É o desenvolvimento da capacidade de discernimento entre o ético e o não ético.”</i>
P11: <i>“É o que diz respeito ao que é certo/errado, bom/ruim em relação a própria conduta.”</i>
P12: <i>“Desenvolvimento de habilidades para a convivência social através de valores.”</i>
P13: <i>“Acredito que seja um processo que acompanha o desenvolvimento do indivíduo da infância até a idade adulta.”</i>
P14: <i>“São fases da criança.”</i>
P15: <i>“Desenvolvimento do comportamento, valores e respeito.”</i>
P16: <i>“É o conjunto não estático de valores e princípios que norteiam nossas condutas individuais e coletivas no curso da vida.”</i>
P17: <i>“Segundo Piaget, fases emocionais pelas quais passamos até conseguirmos autonomia.”</i>
P18: <i>“É quando a pessoa consegue pensar e agir pela sua própria consciência.”</i>

Quadro 12 - Formação sobre desenvolvimento moral

Você teve oportunidade de estudar este tema (Desenvolvimento Moral) alguma vez durante sua formação?	
Sim	44,4%
Não	55,5%
Em caso positivo, explique em que momento isto ocorreu:	
P1: <i>“Formação acadêmica estudando Piaget e depois estudando valores. Mas a minha formação familiar também me proporcionou esse conhecimento.”</i>	
P2: <i>“Na graduação, na disciplina de Psicologia da Educação.”</i>	
P13: <i>“Na disciplina Ética na Educação, era uma disciplina optativa da graduação.”</i>	
P14: <i>“Na faculdade, em cursos.”</i>	
P15: <i>“Na faculdade.”</i>	
P16: <i>“Na graduação não. Mas um pouco no trabalho. Ao longo dos anos, nesta unidade escolar, no desenvolvimento do PPP e das estratégias de atuação.”</i>	
P17: <i>“Li sobre o tema na época da faculdade.”</i>	
P18: <i>“Estudando Piaget sobre anomia e heteronomia.”</i>	

Quadro 13 - Escola e desenvolvimento moral

Como a escola pode contribuir para o desenvolvimento moral dos alunos?
P1: <i>“Acredito que mediando os conflitos e trabalhando com valores.”</i>
P2: <i>“Trabalhando valores, ética, direitos e deveres.”</i>
P3: <i>“Oportunizando as mediações concretas no cotidiano, estabelecendo o diálogo e buscando entender a verdadeira necessidade do conflito.”</i>
P4: <i>“A partir de projetos, conversas, debates, reflexões de casos, vídeos, leituras.”</i>
P7: <i>“Nos ensinamentos de valores, nas discussões com temas relevantes voltados para construção de valores.”</i>
P8: <i>“Ajudando a refletir sobre valores e na construção de valores comuns à comunidade escolar.”</i>
P9: <i>“Trabalhando valores.”</i>
P10: <i>“Promovendo ações práticas e outras para que a crianças exerçam autonomia na tomada de decisões. Promover educação continuada para os docentes.”</i>
P11: <i>“Conversando sobre o tema.”</i>
P12: <i>“Trabalhando com valores, autonomia, educação positiva, autorresponsabilidade.”</i>
P13: <i>“Profundamente, já que é nesse espaço que a criança desenvolve as primeiras habilidades de trabalho e vida em sociedade.”</i>
P14: <i>“Estimulando e orientando para o desenvolvimento da autonomia.”</i>
P15: <i>“Respeitando-os, ouvindo suas opiniões, compartilhando as ideias, trabalhando valores.”</i>
P16: <i>“Sendo o segundo grupo de socialização depois da família, a escola é um espaço onde a criança entra em contato com outras pessoas diferentes do que conhece e convive, e onde aprenderá que existe democracia, onde as relações deverão ser mais horizontalizadas...”</i>
P17: <i>“Por meio da construção de valores, desenvolvendo projetos, com muito diálogo, levando o aluno a se observar.”</i>
P18: <i>“Dando autonomia aos alunos através de projetos que os contemplem.”</i>

1.3. Posicionamentos dos Professores(as)

O que os resultados apontados nos Quadros anteriores significam? Procurando delinear respostas para esta importante questão, dividimos o trabalho interpretativo em categorias analíticas obtendo, dessa forma, os seguintes eixos norteadores: Conflito, desenvolvimento moral e formação docente; Conflitos escolares entre alunos: concepções e crenças de professores; e Conflito entre alunos: o papel da escola.

Conflito, desenvolvimento moral e formação docente

Pesquisas com foco nessa temática e também nossa prática docente, apontam que muitos professores(as) se sentem despreparados para lidar com as situações de conflitos entre seus alunos, agindo de modo intuitivo. Um dos motivos que contribui para esse cenário é a deficiência dos cursos de formação que não privilegiam o estudo do desenvolvimento moral (Dani, 2009; Vinha & Tognetta, 2009; Barrios, Marinho-Araujo & Branco, 2011; Santos, Prestes & Freitas, 2014). Carentes de uma fundamentação teórica que possa guiar ações efetivas para prevenção e resolução de conflitos, professores(as) lançam mão de estratégias improvisadas, muitas vezes orientadas pelo senso comum. Considerando isso, entendemos que seria fundamental reservarmos em nossos instrumentos de pesquisa um espaço com foco na formação docente, de modo que pudéssemos investigar e conhecer de que forma os participantes desse estudo descrevem a interação deles com essa temática tão relevante para que se alcance o desenvolvimento integral dos alunos.

Perguntamos aos participantes se em algum momento da formação profissional eles haviam recebido orientações sobre como lidar com questões relativas a conflitos entre crianças (Quadro 10): 61,1% respondeu positivamente. No entanto, a forma como os professores afirmam ter estudado o tema se mostra pouca consistente, visto que 22,2% deles indicaram que isto ocorreu na prática docente por meio de orientações recebidas de coordenadores, orientadores educacionais ou psicólogos escolares, e apenas 11,1% afirmaram

ter obtido orientações em disciplinas da graduação. Foram mencionadas também a troca informal com colegas e cursos de formação na SEEDF ou outros externos à escola.

Com relação aos estudos sobre desenvolvimento moral (Quadro 12), 55,6% dos participantes afirmaram que não tiveram oportunidade de estudar durante a formação, ou seja, mais da metade do grupo não teve acesso ao estudo dessa temática. Dos 44,4% que responderam sim, 87,5% afirmaram ter estudado o tema durante a graduação, no entanto, alguns participantes apresentaram respostas muito genéricas, tais como: *“Na faculdade, em cursos.”* (P14); *“Na faculdade.”* (P15); *“Li sobre o tema na época da faculdade.”* (P.17). 25% destes participantes mencionaram o trabalho de Piaget, ou seja, estudos com orientação construtivista. Interessante notar que na resposta de P18 não aparece a palavra “autonomia”: *“Estudando Piaget sobre anomia e heteronomia”*. Há estudos no contexto escolar que demonstram que estratégias usadas por professores tem se aproximado muito mais de práticas geradoras de heteronomia, do que a autonomia moral nos alunos (Santos, Prestes & Freitas, 2014). Confirmando o que dissemos na introdução desse primeiro eixo norteador da análise, quando nos referimos à atuação docente baseada no senso comum, um dos participantes indica a formação familiar como promotora de conhecimento sobre o desenvolvimento moral: *“Formação acadêmica estudando Piaget e depois estudando valores. Mas a minha formação familiar também me proporcionou esse conhecimento.”* (P1). É claro que a família, assim como outros grupos na sociedade, estão constantemente construindo e partilhando crenças e valores, mas é esperado que o trabalho docente possua referências que ultrapassem os limites da experiência particular de uma determinada família.

Na última pergunta do questionário reservamos uma espaço para que os participantes pudessem acrescentar algum ponto importante relacionado ao tema. 16,6% destes apresentaram respostas que indicam o reconhecimento da relevância dos estudos sobre conflitos escolares e desenvolvimento moral nas escolas. Destacamos aqui a resposta de

P2: *“Gostaria que todas as escolas trabalhassem com este tema, para a construção de uma escola mais amorosa, madura e onde todos sintam-se responsáveis uns pelos outros.”*

Desse modo, acreditamos que exista por parte do corpo docente, aqui representado, o interesse pelo estudo desse tema, pois os participantes registraram a importância de abordá-lo no planejamento e construção das práticas educativas, apontando inclusive para os benefícios desse trabalho. Esse dado para nós é significativo, considerando que muitas vezes os professores são vistos como acomodados e conformados com esse sistema escolar que privilegia apenas a formação cognitiva, fortalecidos pela crença de que educar em valores é tarefa exclusiva da família. Alguns poderão dizer que essa intenção não passa do discurso. Discordamos, pois cremos que a mudança precisa começar com a tomada de consciência de que ela é necessária e urgente.

Conflitos escolares entre alunos: concepções e crenças de professores(as)

Buscando a coerência com os objetivos deste trabalho, procuramos com o questionário identificar e compreender as concepções e crenças dos professores sobre o conflito e desenvolvimento moral de seus alunos.

Na questão 11 (Quadro 9), especificamente, perguntamos se os conflitos podem ser construtivos. Nenhum (0%) dos participantes indicou “não” como resposta, 16,6% não responderam, 22,2% afirmaram que alguns conflitos podem ser construtivos e 61,1% indicaram que “sim, os conflitos podem ser construtivos”. Os dados mostram que a maioria dos participantes (61,1%) entende o conflito como oportunidade para aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos: *“Sim! Essa mediação de conflito pode sim trazer aprendizado, reflexão, pensamento crítico para o aluno.”* (P7); *“Sim, é sempre uma possibilidade de aprendizado.”* (P9); *“Sim. Ajudam as crianças a exercerem autonomia e se tornarem mais maduras.”* (P10); *“Sim, são construtivos. Pois é a partir dessas questões*

conflituosas que podemos estabelecer nossas convivências de maneira mais empática, democrática e harmoniosa.” (P16). Destacamos ainda a resposta do P3 que enfatiza o papel ativo dos alunos na resolução dos conflitos, e a resposta do P13 que indica a importância da compreensão do outro ao experimentar vivências conflituosas: *“Sim, a partir do momento que se oportuniza a resolução/mediação das próprias crianças, atores dessas resoluções.”* (P3); *“Sim, a criança aprende a compreender o outro e elabora (constrói) habilidades emocionais para lidar com frustrações.”* (P13).

Esperávamos como possíveis respostas para a questão 11, “sim, os conflitos são construtivos” ou “não, os conflitos não são construtivos”, bem como as justificativas para tais escolhas. Ao ler as respostas, notamos que 22, 2% dos participantes indicaram que “alguns conflitos podem ser construtivos”, por exemplo: *“Alguns, quando levam os envolvidos a refletir sobre valores, direitos e deveres.”* (P8); *“Alguns sim, pois cada um deve expor sua opinião.”* (P18). Estas respostas parecem indicar um critério assumido por esses professores, a saber: para que o conflito seja construtivo, ele necessita que estratégias eficientes de mediação sejam implementadas. Embora a mediação de conflito se constitua uma ferramenta eficiente e viável para diminuir a violência (Beltrán, 2018; Chrispino, 2007; Gabaldón, 2018), a noção de conflito é em grande parte associada a noções negativas e ruins, o que ofusca sua visão como um processo natural que faz parte da vida. Entendemos que um conflito pode percorrer um caminho construtivo se os envolvidos se propuserem a criar e se conduzir por meio de ações fundamentadas em valores como a solidariedade e a paz, gerando práticas de inclusão e cooperação entre os indivíduos (Rengifo-Herrera, 2014).

Na questão 12 (Quadro 11), quando perguntamos sobre o conceito de desenvolvimento moral, 16,6% não responderam. Notamos que 33,3% das respostas mencionam a palavra *valores*, apontando o desenvolvimento moral como uma construção e vivência de valores. Outros 16,6%, parecem conceber o conceito de desenvolvimento moral

dividindo-o em fases: "*fases da criança*", "*fases emocionais*", "*processo... da infância até a vida adulta*". São ideias associadas a uma noção de desenvolvimento *maturacional*. Outras respostas (33,3%) parecem ligar o conceito ao mero cumprimento de regras e deveres, ou ainda, à capacidade de discernir entre o que é certo ou errado, bom ou ruim, ético ou não ético no que se refere a escolhas e condutas pessoais que podem refletir no coletivo. Observamos que nenhum dos participantes procurou enfatizar, de maneira clara e direta, o desenvolvimento moral enquanto uma parte importante do desenvolvimento integral do sujeito. A ênfase no desenvolvimento cognitivo que relega as relações interpessoais e seu papel na aprendizagem e desenvolvimento ao segundo plano, segundo Branco, Freire e Barrios (2012), pode minimizar a dimensão inerente ao universo da moralidade e da ética.

Conflito entre alunos: o papel da escola

Para compreender melhor como as questões referentes aos conflitos entre alunos são geridas especificamente na Escola *Árvore*, bem como apreender o modo como os professores concebem o papel da escola na mediação desses conflitos, buscando estratégias para prevenção e resolução, perguntamos de modo mais específico sobre quais seriam as situações geradoras de conflitos entre seus alunos (Quadro 6), sobre qual tipo de conflito consideram mais difícil de mediar (Quadro 7), e qual seria o papel da escola no sentido de prevenir e resolver os conflitos entre os alunos, contribuindo para o desenvolvimento moral destes (Quadro 8).

Para a questão 8 (Quadro 6), as situações geradoras de conflitos mais apontadas pelos participantes foram: a divergência de ideias e opiniões, indicada por 27,7% dos participantes, e a disputa por liderança ou por materiais, que também foi mencionada por 27,7% do grupo. Notamos que as causas mais apontadas estão muito ligadas a valores de competição e individualismo. Esse contexto competitivo em que os interesses e ideias particulares e

divergentes geram tensões, pode conduzir o conflito para um caminho destrutivo se a dinâmica das interações que dele emergirem forem incorporadas de valores do tipo destrutivo, tais como individualismo exacerbado, preconceitos e violência, gerando práticas agressivas.

As brincadeiras e interações também foram indicadas (11,1%) como situações geradoras de conflito, o que é perfeitamente compreensível, visto que é no contexto das relações que surgem as diferenças, consolidando-se como espaço onde nascem os conflitos. A dificuldade de comunicação, ferramenta essencial para o tratamento do conflito, foi apontada por 11,1% dos participantes.

Notamos que a resposta de P10 evidenciou questões que parecem buscar os culpados por gerar os conflitos, e não exatamente as causas geradoras de conflitos: "(...) *família, estrutura familiar, convívio com crianças mais agressivas*". É preciso ter cuidado para não culpar somente o aluno e a família pelos problemas e insucessos. Como afirmou Rengifo-Herrera (2014), a família e a escola compõem o sistema educativo, e ambas devem promover a prevenção e intervenção em situações de conflito destrutivo, implementando práticas que possam gerar interações sociais fundamentadas no respeito, na ética e na democracia.

A resposta de P16 nos desperta a atenção sobre o fato de que a compreensão por uma demanda democrática nas relações se estabelece na escola, mas não no seio familiar. Não seria a família, também, um contexto para práticas democráticas? Vejamos o que a professora escreveu:

Em situações onde a criança não conhece (ou não sabe) como fazer para resolver uma discordância de ideia, ações, e acaba usando palavras pouco amigáveis ou agressões físicas para conseguir o que quer. **Pois na escola há uma grande demanda por decisões democráticas, diferente do que existe na família** (grifo nosso). (P16)

Já a participante P12 destacou a Educação Especial, nos fazendo lembrar das especificidades para o desenvolvimento dessa modalidade de ensino: "*Considerando meu*

caso específico, que atuo com crianças autistas e Classe Especial, a principal causa é a dificuldade de comunicação.” Essa colocação nos desperta para a discussão acerca do trabalho com a Educação Inclusiva, que requer adaptações e atenção especial a fim de que o próprio contexto escolar e a forma como este se organiza não se constitua um elemento de exclusão. É preciso conhecer as necessidades específicas de atendimento de cada criança, para planejar e organizar atividades que possam favorecer sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Para completar a análise da questão 8, apresentamos a resposta da professora (P17), ela afirmou: *"Minha turma desse ano quase não apresenta conflito. As pouquíssimas situações foram referentes aos colegas ficarem pegando material sem pedir"*. Verificamos que essa participante não respondeu a questão 11 (Conflitos podem ser construtivos?), então perguntamos: Estaria essa afirmação de que *"quase não apresenta conflitos"* atrelada a ausência desses ou a uma compreensão mais restrita do que seja conflito entre os alunos?

Passando para a questão 9 (Quadro 7) , os conflitos que envolvem agressão física entre os alunos foram apontados pelos professores como os mais difíceis de mediar e resolver, seguidos pelos conflitos que envolvem agressão entre alunos (como não especificaram, podem ser agressões do tipo verbais, emocionais e até mesmo físicas), e aqueles em que as crianças não respeitam as diferenças. Notamos que os três tipos mais indicados pelos professores estão relacionados com valores de violência e desrespeito entre os alunos. Como apontado por diversos pesquisadores, a crescente violência é percebida na escola e nos diferentes contextos da sociedade (Abramovay & Rua, 2003; Abramovay, 2004; Calil & Aragão, 2011; Chrispino, 2007; Manzini & Branco, 2017).

Ainda apareceram os conflitos que envolvem as famílias e os valores familiares, demonstrando claramente como a família, de fato, integra a comunidade escolar e afeta seu modo de funcionar: *"Agressão, porque às vezes nós achamos errado mas para a criança*

aquilo é tão natural na sua relação com a sua família.” (P7); *“Os conflitos que envolvem valores familiares dos estudantes que diferem dos valores da comunidade escolar. Porque envolve um trabalho amplo com as famílias envolvidas.”* (P8). É importante reforçar que a família faz parte da comunidade escolar, e cabe a gestão da escola buscar meios de envolver e integrar pais e responsáveis para alcançar um efetivo trabalho educativo, incluindo ações dirigidas especificamente à mediação de conflitos.

Os professores P1 e P16, ao indicarem os tipos de conflitos mais complexos, destacaram em suas respostas o diálogo e a comunicação entre os alunos como estratégia fundamental para a mediação de conflitos: *“(...) porque em geral elas têm aprendido a resolver os conflitos conversando, (...)”* (P1); *“quando não há empatia, quando não há espaço para o diálogo, uma fala e outra escuta”.* (P16).

Quando os professores afirmam ainda mais suas dificuldades para lidar com conflitos, como, por exemplo, *“(...) mas pelo menos três crianças ainda usam a força física para 'resolver' conflitos, mesmo depois de várias mediações”.* (P1); *“Aqueles conflitos recorrentes entre os alunos que sentem dificuldades de admitir que eles estão agindo de maneira incorreta”.* (P14), vemos a extensão desse desafio. Acreditamos que a constatação dessas dificuldades e limitações pode funcionar como ponto de partida para a criação de um programa de mediação. A identificação dos problemas e conflitos vivenciados em determinada escola favorecerá a construção de um modelo próprio que realmente corresponda a demanda específica dessa comunidade escolar. O participante P10 evidenciou uma das dificuldades que o professor enfrenta ao mediar conflitos, a saber, a falta de tempo: *“Agressão física, porque infelizmente não dispomos de tempo hábil pra fazer as mediações como necessitam ser feitas”.*

Na questão 10 (Quadro 8), 72,2% afirmaram que "sim", a escola oferece orientações aos professores no desenvolvimento de habilidades para a prevenção e resolução de conflitos

entre os estudantes, outros 16,6% responderam que "não", 5,5% às vezes e 5,5% não respondeu. Aos que responderam positivamente, perguntamos quais seriam essas orientações da escola. Da análise das respostas dos participantes emergiram algumas das estratégias praticadas na escola para a mediação dos conflitos entre os alunos, conforme apresentamos no Quadro 14:

Quadro 14 - Estratégias para mediação de conflito na escola

Resposta do participante	Estratégia para mediação
<i>“A resolução de conflito deve acontecer por meio do diálogo consistente.” (P2)</i>	Favorecer o diálogo.
<i>“A gestão tem incentivado a realização de cursos de Comunicação não-violenta (CNV) para mediações de conflito.” (P3)</i>	Formação continuada da equipe docente.
<i>“A escola orienta a conversar em tom ameno.” (P4)</i>	Estimular conversa pacífica, respeitosa.
<i>“Pedir para a criança conversar com a outra e expressar seu sentimento em relação a situação ocorrida.” (P7)</i>	Motivar os alunos a pensar sobre o que sentem e se expressarem de forma clara sobre o que aconteceu.
<i>“Trabalhamos de acordo com a comunicação não-violenta e fazemos mediações com foco na capacidade da criança de resolver o conflito.” (P10)</i>	Permitir que a criança seja protagonista na resolução dos conflitos.
<i>“Trabalhamos com a comunicação não-violenta, chamamos as crianças e conversamos para acalmar os corações.” (P14)</i>	Estabelecer comunicação efetiva e afetiva.
<i>“Sempre estamos sendo orientadas, conversando coletivamente e contando com o total apoio da escola.” (P15)</i>	Engajamento de toda equipe no trabalho da mediação de conflitos.
<i>“Trabalhos com afetividade, diálogos, parcerias com a família e respeito ao próximo.” (P18)</i>	Envolvimento da família.

Por meio das respostas dos professores, depreendemos que essas orientações são discutidas em reuniões coletivas e, também, em cursos, tais como o Comunicação Não-Violenta (CNV) e o Plena Atenção: práticas para a saúde e paz (oferecido pela SEEDF).

Notamos que as estratégias apresentadas pelos professores são relevantes e podem contribuir para uma ação mais efetiva de um programa de mediação. Mas será que essas estratégias foram assumidas por toda a equipe? Será que houve oportunidade de discuti-las em grupo? A articulação entre os diferentes atores é fundamental para que um programa de mediação seja bem sucedido. Mesmo a simples partilha das dificuldades enfrentadas por cada professor(a) junto aos seus alunos, pode tornar-se um rico momento de trocas e busca conjunta de alternativas para se chegar a soluções mais saudáveis, pacíficas e eficientes.

Na questão 14 (Quadro 11), os professores tiveram a oportunidade de apresentar as diferentes maneiras que, eles acreditam, a escola pode contribuir para o desenvolvimento moral de seus alunos. A seguir, retratamos no Quadro 15 algumas das respostas dos participantes procurando organizá-las em categorias que levam a importantes reflexões sobre o papel da escola:

Quadro 15 - Possíveis contribuições da escola para o desenvolvimento moral dos alunos

Resposta do participante	Como a escola pode contribuir
<i>“Acredito que mediando os conflitos e trabalhando com valores.” (P1)</i>	Desenvolvendo um trabalho focado na mediação de conflitos entre os alunos.
<i>“Oportunizando as mediações concretas no cotidiano, estabelecendo o diálogo e buscando entender a verdadeira necessidade do conflito.” (P3)</i>	
<i>“Trabalhando valores, ética, direitos e deveres.” (P2)</i>	Trabalhando pela construção de valores.
<i>“Nos ensinamentos de valores, nas discussões com temas relevantes voltados para construção de valores.” (P7)</i>	

<p><i>“Ajudando a refletir sobre valores e na construção de valores comuns à comunidade escolar.”</i> (P8)</p>	
<p><i>“Por meio da construção de valores, desenvolvendo projetos, com muito diálogo, levando o aluno a se observar.”</i> (P17)</p>	
<p><i>“Promovendo ações práticas e outras para que as crianças exerçam autonomia na tomada de decisões.(...).”</i> (P10)</p>	<p>Construindo uma prática educativa que considere o aluno enquanto ser ativo e construtivo em seu processo de formação e desenvolvimento.</p>
<p><i>“Respeitando-os, ouvindo suas opiniões, compartilhando as ideias, trabalhando valores.”</i> (P15)</p>	
<p><i>“Dando autonomia aos alunos através de projetos que os contemplem.”</i> (P18)</p>	

Aqui percebemos que existe o reconhecimento do significativo papel que a escola pode desempenhar ao dirigir esforços para colaborar com o desenvolvimento moral de seus alunos. Esse é um ponto muito marcante, pois, como temos defendido, a escola precisa resgatar o seu potencial transformador, ampliando sua atuação enquanto contexto promotor de aprendizagem e desenvolvimento tanto em termos da dimensão cognitiva como na formação de valores, habilidades sociais e afetivas. É fundamental estimular a participação efetiva do aluno no trabalho da escola, considerando-o enquanto ser ativo e construtivo de seu próprio processo de formação e desenvolvimento.

2. Conflitos entre Crianças e Desenvolvimento Moral: Posicionamentos dos Professores(as) no Grupo Focal

Apresentamos nesta seção os resultados obtidos na sessão de grupo focal realizada com um grupo de professores(as) da escola: o Grupo Focal - Professores(as).

O Grupo Focal foi composto por doze participantes, sendo dez professoras e dois professores, com idade entre 29 e 62 anos. A sessão aconteceu no período matutino em uma sala multimídia disponibilizada pela direção da escola no dia 5 de dezembro de 2018, com duração aproximada de 50 minutos. Mesas e cadeiras foram organizadas em círculo para favorecer a discussão entre todos os participantes.

É importante esclarecer que, antes da sessão do Grupo Focal, os dezoito professores participantes da pesquisa responderam ao Questionário (Anexo 1), cujos dados foram analisados na seção anterior. Quando da aplicação do Questionário, os participantes foram identificados como P1 a P18 (ver Quadro 3 na seção Metodologia) sem que sua identidade pessoal fosse revelada, com o objetivo de garantir a eles o anonimato na primeira etapa da pesquisa. Deste grupo inicial, 12 professores participaram da segunda etapa do trabalho, ou seja, do Grupo Focal. Sendo assim, não foi possível estabelecer uma correspondência entre as falas e posicionamentos dos professores nas duas etapas e, por isso, no Grupo Focal os participantes foram denominados como PGF1 a PGF12. Em outras palavras, P1 do Questionário não é o mesmo participante que PGF1.

Quadro 16 - Caracterização dos Participantes: Grupo Focal - Professores(as)

Participante	Sexo	Faixa etária	Formação acadêmica
PGF1	F	29 a 62 anos	
PGF2	M		

PGF3	F		Formação mínima: Graduação completa
PGF4	F		
PGF5	F		
PGF6	F		
PGF7	F		
PGF8	F		
PGF9	F		
PGF10	M		
PGF11	F		
PGF12	F		

Na apresentação da atividade, a pesquisadora explicou o objetivo da pesquisa e a dinâmica do grupo focal, esclarecendo que não se tratava de um entrevista coletiva, mas uma troca efetiva entre o próprio grupo para a discussão e aprofundamento do tema “conflito entre crianças no contexto escolar”. Também enfatizou que não havia respostas “certas ou erradas”, e solicitou que todos se expressassem livremente. Apesar dos participantes se apresentarem com os nomes verdadeiros, a pesquisadora assumiu o compromisso de utilizar nomes fictícios na redação e apresentação da pesquisa, buscando estabelecer um pacto de confiança mútua e de respeito pelas divergências.

Para introduzir e aquecer a discussão foi solicitado que cada participante dissesse o nome e como definiria a ideia de conflito, podendo dar um exemplo.

A seguir, apresentamos a transcrição da sessão do Grupo Focal, a qual é pontuada com a análise de trechos específicos particularmente relevantes aos objetivos da pesquisa. Foram adotadas duas estratégias para elaboração da análise: a primeira, dá-se quando julgamos pertinente ressaltar e analisar com detalhe a fala dos participantes, o que dá origem a quadros sobre trechos significativos; a segunda ocorre mediante a marcação em negrito das frases e expressões dos participantes que consistem em significativos indicadores sobre suas

concepções e crenças a respeito dos conflitos entre as crianças e do desenvolvimento moral no contexto escolar.

2.1. Transcrição e análise das falas dos professores(as) sobre os conflitos entre alunos e o desenvolvimento moral no contexto escolar

Pesquisadora: Eu vou introduzindo, e vocês vão se manifestando livremente. Só vou pedir, se possível, cada um falar de uma vez, pra que fique melhor compreendido na hora da transcrição. Tá bom!? Então, eu vou começar aqui pela PGF1.

PGF1: É uma conversa espontânea?

Pesquisadora: É. Só que assim, eu vou usar nomes fictícios. Eu só queria que vocês dissessem o nome agora, rapidamente. É só um aquecimento pra gente entrar dentro do tema. “O que é conflito?” Rapidamente, o seu nome, o que é... como você definiria a ideia de conflito. E se quiser pode dar um exemplo. Tá bom!? Bem rapidinho, só pra gente aquecer. A gente já tá gravando?

Câmera: Sim.

Pesquisadora: Então, vamos lá.

PGF1: É pra falar meu nome, né!?

Pesquisadora: Isso!

PGF1: Meu nome é PGF1. É... **Conflito é... tipo divergência de interesses...** de repente. Do... de... quando eles (alunos) divergem. Quando eles... Só conflito ou alguma situação de sala?

Pesquisadora: Você pode dar exemplo também.

PGF1: Por exemplo, na minha turma mesmo eu observo que eles querem muito... surgem **muitos conflitos... na disputa por matérias, por jogos. Disputa por espaço também. E... por liderança.** Eles lutam muito pela liderança. “Não, vai ser do meu jeito” “Não, é do meu” Então tem essa coisa. Tem uns que sempre querem ser líderes. Sempre querem do jeito deles. Aí surgem os conflitos, porque um tem um interesse, o outro tem outro, e aí surge o conflito de interesses.

Pesquisadora: Ótimo!

PGF2: Bom. Meu nome é PGF2. **Conflito é quando as pessoas não entram em acordo, né?** E se **agridem** de alguma forma.

PGF3: Meu nome é PGF3. Então, conflito é essa questão é... da... **divergência de opiniões** é... Mas eu não... não considero que um conflito seja algo só no aspecto negativo. Porque a partir dessas divergências de opiniões pode haver um crescimento, pode haver uma é... um... **a oportunidade de esclarecimentos e crescimentos** de ambas as partes. Se essas partes, se cada um tem sua opinião e sejam colocadas, eu acho que pode sim ser positivo. Se... se for feita, quer dizer, aí vem a dificuldade que é mediação adequada para que aconteça essa resolução dos conflitos. Mas eu acho que pode ser sim positiva se for bem aproveitada.

Pesquisadora: Obrigada, PGF3.

PGF4: É... PGF4. É... acho que... tem relação essa questão da **divergência** e... mas uma divergência de... opiniões, de perspectivas sobre determinados assuntos, né!? E aí baseado no que PGF1 fala, nos exemplos, eu acho que até talvez uma... uma **relação de poder**, né!? De você se relacionar com espaço, se relacionar com o outro, construir uma relação de poder, assim como é que você se constitui. Então os conflitos... o conflito permeia tudo isso. É... até se chegar nos consensos e construções de coisas coletivas. Seria por aí.

Pesquisadora: A aniversariante.

PGF5: Eu não tô muito inspirada pra falar hoje. Vou falar só meu nome, tá!? PGF5.

Pesquisadora: Obrigada PGF5.

PGF6: PGF6. Conflito é divergência de opiniões e quando existe bom senso esse conflito pode ser mediado.

PGF7: PGF7. Uai, conflito é **diferença de opiniões** mesmo, né!? Que... muitas vezes... tem é... tem um lado positivo, um lado negativo, né!? Em relação a isso e... também que as pessoas aprendem muito com os erros né!? E... que os erros possam a... não se repetir novamente.

ANÁLISE: Neste início da discussão, os professores tendem a repetir o que foi dito pelo(a) colega, e prevalece aqui uma definição de conflito como sendo divergência de opinião. PGF1, entretanto, se refere a "interesses" — o que expande o conceito para além de simples ideias ou opiniões, incluindo o elemento afetivo- motivacional; e PGF2 limita bastante o conceito de conflito, definindo-o como mútua agressão. Já PGF3, ao apresentar o conceito de conflito, introduz a ideia de que ele pode ser positivo, afirmando que o esclarecimento das divergências entre as partes pode gerar um crescimento para ambas. No entanto, parece

vincular esse resultado positivo do conflito aluno-aluno à mediação de uma terceira pessoa, que seria o professor. Quando fala "aí vem a dificuldade que é a mediação adequada", aponta para a crença de que mediar conflitos é uma tarefa difícil.

PGF8: Meu nome é PGF8. É... Conflitos são **divergências de ideias**, né!? E que tem seu lado negativo e positivo, né!? **Negativo quando não há uma... é... uma... intervenção nesse conflito.** E positivo quando há uma intervenção nesse conflito que... ali tem... aprendizado, crescimento da pessoa em relação aquele conflito.

ANÁLISE: *Julga o conflito positivo apenas quando há intervenção, e negativo quando não há. Existe aqui um grande equívoco, visto que o que caracteriza um conflito como positivo é a oportunidade de que as partes envolvidas, por meio da negociação, desenvolvam habilidades tais como a escuta ativa, a empatia e a busca de alternativas, o que permitirá a elaboração de uma solução mais saudável e justa para todos, promovendo melhoria na qualidade das interações.*

PGF9: Meu nome é PGF9. E... que... o que vem na minha cabeça agora é que conflito é **disputa por espaço de poder**. E eu acredito que engloba até a disputa por objetos, né!? Vai partir da disputa pelo poder.

Pesquisadora: Quer participar?

PGF10: Meu nome é PGF10. Quando tem aluno surdo, o conflito é porque é difícil para a criança surda entender o que as pessoas estão falando. Falta ensino adequado para a criança surda aprender e se desenvolver.

ANÁLISE: *PGF9 traz aqui um elemento interessante: a disputa pelo poder. Mas não desenvolve mais suas ideias sobre o tema. Ao falar da perspectiva da criança surda, PGF10 abre um espaço para a importante reflexão sobre o atendimento de crianças com necessidades educativas especiais. Em muitos casos, o próprio contexto escolar, quando não se configura como um espaço em que, de fato, as diferenças sejam acolhidas, acaba por se constituir como um agente complicador e gerador de conflitos.*

PGF11: PGF11. E... conflito pra mim é quando... é... tem **interesses em disputa** e tem necessidades não atendidas, que **muitas vezes são emocionais, materiais**. Então, isso gera

conflitos... O conflito é gerado e muitas vezes existem necessidades ocultas dentro desses conflitos que a gente não alcança, né!? Então... ele ultrapassa só o interesse... interesse divergente. Acho que o conflito é muito mais profundo, quando chega no conflito é muito mais profundo que uma simples disputa, uma simples... é... uma disputa de ideia, material.

ANÁLISE: *Parece existir um esforço para enfatizar o aspecto afetivo-emocional do conflito. O conflito visto além das disputas de ideias, de materiais. PGF11 fala de "necessidades emocionais", enriquecendo o debate.*

PGF12: PGF12. Como já falaram muito sobre o conflito... eu... pra mim conflito é o mar e a terra. O mar tentando entrar na terra e a terra tentando entrar no mar. Às vezes essa... essa tentativa promove uma praia harmoniosa, calma que você desfruta, às vezes é um lugar turbulento que você não consegue entrar. O mediador é a natureza, e às vezes as pessoas que estão em volta elas podem ou ter proveito daquilo ou saírem machucadas. Pra mim é isso.

Pesquisadora: Que bacana sua ilustração! Eu percebi que uma palavrinha que apareceu bastante na fala de vocês foi “divergência”, né!? Disputa. E realmente quando a gente pensa em conflito, a gente já pensa em pessoas, né!? Se opondo nas suas ideias e aí pensando no espaço da escola, pra que a gente possa compreender os tipos de conflitos que acontecem aqui. A PGF1 começou dando alguns exemplos, né!? É... por exemplo... é disputa de materiais, né!? É um tipo de conflito que acontece na escola. Vocês conseguem identificar outros tipos de conflito que acontecem entre as crianças na escola?

ANÁLISE: *a pesquisadora aqui apoia a fala de PGF12, mas, como a fala desta é pouco clara, opta por retomar a questão da divergência anteriormente citada e propõe que busquem diferenciar os vários tipos de conflito.*

PGF8: Aqui, oh! É... **entre lideranças do grupo**, né!? Tem grupinhos fechados que ali acontece uma liderança e isso acontece... tem muitos conflitos em relação a essas crianças, né!? Porque eles formam grupinhos de meninas geralmente, ou meninos. E ali tem uma liderança. E aquele líder começa a falar pras outras meninas o que que elas tem que fazer, e aí começa um conflito muito grande ali nas relações sociais entre elas.

Pesquisadora: Interessante! Mais algum tipo, gente?

PGF4: É... me vem um exemplo assim. Nessa questão do... da **relação com o corpo do outro**, né!? E aí você compreende uma... própria compreensão de realidade que cada um vai ter diferente. Então... é... uma criança bem pequenininha passa pela outra e esbarra sem querer, se for dois anos de idade, ela vai querer morder, porque ela não entendeu que foi... não foi intencional, a outra não pediu desculpas. Isso a gente vai ter até no ensino fundamental, é... compreender a realidade, talvez, com... um... com uma intenção de me lesar de alguma forma e aí eu acabo... tendo um conflito com essa pessoa porque eu observei de uma forma... essa criança que às vezes esbarrou sem intenção ou teve alguma atitude com relação a objeto ou com relação a um... a qualquer brincadeira, dentro de uma perspectiva dela ela tava correta e aí causa aqueles conflitos... muito grandes. Então, fico pensando nisso... essa... esse... é... essa relação com o corpo do outro, né!? Como me relaciono, como vejo, é... toco... enfim. É isso que veio a minha cabeça.

ANÁLISE: *PGF4 apresenta como um tipo de conflito o que ela chamou de "a relação com o corpo do outro". Quando ela o descreve por meio de exemplos, sua fala parece apontar não apenas à interação concreta entre os alunos, mas ela diz sobre as situações acidentais e sobre as intenções e motivações das ações que podem gerar um conflito.*

Pesquisadora: Mais alguém?

PGF3: Em relação... A justamente ao que a PGF4 propõe, eu acho importante. Isso vai ao encontro da... da minha realidade, que eu trabalho com crianças autistas que justamente têm essa **dificuldade com comunicação** e tem essa dificuldade com o próprio corpo, de perceber seus limites. E... isso é uma situação de conflito que acontece porque muitas vezes... já aconteceu de... de repente esbarar, uma criança quebrar o braço. Coisas até sérias e... não houve essa intenção, mas aconteceu esse ato e... e aí é uma necessidade de uma leitura antecipada do evento e pra isso, **a gente precisa estar preparada e as crianças, as demais crianças estarem preparadas**, porque... é... acontece duas situações é... ou a criança tem medo e foge, e acaba estimulando ainda mais a busca, porque ela acha que tá interagindo, que tá brincando é... aqui na escola não acontece nenhum caso, mas acontece em outros lugares, crianças que agridem. Então, o próprio trabalho da escola que já é voltado é... pra essa perspectiva da inclusão favorece, mas a gente tem mais a situação mesmo de medo... ou então um evitamento ou medo mesmo de situações de fuga e... isso gera muitas situações de conflito né!? Pras crianças...

ANÁLISE: *PGF3 traz mais uma vez à discussão os conflitos gerados no contexto do trabalho com crianças com necessidades educativas especiais. Agora, enfatiza a dificuldade de comunicação e interação com o outro por parte da criança autista. Concordamos com PGF3 que o trabalho de inclusão deve envolver toda comunidade escolar, especialmente os alunos, para que estes estejam informados e aprendam a conviver com as diferenças e melhor entender o que motiva as ações dos outros.*

PGF12: É... que eu penso que... Tem que falar o nome de novo? Não, né!?

Pesquisadora: Não.

PGF12: É... ela também passa pelo próprio... conflito interno, né!? Porque ela sai de um grupo familiar, onde as relações não são muito horizontalizadas, né!? Elas são mais verticalizadas e tem que ser assim, né!? Não é muito um espaço de democracia e na **escola** é o contrário, que **tem que ser um espaço mais democrático do que verticalizado**, né!? E aí ela entra em conflito, é... não só entre seus pares, mas com ela mesma de: “pera aí, o mundo não só sou eu? As minhas vontades não são só as minhas vontades? Tem mais crianças da minha idade? E querendo coisas diferentes. Tem uma adulta que não é minha mãe ou meu pai que vai passar a mão na minha cabeça... dos meus desejos.” E também essa aprendizagem interna, né!? De: “O que que é a democracia? O que que é você entender o coletivo?” É um conflito muito grande.

ANÁLISE: *PGF12 sugere a crença de que a família não é um espaço para democracia, pois diz que somente ao chegar na escola é que a criança se pergunta sobre "pera aí, o mundo não sou só eu?". Também afirma que viver em democracia, entender o coletivo, gera um conflito muito grande. Mas aqui se refere a um conflito interno e subjetivo, e não criança-criança.*

Pesquisadora: Muito importante!

PGF9: Na verdade, eu tenho uma pergunta. O *bullying* aqui é considerado um conflito?

Pesquisadora: Sim, com certeza!

PGF9: Não tenho assim referenciais teóricos, né!? Pra partir deles. Mas é... **Tem na escola também muito, e por incrível que pareça, situações de *bullying*, quando há a intenção real de machucar o outro** e de forma velada, às vezes, difícil de ser percebida e que pra

mim hoje é onde tá a maior dificuldade... de identificar onde o *bullying* está acontecendo e lidar com o conflito.

Pesquisadora: Você acha que as causas desse *bullying*, elas estão centradas em quais aspectos?

PGF9: Nesses aspectos de conflito que a PFG12 citou e também no... na **personalidade** de algumas crianças, hoje esse espaço de poder pra elas é fundamental. Qualquer um que ameaça, ele é um inimigo.

Pesquisadora: As crianças costumam relatar assim, essas situações de *bullying*?

PGF9: Não, nem os que praticam nem os que são vítimas, por incrível que pareça. Eu tenho descoberto, às vezes tardiamente, que a criança passou por uma vivência dessa.

ANÁLISE: *PGF9 cita a dificuldade de identificar e lidar com casos de bullying. Menciona que é a disputa por um espaço de poder, mas ao afirmar que “qualquer um que ameaça, ele é um inimigo”, demonstra não ter clareza do que é o bullying, visto que o alvo (vítima) não disputa poder com o bully, mas, sim, é usado pelo agressor para este exercer sua opressão e domínio. A questão da personalidade não é central para explicar o fenômeno.*

Pesquisadora: Mais alguém gostaria de falar?

PGF4: É... Sobre essa questão do *bullying*, e esses conflitos assim que ocorrem... **Eu não sei, eu sempre tive como uma hipótese uma questão de repertório mesmo, que vai sendo construído na vida familiar e na... na própria vida... na comunidade da escola.** Por exemplo: Eu me considerada uma pessoa extremamente crítica, mas eu desde infância, minha avó era extremamente crítica, minha mãe era extremamente crítica, então aprendi isso como uma referência e eu atuava o tempo inteiro dessa forma, sendo crítica. E aí você tem que desconstruir pra você ter um outro padrão. Às vezes, a criança tem como uma referência uma... uma fala de determinado sentido, ou de crítica ou **ela aprende que certas coisas são consideradas brincadeiras e que não são, e ela acaba fazendo isso sem considerar, sem fazer uma reflexão, saber se aquilo é certo ou errado, e aí no conflito ela é colocada em cheque com uma mediação de falar assim: “Bom, é... essa minha fala, ela tá sendo construtiva? Tô fazendo isso de uma forma amorosa? Cuidadosa com o outro?”** E aí talvez dentro do espaço da escola, os conflitos possam construir uma nova referência, **um novo repertório.** Mas... isso é o mais difícil, vejo muitas crianças é... reproduzindo brincadeiras que não são brincadeiras, reproduzindo situações de *bullying*, porque veem acontecendo, acham que é normal e continuam fazendo. Então assim, isso é a reflexão minha.

ANÁLISE: *Aqui PGF4 se refere ao que se aprende em casa, e como isso pode resultar em bullying. Atribui o bullying ao desconhecimento da criança sobre o que é certo ou errado. Entretanto, a questão não é tão simples, pois o que pratica o bullying sabe que machuca o outro, mas o faz assim mesmo para conquistar poder sobre a vítima e sobre os colegas. Um outro ponto importante da fala de PGF4 é quando esta menciona o incentivo à autorreflexão como parte do processo envolvido na prevenção, mediação e resolução de conflitos.*

Pesquisadora: Mais algum evento que...?

PGF8: E às vezes também **a criança tá inserida numa família, né!? Preconceituosa, é uma família que... que não respeita o outro, né!? É ela produz isso pra vida dela, então ela continua é... como é que se fala, ela continua passando aquilo pra frente. Se não tiver uma pessoa na escola, ou em outros lugares que ela esteja inserida falando que aquilo é errado, ela vai crescer uma adulta assim também, e vai passando de geração pra geração em sua família, né!?**

ANÁLISE: *PGF4 e PGF8 retratam em suas falas a questão das práticas e dos valores da família. Quando estes não são saudáveis e positivos - por exemplo, quando são carregados de preconceitos - afetam as relações da criança com as demais pessoas no contexto escolar. Deduz-se de sua fala que o contrário, também, seja verdadeiro: relações de respeito na família devem gerar relações de respeito fora desta.*

Pesquisadora: Considerando as crianças aqui da escola, quais outros... tem algum outro tipo de conflito que costuma ser recorrente?

PGF2: O conflito... em momentos de esporte coletivo, futebol.

Pesquisadora: Você pode explicar um pouquinho?

PGF2: O jogo mesmo, um aluno é... quando ele entra mais firme no outro coleguinha, né!?

PGF9: Pra evitar o gol!?

PGF2: Hã?

PGF9: Pra evitar o gol!

PGF2: Pra evitar o gol, alguma coisa assim, disputa de bola e tal. Dependendo do caso pode gerar um conflito.

Pesquisadora: E, e quando um time ganha, como é que é isso depois?

PGF2: Normalmente é durante o jogo, né!?

Pesquisadora: Ah, tá. Nas situações ali no... calor do corpo a corpo.

PGF2: Isso!

PGF8: É... No espaço de poder, né!? No poder da bola, né!?

PGF9: PGF2, não tem o depois? Assim: "O meu time ganhou, e eu passo o resto do dia..."

PGF2: Não, não. Rapidamente eles comemoram, um brinca com a cara do outro ali e acaba. Aqui na Escola Árvore. A gente tá falando da Escola Árvore.

Pesquisadora: Exatamente! Estamos falando dessa realidade.

PGF11: Os menores é mais assim, na disputa de bola, quando um time ganha eles recebem de boa, não tem essa... rivalidade. Na sua sala fica muito?

PGF12: Algumas vezes sim, algumas vezes sim.

PGF11: Na hora do recreio até que eu não vejo muito não.

PGF9: Ficam se gabando da vitória, ao longo do dia.

PGF4: Já aconteceu de crianças aos prantos: "Mas fulano falou que eu perdi." E eu falei assim: "Mas você perdeu!?" E ele falou assim: "Sim!" E eu falei "**Pô, então, só que você não gostou da forma que ele falou com você, então fala pra ele, faz parte, hoje você perde, amanhã você ganha**". Enfim, mas assim chorando mesmo, triste. Pontual, se foram três ou quatro vezes no ano, foi muito.

Pesquisadora: Mas é real, né!? Um sentimento real.

PGF4: Sim!

Pesquisadora: É... Será que ele queria falar uma situação de conflito, aqui.

PGF10: Aqui na escola está tudo bem. Por exemplo, a minha aluna surda [faz o sinal da aluna] tem contato, se comunica e brinca com as outras crianças da escola. Uma vez uma criança brincando a empurrou, e ela não gostou, ela ficou muito brava porque ela não gosta de brincadeiras desse tipo e nem de abraçar. Mas na sala de aula está normal. Ela se parece muito com a mãe dela que também é assim, não gosta muito de contato físico, de abraçar. E isso é um pouco difícil, não é fácil.

Pesquisadora: Obrigada! Vou precisar de uma ajuda para transcrição também em libras. Mas tá sendo muito rica a participação, tô muito feliz!

PGF11: Ela falou que tá muito feliz que você está falando, e que depois vai precisar de um intérprete.

Pesquisadora: Filma direitinho aqui. Então gente, agora, a gente... Eu vou colocar duas situações hipotéticas aqui de conflitos. E eu queria que vocês me ajudassem a pensar em sugestões pra prevenir e resolver esses conflitos, né!? Que a gente tá vendo que a mediação,

ela tem um papel super importante pra que esse conflito, ele... ele passe, né!? De destrutivo à construtivo, né!? Como aproveitar essas oportunidades, pra que elas sejam geradoras de desenvolvimento que a gente tá conversando. Então a primeira situação é: “Embora a escola ofereça lanches diariamente, há um aluno que sempre traz de sua casa um lanche diferente, tais como: salgadinhos, biscoitos recheados, chocolate. Surge então um conflito. Porque os outros alunos querem comer o lanche trazido por esse.” O que fazer?

PGF4: Aí, eu posso dizer o que eu faço, assim, que é uma questão realmente real na sala, não sei se é a melhor de todas mas por exemplo tem algumas crianças que trazem esse lanche de casa e aí a gente tem uma regra da escola de serem lanches saudáveis, então assim, tentar minimizar o uso de refrigerante, de bolos e afins. Apesar de que... mesmo assim, vem com uma certa recorrência. A gente tem até talvez que pensar, como é que a gente vai agir nessas situações especificamente e tem algumas crianças que não trazem e aí ficam naquele costume de ficar o tempo inteiro pedindo pro colega: “por favor, me dá um pedaço, me dá um pedaço” e se recusa a comer o da escola. E aí conversei com eles sobre o bom senso, falei assim: “olha, faz sentido que a gente possa oferecer, se eu tenho uma coisa que eu tenho a mais, que sobra e eu quero ser generoso e eu oferecer pras pessoas, eu tenho esse direito e é muito legal. Agora, eu não posso dar o que pra mim é o meu lanche e ficar sem.” Então, tem esse cuidado, e as crianças que não trazem, respeitarem exatamente isso, “me ofereceram?” Porque se não me ofereceram eu não vou pedir, eu tenho o lanche da escola e vou comer o da escola. **Então assim, eu meio que criei uma regra de: “Se você não trouxe o lanche de casa, você vai comer o lanche da escola que é muito bom, é delicioso, e você vai comer que esse é saudável pra você, se alguém te oferecer você pode comer um pedacinho, mas não vai ser o seu lanche,** o seu alimento, porque um pedaço do lanche do outro não faz com que você tenha energia pra brincar o recreio. Então, eu uso esses argumentos.

ANÁLISE: PFG4 afirma que há uma regra na escola que orienta que o lanche trazido de casa seja saudável, mas nem sempre isto ocorre. Afirma que a escola oferece uma alimentação mais saudável, e comer na escola pode prevenir conflitos desnecessários e a disputa por lanches atrativos como doces, chocolates e salgadinhos. O ambiente escolar deve oportunizar a construção coletiva de regras, mas não sabemos se aqui foi o caso. Para ela, regras podem prevenir conflitos desnecessários.

Pesquisadora: É legal que você colocou medidas de prevenção como essa orientação e depois no tratamento, né!? O que fazer quando o conflito já se instalou!? Mais alguém gostaria de acrescentar sugestões?

PGF9: Eu já pensei em sugestões assim mais radicais, como **proibir o lanche de casa**, uma vez que a escola oferece um lanche saudável, em geral mais saudável que o que vem de casa, a menos que a criança tenha alguma restrição alimentar, precise de uma dieta específica, né!? Mas, é, no meu dia-a-dia eu não tenho esse problema, né!? As crianças trazem o lanche e se resolvem ali, eu nunca precisei mediar, de problema com lanche.

PGF12: Eu também não e eu tenho crianças do espectro autista, e é uma das questões a alimentação. É... eles trazem a alimentação deles. Porque é muito difícil introduzir alimentos os quais eles não queiram comer mesmo, né!? É difícil pra família, imagina pra escola, a gente jamais é imposto, a gente sugere, e aí na convivência com os outros eles vão, quando querem, é... trocando os lanches entre eles, né!? E... **eu acho bem legal quando a gente não precisa intervir, eles conseguem elaborar as regras entre eles, né!? Eu ainda não precisei intervir, eles mesmos já fizeram seus combinados**, até agora não deu problema nenhum com lanches especificamente, eles têm os combinados próprios.

ANÁLISE: *É interessante o contraste entre o que propôs PGF9 e PGF12: "proibir o lanche de casa" versus "eles mesmos (os alunos) já fizeram seus combinados próprios". Vale aqui refletir sobre quais estratégias são úteis para estimular o desenvolvimento da autonomia nos alunos: certamente, o incentivo ao diálogo e à negociação conjunta.*

Pesquisadora: Legal!

PGF1: Sorte a sua.

Pesquisadora: É... podemos passar pra outra situação? Durante o intervalo a professora nota que um grupo de alunos estão em roda em volta de uma outra coleguinha, e gritando: “Dedo duro! Dedo duro!” E a aluna chora e sai correndo pro banheiro. Antes de abordar a situação, a professora começa a se lembrar que essa coleguinha realmente tem delatado os colegas pra ela, quando ela não presencia alguma situação em que aquela criança acha que os amigos estão agindo de forma errada, ela vai lá e conta tudo pra professora, e aí, o que que essa professora pode fazer diante dessa situação?

PGF12: **Primeiro que eu acho que isso daí não é uma questão só para a professora resolver, eu acho que certas situações têm que ser mediadas dentro de diversas esferas. Enfim, até porque uma das dificuldades que nós temos às vezes é justamente a mediação**

de conflito, porque a gente também tem outras demandas, inclusive a de, né... Dar a aula, né!? Expor e tal. Enfim, e aí fica às vezes complicado a gente fazer a mediação melhor, possível, né!? Mas diante dessa situação eu acho que pra criança que sofreu essa... né esse ataque dos outros, e chamar de dedo duro e tal, de repente uma conversa mais tête-à-tête com essa criança pra entender seus sentimentos e sua necessidade de tá comunicando o que que tá acontecendo, o que que tá passando dentro dela o que está acontecendo com essas outras crianças também pra que o tempo todo a outra criança precise reportar o que que tá acontecendo socialmente, que jogo de... tá acontecendo ali entre as crianças, porque às vezes é difícil a gente entender o que que tá acontecendo a gente só pega a situação no final, mas existem coisas anteriores, né? Por que que essas crianças se agrupam dessa maneira e fazem isso com um indivíduo? Por que que esse indivíduo se encapsula nele próprio, né, e se fecha e se deixar ser invadido dessa forma? **Então eu acho que eu não domino técnicas suficientes, não tenho conhecimentos suficientes talvez pra fazer a melhor mediação, mas eu penso que uma conversa mais tête-à-tête com essa criança que sofreu isso que pode tá se sentindo naquele momento mais necessitado de um cuidado de acolhimento, né?** E com as outras crianças também uma abordagem, mas aí já mais coletivamente pra entender o que está acontecendo em grupo com eles, para que eles estejam fazendo isso, e depois com todos juntos pra tentar a mediação desse conflito, de eles entenderem que se existe uma necessidade da outra criança falar, reportar o que ela está visualizando que tá acontecendo de errado. O porquê que tá acontecendo aquilo, se é errado mesmo ou se é uma percepção dela, sabe? Mas eu vejo que tem outros... é outros personagens, **outras pessoas pra poderem dar esse suporte, porque a gente tendo que tá na sala de aula e as outras questões ocorrendo, e de repente a gente parar tudo pra mediar um conflito que, às vezes, junta cinco crianças e as outras trinta tão lá se matando... fica complexo o negócio.** Então, a gente teria que ter outras pessoas para também ajudar nesse processo e, às vezes, a gente **tem orientadora, tem as diretoras, tem as coordenadoras. Às vezes, a gente não tem ninguém e tem que mediar na emergência , mas eu não creio que seja a melhor solução pra situação.**

ANÁLISE: PGF12 acerta ao afirmar que o papel de mediação de conflitos entre os alunos não deve ser exclusivo aos professores. O ideal seria promover o protagonismo dos próprios alunos, já que em primeira instância os conflitos pertencem a eles. Também é importante a estruturação e articulação de uma equipe de mediação, envolvendo a participação dos diferentes atores da comunidade escolar. Mas quando a intervenção de um adulto se faz

necessária, a participação da professora é importante, pois é ela que melhor conhece as crianças envolvidas. Por outro lado, PGF12 demonstra uma preocupação acentuada com a formação cognitiva de seus alunos, o "dar aula", o "expor", em detrimento do trabalho com a mediação de conflitos e a formação moral dos alunos. Uma característica muito presente em nosso sistema educacional. PGF12 alega que falta tempo para o tratamento dos conflitos, e esta afirmação merece ser levada em conta.

Pesquisadora: Pegando um gancho na fala da PGF12. Ela colocou assim: muitas vezes quando a gente percebe o conflito já tá lá no finalzinho, você não participou do desenvolvimento. Como é que aquilo tudo aconteceu? Como professor e mediador, como é que a gente consegue recuperar, então? O que que é importante fazer? O que vocês consideram importante e têm usado como estratégias para recuperar, porque a gente não vê mesmo. São muitas crianças, às vezes a coisa acontece no intervalo, às vezes você tá lá atento a um grupo e a coisa acontece no outro grupo. Como recuperar essa história do conflito pra poder fazer uma mediação?

PGF1: Essa situação, eu vivi uma situação bem parecida com um aluno. Vou retomar o que você tinha perguntado primeiro. **De um aluno ser chamado de dedo duro, eu fui investigando com eles, fazendo perguntas, até que eles mesmos chegassem ao entendimento de como se deu essas delações aí.** Por exemplo, uma das situações ela tinha... é... relatado que a criança estava conversando na roda e atrapalhou a orientação da atividade, ela não ouviu a orientação da atividade. Então, quando a criança foi contando isso, "ah eu falei porque ela.. você estava explicando uma coisa e eu não ouvi porque ela estava conversando". Aí, eu fui levando elas a entenderem que ela estava se queixando de algo que estava tomando o direito dela de aprender, então nesse caso tinha de falar mesmo, E aí, surgiram, nessa conversa, surgiu relatos de outras situações e aí também da mesma forma **conversando através de perguntas elas chegarem à conclusão de que tem coisas que não diz respeito a ela, por exemplo, se a criança não tiver feito a atividade, não diz respeito a ela.** Ela tem que cuidar do dela, ela faz a atividades dela, ela não precisaria contar, cuidar da vida do outro. Mas numa situação em que tá sendo atrapalhada, que tá sendo incomodada ou tirado o direito dela, ela tem que falar mesmo. Sobre essa questão de a gente pegar as coisas, o conflito, depois que já tem um bom andamento **aí é sentar e assistir a novela mexicana que é longa. E aí você nessa tentativa de ouvir e tentar entender tem perda pedagógica sim, tem perda de você planejar uma atividade, você tem uma aula pra aquele dia, e às vezes você fica ali os 50 minutos, até duas horas ouvindo criança. Você está trabalhando**

uma série de coisas? Tá, trabalhando uma série de coisas, mas também tá tendo a frustração de não cumprir o que você tinha pra aquele dia, né? Então, é.. tem turmas que demandam muito isso, você sempre tem que, como PGF12 falou, você sempre tem que tá mediando, **você sempre tem que tá conversando e há um desperdício aí de recurso, de outras coisas, até pelo fato de a gente não encontrar outros profissionais que nos auxiliem nisso.** Você sai de uma sala, já aconteceu esse ano de eu deixar 25 crianças lá e sair pra conversar com uma. E aí, você pensa “é rapidinho, é 5 minutinhos” e não. Às vezes, você fica 40 minutos ouvindo criança. É mais nesse sentido assim. Quando a gente percebe bem no início o conflito, quando alguém vem contar. Quando tem essas pessoas dedo duro ajuda inclusive, né, a sanar mais rápido, mas quando leva tempo, aí mais tempo leva também pra ajudar na resolução do problema.

ANÁLISE: *Esse trecho nos remete à discussão entre coletividade versus individualismo. Embora os alunos necessitem manter um compromisso com seu próprio desenvolvimento, seria importante incentivar uma convivência cooperativa entre eles. Outro ponto é sobre a percepção do aluno "dedo duro" como fator positivo. Os alunos podem e devem ser mediadores. Isso vai acontecer a partir da observação das situações conflituosas. O que percebemos como fundamental nesse processo, no entanto, é lidar com a intenção de quem vai fazer esse relato. Seu objetivo é colaborar ou apenas delatar os amigos? De que forma ele pode exercer esse papel nutrindo uma prática pacificadora? Além disso, neste trecho PGF1 vai na mesma direção de PGF12 quanto às dificuldades de dar aulas e também mediar conflitos, como se fossem duas coisas totalmente distintas e diferentes. Não ocorre a essas professoras que, em ambos os casos, estão trabalhando em prol do desenvolvimento integral de seus alunos.*

Pesquisadora: Vocês percebem as crianças falando umas com as outras? Assim, mediando os conflitos sem o auxílio de vocês? Vocês conseguem pensar exemplos em que isso foi notado?

PGF8: Muitos exemplos. Na nossa sala, no começo agora da semana passada, retrasada, é... tinha a questão de *bullying*, né? **E eu não interfeiri nas duas, eu coloquei a menina que foi maltratada com *bullying* pra falar qual o sentimento dela pra outra. E a outra ficou extremamente sofrida por isso. Porque foi até melhor do que eu que tivesse interferido na relação das duas.**

Pesquisadora: Bacana, então quando elas conversaram, você percebeu que o resultado...

PGF8: Foi bem melhor...

Pesquisadora: Né? A conscientização.

PGF8: Sim, e ela ficou sofrendo muito. Levou pra casa esse sofrimento, trouxe no outro dia, quando eu mais PGF2 fomos falar com ela separadamente, **ela estava extremamente sofrendo, é... pelo que ela tinha causado na outra né, e aí, assim, eu acho q ela vai refletir muito quando ela pensar em machucar outra pessoa.**

Pesquisadora: Essa é uma boa estratégia então, né?

PGF11: Mesmo nos casos que são trazidos à direção, **a gente, primeiro contato, primeira orientação é que as crianças falem o que aconteceu e elas tentem resolver ali. Elas. Então a gente oportuniza essa mediação das crianças falarem o que tão sentindo, o que aconteceu e deixá-las refletirem em relação a esse conflito.**

Pesquisadora: E cada um dentro da sua perspectiva...

PGF11: Exatamente.

Pesquisadora: Porque a história tem diversos pontos.

PGF11: E aí você vai conduzindo essa mediação. Então a gente, **a gente orienta as crianças, que as crianças tentem resolver seus problemas, se não conseguirem que chame um adulto pra mediar.** Então, eles já partem desse princípio, entendeu? Então, os conflitos que chegam à direção a gente conversa com as duas crianças, tenta entender qual foi a necessidade que foi magoada ou que foi desrespeitada, né, porque **na verdade os conflitos são gerados por uma necessidade emocional, muitas vezes.** Tem o material, tem o físico, mas se você for buscar láááá atrás e a CNV traz isso, das necessidades básicas, se você vai lá atrás, você vai ver que é uma necessidade emocional muitas vezes. Eu presenciei um conflito recentemente que uma criança, uma menina, estava chateada porque a outra, num dia diz que era amiga e no outro dia não era amiga, um dia era amiga outro dia não era amiga. Isso gerou um conflito emocional nessa criança absurdo que ela chegou aos prantos e não conseguia parar de chorar: “A minha vida inteira me trataram assim. Um dia era minha amiga, outro dia não era minha amiga. Eu não aguento mais isso.” E aí quando você coloca as duas pra conversarem, aí você percebe que a necessidade ali, não foi uma ofensa, sabe? Foi uma necessidade emocional que estava sendo colocada ali e a outra estava colocando em disputa a amizade e estava fazendo um jogo emocional com a outra, e você abre ali o jogo, espera e se resolve. E vêm coisas incríveis. **A maturidade dessas crianças é um negócio absurdo. Elas trazem a solução.**

Pesquisadora: E é interessante que quando gente começa a aplicar estratégias, eu não sei se vocês percebem isso, mas às vezes você coloca as crianças para conversarem. Normalmente

elas começam “então, ela fez isso, isso” e começa relatar para o mediador, para o professor. Aí você “não, fale com o seu colega”.

PGF11: Exatamente.

Pesquisadora: Isso acontece aqui, esse exercício?

PGF1: E aí eu percebo também que lá na turma, pelo menos, **não surge muito desse sentimento deles resolverem conflitos**. O que assim, às vezes, eu vi com uma com uma ou outra criança nessa perspectiva, geralmente a gente incentivando eles, a gente dizendo assim:

Pesquisadora: Eles tem 7, 8 anos? (PGF1 acena positivamente com a cabeça)

PGF1: "Fala o que sente", "fala com colega" e “você, o que você tem a dizer?”. **A gente conduzindo essa mediação, mas partindo deles mesmo eu não vejo. Quando surge, geralmente eles tentam resolver um conflito criando outro conflito**. Por exemplo, o colega fez uma coisa ele vai falar, mas ele xinga colega que fez aquilo e vai surgindo um outro conflito. E a outra questão que eu vejo é realmente isso: eles trazem, tem uma carga emocional por trás daquilo ali, às vezes uma coisa simples que não deveria se desenrolar tanto mais por que, que, que existe o conflito? Porque a criança já está ali com a ferida emocional, e aí a gente lida com isso, né, com essas questões emocionais, a gente tem que lidar, eu reconheço. **Mas a gente não trata porque a gente não é psicólogo, a gente não tem formação em psicologia**, então já me vi assim em situação. Eu vou relatar uma aqui rapidamente, de uma criança que começou uma discussão porque ela falou o seguinte “Ai, eu enxergo muito bem”. Aí, outra falou assim “ah, todo mundo enxerga muito bem!” Aí, isso já foi um gatilho pra menina, entrou em surto, começou a chorar: “você não sabe da minha vida, nem todo mundo enxerga bem... a minha irmã perdeu a visão periférica, nan nan nan.” E começou a chorar, e esse foi um dia que saí da sala e fiquei quarenta minutos chorando.. é.. conversando com essa menina, ela chorando. **Eu tava lidando com aquela situação, mas saber tratar aquilo ali, nem iria tratar**, eu acho que se ela for pra uma terapia, se essa criança tiver como ir pra uma terapia um dia eu acho que o terapeuta vai tratar isso em semanas ou meses, né? E aí, ela lembrava do dia que a mãe dela teve o parto, o dia que a menininha nasceu. Então assim, elas estavam pintando e ela falou isso: “Enxergo muito bem!”, a outra “nan-nan-nan... todo mundo enxerga bem!” e já foi um surto e foi quarenta minutos que eu fiquei do lado de fora pra acalmar e conversar com essa criança. Então, é uma questão trazida, o emocional, trazida de casa, **mas que a gente não trata, a gente lida com aquilo, só coloca em baixo do tapete, conversa ali**. Aí, a gente orienta também a mãe que busque um tratamento que essa criança tem que ser cuidada, é uma questão que agora tá dentro dela que não foi resolvida, mas vai depender da família mesmo buscar essa ajuda.

ANÁLISE: *PGF11 afirma que busca, sempre, levar as crianças a resolverem os conflitos entre elas, conversando entre si e achando a maneira de resolver o conflito falando como se sentem, umas com as outras. Segundo ela, as crianças trazem "coisas incríveis", "eles trazem a solução". Dessa maneira, contribui para o desenvolvimento da empatia e da reflexão, o que contribui para o desenvolvimento moral das crianças. No entanto, quando afirma que "Então, os conflitos que chegam à direção, a gente conversa com as duas crianças, tenta entender qual foi a necessidade que foi magoada ou que foi desrespeitada...", PGF11 não deixa claro se, antes de chegar à direção, os professores agem para fazer com que as crianças conversem entre si. Fica aqui uma certa contradição a ser explorada. PGF1, por outro lado, não percebe em seus alunos a capacidade para resolver os conflitos de maneira autônoma. Sua fala expressa a necessidade de melhor compreender o que deveria ser o papel do professor como mediador: não se espera que o professor "trate" dos traumas ou dificuldades emocionais das crianças - este é o papel de um psicólogo clínico, como ela mesma menciona ao falar sobre o "terapeuta". Mas o professor deve saber como intervir no contexto de uma situação específica, acolhendo as crianças e buscando uma solução pacífica para aquela situação de conflito específica. Temas dessa natureza devem ser abordados na formação docente, inicial e continuada, a fim de que as ações pedagógicas sejam enriquecidas.*

Pesquisadora: Certo. Então agora a gente tá partindo pra finalização, tá? É.. Só pra gente terminar mesmo, eu gostaria que independente das situações de conflito que a gente vem mencionando... foi muito rico aqui os exemplos que vocês deram. É que a PGF11 já adiantou um pouco isso quando ela falou quando é que num conflito, a gente precisa de uma ajuda externa, né? Quando vai à direção as crianças, são orientadas primeiro a conversarem entre si. Além dessa estratégia, existem alguma outra ou outras que vocês aplicam independente de qual seja a situação de conflito?

PGF12: eu já tentei...

PGF11: Pera aí, **depois do mês de novembro a gente já passa uma advertência e não quer nem conversar.** (risos)

Pesquisadora: (risos) mas a advertências de vocês é diferente, né? Que eu lembro que eu vi o papel, não é?

PGF11: É, tem um comunicado e tem a advertência, mas a gente **segue o rito administrativo.**

Pesquisadora: Por que não são os próprios alunos?... Acho que eu vi esse documento do próprio aluno.

PGF11: É, **tem o comunicado e tem as advertências e tem as suspensões.**

Pesquisadora: E o próprio aluno escreve...

PGF11: O que ele fez...

Pesquisadora: Isso e tal.

PGF11: Isso, isso.

ANÁLISE: *As professoras citam, aqui, os protocolos administrativos para lidar com conflitos e/ou mau comportamentos de alunos de difícil resolução em sala de aula, informando que o próprio aluno escreve o que fez de errado. Mas não esclarecem bem como isto é feito.*

Pesquisadora: Bacana.

PGF12: Eu já tentei dois tipos de processos, é.. não, não deram muito certo, até porque como eu disse, muitas vezes tem outras demandas e fica uma coisa deslocada assim. Se eu pudesse fazer aquilo dali um pouco mais sistematicamente e tal, seria diferente, ou alguém que pudesse ser responsável por aquilo. É... eu fiz.. **eu tive oportunidade de fazer dois módulos de comunicação não violenta aqui na escola.** Foram muito bons, eu queria continuar fazendo pelo resto da vida, né? E eles ensinaram duas coisas assim que eu achei muito bacanas que era da **escuta empática** que é um trajeto que você faz, né, você tem uma situação fato observável que a criança, ela começa a respingar um monte de coisa que... isso a gente fazendo exercício com adultos... e era pra tentar despoluir as informações, você vai trazer o fato em si. Fulano: aconteceu isso, pá! dali você fazer o julgamento. Tinha sentimentos, as necessidades e um pedido pra si ou para o outro. Era um trajeto que você fazia. Se você começasse a falar já das suas necessidades, o observador, o mediador não falava nada, ele só pegava o corpo da pessoa e levava até o ponto onde ela estava: “Ah, você tá falando sobre suas necessidades.” Então a gente pegava amorosamente no ombro da pessoa e levava até a necessidade. “Ah, você tá falando sobre sentimento agora.” A gente levava pro sentimento. Até chegar um ponto isso numa dinâmica de uns 10, 15 minutos, até chegar no ponto em que tenho um pedido limpo sem julgamento sem trazer poluições, né? De violência na sua fala, um pedido pra você ou para outras pessoas sobre aquilo que aconteceu e ponto. **Eu tentei fazer isso várias vezes, mas eu ainda não tive sucesso com isso.** E já tentei também jogo das soluções que é onde você coloca as crianças pra resolverem o conflito, né,

mas aí é aquela questão da demanda de tempo, porque às vezes a criança tá “Não quero falar”, “Não sei”. “Você sabe.. você não... qual é a solução possível pra esse fato?” E aí, isso demanda um tempo de ouvir, né? **Um tempo de falar que muitas vezes nas condições de trabalho a gente não tem como fazer** e fica difícil. A as crianças que se apropriam disso, ter o diálogo como realmente uma forma de resolver o conflito, elas ficam irritadas de ver que o outro não sabe fazer, e aí começa um novo conflito (risos) entendeu? “Ele não sabe falar” e aí com começa outra (alguém diz algo ininteligível). É, exatamente. Então, assim eu já tentei as duas coisas, **no mais o que rege é o senso comum, que eu não sei se é muito inteligente, mas é o que a gente tem pra hoje, né? E assim seguimos.**

ANÁLISE: *Nesse trecho notamos a dificuldade da professora em se apropriar das ideias aprendidas no curso. Quando afirma “...no mais é o que rege o senso comum, que eu não sei se é muito inteligente, mas é o que a gente tem pra hoje, né? E assim seguimos.”, demonstra que os conhecimentos construídos no curso não se transpuseram na prática educativa cotidiana, que continua a ser regida pelo senso comum. Tem-se a impressão da tentativa de colocar em prática um procedimento determinado que não funcionou. Com isto, podemos considerar que para a formação docente contribuir com a construção de práticas mais efetivas na mediação de conflitos na escola, os currículos devem abordar além das questões técnicas, ligadas aos aspectos cognitivos, as questões emocionais e vivenciais, incluindo a história de vida, a experiência e o posicionamento dos professores.*

Pesquisadora: Você queria continuar?

PGF9: Bom, eu vou pontuar antes que trabalho com grupos pequenos de alunos, né... de no máximo 10 alunos. Então, é uma condição de trabalho diferente, atípica pra uma escola classe. E o que vem funcionando ao longo dos anos é **depois que explode o conflito, né, que a poeira baixa, é fazer que todos façam uma reflexão sobre o que ganhamos com esse conflito, o que perdemos, né, trouxe alguma coisa positiva pro grupo? Perderam todos?** Isso é uma prática já de alguns anos e observo que os conflitos estão cada vez menores. Acho que o fechar o balanço do conflito fica lá na memória.

Pesquisadora: Mesmo que tenha crianças que não tenha participado efetivamente do conflito?

PGF9: É.. o grupo todo avaliando que que é, né? Que que sobrou daquela, daquele momento de bom e de ruim pro grupo.

ANÁLISE: *PGF9 expõe nesse trecho uma prática bastante adequada para a mediação das situações conflituosas, que poderíamos chamar de "balanço geral do conflito", pois promove a reflexão entre os alunos sobre o que ganharam e perderam com a experiência de um determinado conflito. Como a própria professora aponta, essa prática contribui para a prevenção e resolução de situações desse tipo.*

Pesquisadora: Está ótimo. E assim, a última agora (alguém levanta a mão), ah, perdão. Desculpa, não tinha visto sua mão, PGF4.

PGF4: É... Eu que eu queria pontuar assim, várias professoras, eu acho, que isso é uma coisa que faz com que todas nós nos sintamos da mesma forma. É que **a gente tem um volume de conflitos e um volume de crianças muito grande.** E então, por exemplo, acho que faz parte na nossa formação, a gente tem um discurso alinhavado no sentido de fazer essa mediação de conflito é.. fazendo perguntas construindo junto com as crianças a... a compreensão do conflito, então... compreensão do outro pra poder chegar numa solução. **Essa é a parte linda! Quando a gente tem o tempo pra fazer isso. Mas o que eu quero deixar claro que também é que acaba sendo uma estratégia você ser mais autoritária quando você não tem tempo.** Eu me vejo em muitos momentos agilizando processos, fazendo menos perguntas do que eu poderia fazer, porque eu preciso agilizar, porque que eu tenho outros conflitos acontecendo, e é o que passa pela minha cabeça é. No caso da PGF1, né, naquele momento ela realmente não tinha como sair daquele conflito, porque era muito profundo. Às vezes, não são outros muito profundos e eu tenho que pesar, “bom, quem merece mais minha atenção, esses quatro alunos que estão aqui ou os outros, sei lá, 45 que tão na sala, 25 que estão na sala?” é, quem... **então assim, como é que eu vou me desdobrar nesse sentido,** então acabo sendo sim, não, não sei se autoritária, mas no sentido dar mais respostas. Falar assim: “Não, olha aqui você disse isso, você disse aquilo, a gente vai resolver”

Pesquisadora: Mais diretiva?

PGF4: **Mais diretiva, porque precisa.** Então, esse acho um ponto, então acaba sendo uma estratégia você ser um pouco mais diretiva sim, porque é necessário. É.. e a **outra estratégia que eu acho talvez a gente também faz, mas que a gente não citou é a reparação, né? Se houver um conflito ou alguma situação como é que eu vou reparar. Eu quebrei um objeto de um colega. Dá pra consertar? “Você vai se responsabilizar por consertar isso”. “Eu perdi. Vou comprar um novo.” “Enfim, sujei... vou limpar”.** Que que eu posso fazer pra tentar reparar o que aconteceu. Seriam as duas coisas que eu...

ANÁLISE: *Nesse trecho PGF4 apresenta elementos que, segundo ela, dificultam o trabalho de mediação, tais como as numerosas situações de conflito que emergem no cotidiano escolar associadas ao grande número de alunos nas salas de aula. São argumentos similares aos apresentados por PGF1 e PGF12, e que merecem atenção, considerando que o exercício coletivo de análise dessas questões pode colaborar para a construção de práticas educativas com foco no tratamento e superação dessas dificuldades. PGF4, por exemplo, acredita que assumir uma postura mais diretiva, talvez autoritária como propõe, seja uma estratégia necessária para agilizar os processos de resolução de conflitos, já que não dispõe de muito tempo para esse fim. Outro aspecto que merece destaque é a estratégia de reparação, muito significativa para a formação moral dos alunos, visto que o exercício da autorreflexão pode levar o aluno a reconhecer seus erros e buscar meios de como se retratar.*

Pesquisadora: Ótimo. É... concluindo, então. Vocês acham que momentos como esse que a gente tá vivendo aqui, que vocês estão tendo a oportunidade de fazer trocas sobre esse assunto, auxilia vocês nesse processo de mediação?

PGF12: É... eu sinto falta, **eu acho que a gente conversar sempre produz algo dentro da gente, alguma aprendizagem, mas eu sinto falta realmente disso. É... de uma formação, é...**

PGF9: Teórica!

PGF12: ...teórica! **Exatamente, a base teórica**, né? Quem são os estudiosos dessa área que, que já produziram, que a gente possa se apropriar, porque eu sei, mas **eu ainda não achei os livros** que falam, por exemplo, sobre cada dispositivo que é melhor para que situação, em que situação que assembleia é a melhor para resolver conflitos em que... é... *bullying* a assembleia não resolve, né? Os espaços restaurativos são para que situações, **então pra gente não reinventar a roda**, sabe? Pra sair daquele lugar e ir para um outro mais rapidamente nas tentativas de resolver os conflitos.

Pesquisadora: Tá certo!

PGF8: Realmente PGF12, estratégia, né? **Cada conflito, qual estratégia que eu vou utilizar pra mediar aquele conflito. E, às vezes, a gente dentro do conflito, a gente fica sem saber como agir, às vezes, dentro daquele conflito ali como que a gente vai interferir naquele conflito** por não ter é, vamos supor, essas estratégias que nos mostram outros caminhos...

PGF9: Base teórica, né?

PGF8: É, **base teórica**, isso sim.

PGF1: É. Quanto mais **base teórica** a gente tiver, quanto mais a gente souber de, de autores que falem disso, de várias estratégias, a gente vai tá munida disso, a gente vai ter um repertório, aí, no dia-a-dia a gente acaba meio que seguindo a nossa intuição. Vou agir assim, mas por base tem algo que a gente estudou, que a gente aprendeu. **E aí, vai escolhendo pra cada situação como agir.**

ANÁLISE: *Quando a pesquisadora procura incitar a reflexão sobre possíveis formas de aprender e construir práticas de mediação de conflito mais eficazes, notamos que muitas mencionam a necessidade de uma "base teórica". Na fala de PGF8 "Cada conflito, qual estratégia que eu vou utilizar pra mediar aquele conflito", parece indicar a expectativa da professora de aprender métodos de atuação, assim como receitas: conflitos do tipo A, estratégia A, e assim por diante. Entretanto, isso não é possível. Mas no geral, é notório o reconhecimento dos participantes da necessidade de continuar estudando e aprimorando sua formação docente.*

Pesquisadora: Gente, acho que...

PGF11: (ininteligível) **Existe a preocupação da gestão de trazer o curso da comunicação não violenta todo ano pra escola**, já é o segundo ano que nós trouxemos, né?

PGF12: É, esse ano não teve foi 2016 e o ano passado...

Pesquisadora: Esse ano teve, eu ia participar, aí eu adoeci e não pude vir.

PGF12: Esse ano teve o início do módulo um, né?

Pesquisadora: É repetido, né?

PGF12: Pra nós seria módulo 3.

PGF11: É, nós já fizemos, eu e "X" já fizemos, então nossas prioridades eram as coordenadoras e os professores. Como a gente cede o espaço da escola, então a gente sempre tem vaga para os professores. Mas há uma insistência nossa de trazer CNV e fazer a formação com todos. Muito obrigada, Ana Paula, tô aqui correndo...

Pesquisadora: Tá, obrigada, gente!

PGF11: Uma honra te receber.

Pesquisadora: Muito obrigada, foi muito rico e o ano que vem eu espero que a gente tenha oportunidade, de... eu tô, a gente tá terminando de um jeito bacana que é com perguntas. As perguntas, elas são muito bem-vindas, porque elas levam a gente a agir, e agir no sentido de colaborar com vocês também, tá bom? A minha professora Angela, se vocês forem olhar, ela

escreve no mundo sobre cultura de paz, sobre conflito, *bullying*. Ela é especialista nisso! Está mais de 30 anos conversando... acho que tem muito a contribuir pra formação de vocês.

PGF9: Traga palestras pra gente.

Pesquisadora: Sim, sim, a gente tá conversando. A diretora, eu vou ver com ela no grupo de formação de vocês qual o momento que a gente pode...

PGF12: Eu tenho muita curiosidade pra saber, porque a gente tem realidades aqui, a nossa maioria de estudantes não são crianças, é... de renda per capita baixa, são crianças de classe média, às vezes, até classe média alta. Temos poucos indivíduos, né, das classes mais populares. Mas esses indivíduos da classe popular eles precisam ser contemplados também e, às vezes, a realidade familiar e social que eles vivem promovem violências. Que.. vem pra escola e a gente tenta ajudar, mas a gente não tá tendo, é... o mesmo resultado, às vezes, com essas crianças, que teríamos com outras justamente por questões familiares e sociais (outro participante: E de valores...) de valores. Assim, como tratar essas questões? Porque a gente vai ver, eu acho, **diante do que está acontecendo no nosso país, um aumento das questões de violência, né? E como que a gente trata isso dentro da escola. Se você puder passar material, pra gente, da professora, eu vou achar excelente.**

Pesquisadora: Ótimo, excelente, obrigada gente, tchau.

ANÁLISE: *Ao caminharmos para o final da sessão do Grupo Focal, os participantes enfatizam a importância de estudar teoricamente o tema da mediação de conflitos entre alunos, inclusive apontando as medidas que vem sendo adotadas pela escola e que se prestam a esse fim. Isto é importante, porque se não há reconhecimento da "falta" e da "incompletude", não haverá motivação e esforço para a construção e empreendimento de ações que sejam mais efetivas diante de problemas em geral.*

Como vimos na presente seção de Resultados, as informações obtidas mediante o Grupo Focal foram bastante relevantes no sentido de fornecer um panorama mais amplo e detalhado quanto aos posicionamentos dos professores participantes da pesquisa. Na seção seguinte - Discussão - buscamos integrar os resultados obtidos através dos dois procedimentos utilizados para a coleta de informações neste trabalho. Os resultados, assim

devidamente agregados e cotejados, serão, então, discutidos face à perspectiva teórica da psicologia cultural adotada na presente pesquisa.

DISCUSSÃO

Na presente seção, os resultados obtidos por meio do Questionário e do Grupo Focal, são integrados e discutidos tendo em vista os objetivos da pesquisa. A partir dos tópicos investigados neste trabalho, procuramos identificar conceitos, tendências e posicionamentos dos professores(as), mediante a análise dos dados referentes aos significados das falas e expressões dos participantes.

Para nortear a discussão e melhor organizar nossas reflexões, elaboramos categorias de análise constituídas pelos seguintes eixos temáticos: questões metodológicas da presente pesquisa; concepções e crenças de professores(as) sobre o conflito entre alunos e desenvolvimento moral; e o papel da escola e do professor na mediação de conflitos entre alunos.

Questões metodológicas: análise da trajetória de investigação

A primeira questão para dar início à pesquisa empírica exigiu refletir a respeito da escolha do campo para a investigação. Havíamos, eu e minha orientadora, estabelecido como critério a busca por uma instituição que apontasse para uma gestão democrática, e que apresentasse ações práticas que se organizassem nessa direção. De fato, a Escola Árvore foi uma agradável surpresa. Como professora, fiquei animada em conhecer uma escola em transformação, uma equipe que, ao reconhecer os problemas e os limites das práticas educativas, se esforça para movimentar as mudanças que se mostram necessárias e urgentes no contexto escolar. Uma escola que se constrói em comunidade, sustentada por uma perspectiva de coletividade e respeito, e que se mantém aberta às novidades e às pessoas.

É preciso enfatizar aqui a importância do trabalho da gestão que, por meio de um trabalho coerente e, no esforço pela continuidade, tem angariado aliados e parceiros que atuam no sentido de construir uma proposta de educação pública de qualidade para todos.

Minha interação com o trabalho desenvolvido na instituição, com as pessoas da Escola Árvore, produziu um vínculo saudável de afeto e admiração que favoreceu o estabelecimento de uma relação de confiança com os participantes da pesquisa. Posso afirmar que o acolhimento e colaboração da escola com a pesquisa, o interesse pelo tema e a motivação dos professores(as), foram de fundamental importância no sentido da produção da quantidade e qualidade das informações obtidas, geradoras dos dados coconstruídos na presente investigação.

Acredito que um fator que contribuiu positivamente para essa conquista foi a minha participação nas festividades da escola, atividades que foram organizadas aos sábados com a participação das famílias. Foram momentos para prestigiar e desfrutar das apresentações culturais e científicas produzidas pela equipe docente e discente. Percebi que para os professores(as) era importante e significativo que eu estivesse lá, pois demonstrava respeito e consideração pelo esforço e trabalho que eles desempenham.

Os instrumentos adotados - o Questionário e o Grupo Focal - se revelaram capazes de, integrados, possibilitarem o acesso às informações necessárias ao alcance dos objetivos do estudo, enriquecendo e ampliando as reflexões referentes à temática da pesquisa.

A decisão pela utilização do questionário foi examinada com bastante cuidado, tendo em vista a nossa pretensão em manter o caráter de uma investigação qualitativa. A inclusão de itens qualitativos foi central nesta direção, e as demais questões possibilitaram construir um rede interpretativa mais ampla no que diz respeito às concepções e crenças de professores(as) sobre o conflito entre alunos e o desenvolvimento moral. Esse procedimento nos ofereceu uma importante visão panorâmica acerca da temática em foco mediante a

análise das questões abertas e fechadas. As informações ali obtidas foram, então, na segunda etapa da pesquisa, melhor exploradas durante a sessão de Grupo Focal com os participantes. Entretanto, pelo fato da não identificação dos participantes nas folhas de respostas, a fim de que estes se sentissem mais livres para expressar suas ideias, não foi possível estabelecer relações entre as falas e posicionamentos expressos no questionário e aqueles assumidos no Grupo Focal. No entanto, percebemos que, de modo geral, não houve uma significativa discrepância entre as afirmações por escrito e aquelas verbalizadas no discurso oral. No item seguinte, apresentaremos exemplos que clarificarão essa constatação.

Conforme orientação feita por Gatti (2005), desde a abertura do grupo focal mantivemos a intenção de criar condições favoráveis à participação de todos os componentes. Com a sessão buscamos construir um espaço dialógico e de conforto, esclarecendo que não se tratava de uma entrevista coletiva, que não precisariam atuar como se estivessem respondendo à pesquisadora o tempo todo. Com essa abordagem notamos que os professores(as) se sentiram a vontade para participar e, assim, estabelecemos uma conversa produtiva caracterizada por uma troca efetiva de ideias e opiniões, aprofundadas e melhor exploradas ao longo da sessão.

O fato da sessão ser gravada em áudio e vídeo não pareceu constranger os participantes. Notou-se, inclusive, que em diversos momentos eles apresentaram um movimento corporal no sentido de se aproximar do microfone e da câmera para garantir o registro de suas falas. Alguns participantes apresentaram certa dispersão (PGF5, PGF6 e PGF7, por exemplo), mas outros, no entanto, tiveram uma participação bastante ativa (PGF1, PGF4, PGF8, PGF9, PGF11 e PGF12). Esse engajamento permitiu que a discussão fluísse, gerando um clima de liberdade para expressão das ideias, opiniões e posicionamentos do grupo.

Em resumo, o grupo focal, realizado em contexto favorável e de descontração, viabilizou a identificação de indicadores de concepções e crenças dos participantes acerca do conflito interpessoal, dos tipos de conflitos entre os alunos e suas consequências, das estratégias para sua resolução e diferentes maneiras de prevenção de conflitos problemáticos. Além disso, foi possível explorar suas ideias sobre o papel da escola e do professor na mediação dos conflitos.

A seguir, serão discutidos os posicionamentos dos participantes, inferidos com base nos procedimentos adotados, buscando-se manter o nosso compromisso em apresentar seus diversos pontos de vista com ética e clareza, preservando as vozes dos participantes.

Conflitos entre alunos e desenvolvimento moral

A partir dos objetivos do trabalho, elaboramos três importantes perguntas acerca do tema conflito: O que é conflito? Quais os tipos de conflitos entre alunos? Quais estratégias são utilizadas, ou devem ser utilizadas, para prevenir e resolver conflitos?

Analisando os questionários, verificamos que 61,1% dos participantes afirmaram que o conflito pode ser construtivo, como bem escreveu P16 *"Sim, são construtivos. Pois é a partir dessas questões conflituosas que podemos estabelecer nossas convivências de maneira mais empática, democrática e harmoniosa"*. No grupo focal, entretanto, quando afirmaram que os conflitos podem ser positivos, limitaram-se a se referir a situações que contaram com a mediação de um adulto, no caso, o professor. Sabemos, porém, que nem sempre é preciso a intervenção de um adulto para que um conflito problemático ou difícil se transforme em construtivo, especialmente quando temos o objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos (Piaget, 1994; Santos, Prestes & Freitas, 2014; Vinha & Tognetta, 2009). Estes devem ser motivados a conversar e negociar entre si, buscando alternativas justas e pacíficas, o que

certamente resultará na qualidade das soluções e de suas interações interpessoais (Barreto, 2004; Beltrán, 2018; Branco, 2018; Chrispino, 2007; Gabaldón, 2018).

Como mencionamos na seção dos resultados, 22,2% dos professores que participaram da pesquisa apontaram que alguns conflitos podem ser construtivos, e aqui reafirmamos, que as ações assumidas pelos envolvidos nos conflitos, e/ou ainda, por aqueles que estão atuando como mediadores nas determinadas situações, serão de fundamental importância para concretização de práticas cooperativas e construtivas, fortalecidas por valores como solidariedade e paz, ou o contrário disso, a concretização e práticas destrutivas e da cultura da violência, alimentadas pela competitividade e individualismo exacerbado (Manzini & Branco, 2017).

Ainda com relação ao conceito de conflito notamos que, apesar de encontrarmos respostas ao questionário que apontavam o conflito como oportunidade para aprendizagem, nenhum dos participantes ao desenvolver suas opiniões durante o grupo focal relacionou, de forma clara e direta, a experiência do conflito à aprendizagem ou ao desenvolvimento dos alunos. Os participantes conceituaram o conflito como divergência de opiniões e interesses, e não observamos nenhuma menção especial ao desenvolvimento ético-moral dos estudantes.

A compreensão equivocada que conceitua o conflito como algo negativo e danoso tem sido atribuída à deficiência dos cursos de formação de professores, que raramente oportunizam o estudo do desenvolvimento moral (Dani, 2009; Vinha & Tognetta, 2009; Barrios, Marinho-Araujo & Branco, 2011; Santos, Prestes & Freitas, 2014). Além disso, a atuação docente sobre os conflitos assume caráter intuitivo e improvisado alicerçado no senso comum, pois, conforme sugeriram Müller e Alencar (2012), se os conteúdos referentes ao desenvolvimento da moralidade não são incluídos nos cursos de formação, é provável que os professores ensinem como aprenderam com seus pais em casa, com seus professores na escola, ou com seus colegas de trabalho, entre outras situações. Ao responder ao questionário,

afirmaram o valor do conflito - talvez por perceber que essa seria uma resposta desejável ao pesquisador - mas ao discutir o tema, tiveram dificuldades em explicar o porquê deste valor.

Com relação ao desenvolvimento moral, P1 apresentou grande ênfase sobre o papel da família como a promotora desse desenvolvimento. É preciso ter cuidado, pois esta afirmação pode levar à compreensão equivocada de que apenas as famílias são responsáveis pelo desenvolvimento moral de crianças e adolescentes. Apesar da legislação e do discurso educacional, a escola costuma, lamentavelmente, considerar tanto a ética quanto a moralidade como aspectos do desenvolvimento que são de responsabilidade exclusiva da família (Barrios, 2009; Branco, 2011). Desse modo, é importante que este tema seja estudado e discutido por gestores e professores a fim de que as práticas educativas não sejam sustentadas pela prática usual das escolas de "considerar a questão das crenças e valores morais como algo que dispensa uma análise mais detalhada" (como criticam Branco & cols., p. 38, 2012), atribuindo a competência de promover cidadania e valores éticos unicamente à família.

Crenças e valores são constantemente partilhados no seio familiar, assim como nas demais instâncias da sociedade, e, portanto, a responsabilidade educativa também é da escola (Branco, 2017). Mas de qual família se está falando? Uma família idealizada? Seguidora de quais valores, afinal? Nesse sentido, instituições como a escola podem assumir um papel importante para a reflexão quanto aos valores culturais e morais que, sem dúvida, incluem e interessam a toda uma coletividade voltada à construção de uma sociedade democrática (Branco & cols., 2012; Jares, 2002; Freitag, 1997; Rogoff, 2005).

Ainda sobre o tema, ao final da sessão do Grupo Focal, encontramos um trecho especialmente relevante. Quando a pesquisadora perguntou a respeito de possíveis formas de aprender e construir práticas de mediação de conflitos, os professores apontaram para a necessidade de uma base teórica para lhes orientar sobre o assunto, reconhecendo a insegurança que surgia por não saberem como agir, como escolher uma estratégia adequada e

eficiente para orientar seus alunos. PGF1 disse que “*Aí no dia-a-dia, a gente acaba meio que seguindo a nossa intuição.*” Posicionamentos similares ocorreram, apesar de 72% dos professores terem afirmado no questionário que recebiam, sim, orientação da escola a respeito de como lidar com conflitos entre alunos. Outros colegas, também, reforçaram a falta de orientação adequada baseada em fundamentação teórica:

PGF12: *É... eu sinto falta, eu acho que a gente conversar sempre produz algo dentro da gente, alguma aprendizagem, mas eu sinto falta realmente disso. É... de uma formação, é...*

PGF9: *Teórica!*

PGF12: *...teórica! Exatamente, a base teórica, né? Quem são os estudiosos dessa área que, que já produziram, que a gente possa se apropriar, porque eu sei, mas eu ainda não achei os livros que falam, por exemplo, sobre cada dispositivo que é melhor para que situação, em que situação que assembleia é a melhor para resolver conflitos em que... é... *bullying* a assembleia não resolve, né? Os espaços restaurativos são para que situações, então pra gente não reinventar a roda, sabe? Pra sair daquele lugar e ir para um outro mais rapidamente nas tentativas de resolver os conflitos.*

Entretanto, houve uma convergência no sentido de acreditar que existiriam receitas específicas para lidar com determinados tipos de conflito, como afirmou PGF8 no grupo focal:

Realmente PGF12, estratégia, né? Cada conflito, qual estratégia que eu vou utilizar pra mediar aquele conflito. E, às vezes, a gente dentro do conflito, a gente fica sem saber como agir, às vezes, dentro daquele conflito ali como que a gente vai interferir naquele conflito por não ter é, vamos supor, essas estratégias que nos mostram outros caminhos... (PGF8)

Vemos aqui o interesse dos professores da Escola *Árvore* em continuar estudando, e entendemos ser urgente repensarmos a formação docente, inicial e continuada, para que esse quadro de insegurança e despreparo diante de situações conflitivas seja transformado (Dani, 2009; Gabaldón, 2018). Referimo-nos aqui a uma formação não restrita aos aspectos cognitivos, voltada à simples transmissão passiva de conhecimentos sobre o desenvolvimento da criança e sua moralidade, mas àquela que se mostra capaz de preparar o professor para o

emprego de métodos e técnicas dialógicos, geradores de debates e reflexão, e que levem em conta o caráter eminentemente afetivo das crenças e valores sócio-morais (Barrios, Marinho-Araújo & Branco, 2011).

Sobre os tipos de conflito entre alunos, foram mencionados no questionário a divergência de ideias e opiniões, a disputa por liderança e por materiais, agressões físicas, *bullying*, e conflitos gerados pelo desrespeito às diferenças e pela dificuldade de comunicação. Conflitos envolvendo agressões foram a principal preocupação de mais da metade dos professores que responderam ao questionário (56%). Já no grupo focal, foram relatados disputa por materiais, liderança e/ou espaço, *bullying*, conflito interno, conflitos gerados por dificuldades de comunicação, por necessidades educativas especiais e pela dificuldade de aprender a conviver. Assim, os resultados obtidos em ambos os instrumentos revelaram que, em linhas gerais, os tipos de conflitos apontados estão ligados a valores de competição, individualismo e violência. Essa é uma tendência que, infelizmente, vem se consolidando na escola e em outros contextos da sociedade, como demonstraram diversos pesquisadores (Abramovay & Rua, 2003; Abramovay, 2004; Calil & Aragão, 2011; Chrispino, 2007; Manzini & Branco, 2017; Rengifo-Herrera, 2012; Salgado & Ferreira, 2012).

Tendo em vista esse cenário, a questão do *bullying* merece especial atenção. Na sessão de grupo focal, esse tema foi trazido à discussão pela participante PFG9. Ela afirmou que o *bullying* é recorrente, mas, quando perguntada se a escola ou os envolvidos falam ou se dão conta do problema, respondeu: “*Não, nem os que praticam nem os que são vítimas, por incrível que pareça. Eu tenho descoberto, às vezes tardiamente, que a criança passou por uma vivência dessa.*” Ou seja, aqui notamos uma dificuldade para identificar e saber como lidar com os casos de *bullying*. Um dos motivos para tal dificuldade é a falta de clareza sobre o que é *bullying*. PFG9, também, parece confundir as características da vítima e do agressor,

e sugere que a personalidade da criança é uma questão central para identificar o fenômeno, o que não é o caso (Manzini & Branco, 2017). Na fala de PGF4, também observamos um equívoco quanto a compreensão desse assunto:

É... Sobre essa questão do *bullying*, e esses conflitos assim que ocorrem... Eu não sei, eu sempre tive como uma hipótese uma questão de repertório mesmo, que vai sendo construído na vida familiar e na... na própria vida... na comunidade da escola. (...) Às vezes, a criança tem como uma referência uma... uma fala de determinado sentido, ou de crítica ou ela aprende que certas coisas são consideradas brincadeiras e que não são, e ela acaba fazendo isso sem considerar, sem fazer uma reflexão, saber se aquilo é certo ou errado (...). (PGF4)

PGF4, nesse trecho, sugere que a prática de *bullying* está associada ao desconhecimento da criança agressora sobre que é certo ou errado. No entanto, o agressor sabe, quase sempre, que sua atitude machuca o outro, e o faz com intenção de realmente ferir, para assim conquistar poder sobre a vítima e os demais colegas. Como alertaram Manzini e Branco (2017), a falta de conhecimento crítico e científico referente ao *bullying* faz com que se preserve entre os educadores conceitos estereotipados e limitados a respeito de quem seria a vítima, o agressor e os observadores do *bullying*, bem como sobre suas motivações. Considerando que as interações humanas têm caráter eminentemente afetivo, são graves as consequências de se vivenciar experiências dolorosas como essas. Isso reforça a ideia de que é mesmo necessário preparar os educadores para lidar não apenas com o *bullying*, mas com outras modalidades de conflito, sendo fundamental e urgente que ações efetivas sejam planejadas e implementadas nas escolas para evitar tais sofrimentos.

Ao traçarmos um plano para lidar com as situações conflituosas, entendemos que é muito importante atuar não apenas sobre as ações dos alunos, mas, especialmente, atuar sobre suas motivações: por que fazem o que fazem. Os processos de desenvolvimento moral envolvem a regulação do comportamento, e são construídos com base naquilo que a pessoa considera que pode ou não pode fazer, e que deve ou não deve fazer. No entanto, é

importante cuidar para que o aluno experimente a internalização *ativa e afetiva* dessas normas e regras, visto que nossas ações estão sempre baseadas em valores afetivo-semióticos (Valsiner, 2012) muito mais profundos do que o mero seguimento de normas e regras. Práticas ligadas exclusivamente ao comportamento externo podem produzir muito mais obediência do que a autonomia moral, e o desenvolvimento ético-moral diz respeito à questão mais ampla dos valores humanos.

A fala de PGF8 no seguinte trecho: *"Se não tiver uma pessoa na escola, ou em outros lugares que ela esteja inserida falando que aquilo é errado."*, assim, precisa ser considerada com cuidado e de maneira crítica, pois sugere uma espécie de heteronomia (Barrios, 2013; Santos, Prestes & Freitas, 2014; Vinha & Tognetta, 2009), um ensino centrado exclusivamente no discurso de um adulto, marcado pela autoridade e respeito unilateral. Se o objetivo for o desenvolvimento de valores ético-morais, o diálogo e a autonomia devem instruir as práticas educativas (Branco, 2012; Manzini & Branco, 2017).

Sobre o conceito de desenvolvimento moral, a necessidade de formação docente retorna ao centro da discussão, tendo em vista que as respostas obtidas no questionário demonstram, em grande medida, o desconhecimento teórico por parte dos participantes (ver Quadro 9). Resultado semelhante foi encontrado na pesquisa de Barrios (2009), que apontou para o desconhecimento teórico acerca do desenvolvimento moral e da ética por parte de educadores da Educação Infantil.

Algumas respostas apresentadas estiveram ligadas a conceitos equivocados (em relação às teorias sobre o tema) e ideias amplamente partilhadas em nível do senso comum, tais como: *"É o desenvolvimento da personalidade, o uso da ética, enfim, uma construção."* (P2); *"São fases da criança."* (P14); *"É quando a pessoa consegue pensar e agir pela sua própria consciência."* (P18). Outras respostas se aproximaram mais do conceito de desenvolvimento moral (Branco, 2012), no entanto, não foram exploradas e aprofundadas:

“Moral = ética, construção de valores, respeito.” (P3); “Desenvolvimento de habilidades para a convivência social através de valores.” (P12). Perguntamos, então: Quais valores? A pessoa, por exemplo, pode ser hábil e ter valores competitivos. Notamos, também, que os participantes apresentaram uma definição e interpretação do desenvolvimento moral privilegiando a dimensão cognitiva e comportamental: “É o desenvolvimento da capacidade de discernimento entre o ético e o não ético.” (P10); “É o que diz respeito ao que é certo/errado, bom/ruim em relação a própria conduta.” (P11). Precisamos estar atentos para que a moralidade não fique restrita a questões disciplinares, pois “nesse contexto educativo, o desenvolvimento moral das crianças se confunde com transmissão unilateral de valores e a aprendizagem passiva de normas e regras estabelecidas assimetricamente pelos adultos” (Branco & cols., 2012, p. 48).

Destacamos, porém, a pertinente resposta de P16, que apresentou o desenvolvimento moral de acordo com uma perspectiva não linear e dinâmica, construída durante a trajetória da vida. P16 define o desenvolvimento moral como parte do desenvolvimento integral do ser humano, contemplando aspectos da cultura individual e coletiva: “É o conjunto não estático de valores e princípios que norteiam nossas condutas individuais e coletivas no curso da vida.”

No que se refere às estratégias para resolução e prevenção de conflitos, notamos uma riqueza de sugestões nas falas dos professores, conforme apresentamos na seção de Resultados. De todas elas, por sua abrangência e relevância, destacamos:

- Diálogo e a negociação, que levam à autorreflexão pelo fato do aluno ser ativo e construtivo: Ao responder o questionário, 61% dos participantes apresentou o diálogo, a negociação e a comunicação não-violenta com elementos essenciais para prevenir e resolver os conflitos. Essas estratégias também apareceram na sessão de grupo focal: “Então a gente oportuniza essa mediação das crianças

falarem o que tão sentindo, o que aconteceu e deixá-las refletirem em relação a esse conflito." (PGF11). De fato, é importante apoiar os alunos para que aprendam a lidar com as situações usando o diálogo e a comunicação não-violenta, permitindo que estabeleçam entre si uma relação de reciprocidade que articule os diferentes pontos de vista no sentido de ressignificar crenças e valores, percorrendo um caminho que leve à paz e à cooperação (Barrios, 2013; Beltrán, 2018; Branco, 2018). Quando os próprios alunos têm oportunidade de pensar a respeito do conflito, eles são estimulados a buscar alternativas mais justas e solidárias. Também no grupo focal, PGF4 aponta o conflito escolar aluno-aluno como oportunidade para a autorreflexão, um exercício fundamental no processo de construção de autonomia e da negociação, pois se constitui enquanto diálogo intrapsíquico em que o aluno pode refletir sobre suas atitudes, suas falas e sua relação com o outro: *"(...) e aí no conflito ela é colocada em cheque com uma mediação de falar assim: "Bom, é... essa minha fala, ela tá sendo construtiva? Tô fazendo isso de uma forma amorosa? Cuidadosa com o outro?"* (PGF4).

- Acolhimento, afeto e promoção da empatia: Os processos de resolução de conflito interferem nas interações entre os alunos e no seu desenvolvimento sócio-afetivo (Vinha, 2003), evidenciando que a qualidade das interações sociais, eminentemente afetivas, merecem atenção no contexto escolar e demais instâncias da sociedade. É fundamental estimular o diálogo entre os alunos envolvidos no conflito, para que cada um tenha a oportunidade de apresentar sua perspectiva, seu sentimento sobre a situação. No trecho seguinte, notamos que a professora enfatiza a necessidade emocional dos alunos e o acolhimento da mesma: *"Então, os conflitos que chegam à direção, a gente conversa com as duas crianças, tenta entender qual foi a necessidade que foi magoada ou que foi desrespeitada, né,*

porque na verdade os conflitos são gerados por uma necessidade emocional, muitas vezes." (PGF11). Consideramos que uma intervenção adequada reconhece sentimentos, sem deixar que os valores construtivos sejam negligenciados. O diálogo entre os alunos deve promover o exercício da empatia e escuta ativa, como propôs PGF4 ao orientar seu aluno: *"Já aconteceu de crianças aos prantos: 'Mas fulano falou que eu perdi.' E eu falei assim: 'Mas você perdeu!?', e ele falou assim: 'Sim!' E eu falei: 'Pô, então, só que você não gostou da forma que ele falou com você, então fala pra ele'.*" Hoffman (2000), por exemplo, sugere estimular o aluno a se colocar afetivamente no lugar do outro: "Como você acha que ele está se sentindo?" Algo semelhante aparece na fala de PGF8, ao relatar um conflito ocorrido entre duas alunas: *"(...) eu coloquei a menina que foi maltratada com bullying pra falar qual o sentimento dela pra outra. E a outra ficou extremamente sofrida por isso. Porque foi até melhor do que eu que tivesse interferido na relação das duas"* (PGF8).

Ainda em referência às estratégias consideradas eficazes para o trabalho com a mediação de conflitos, é importante lembrar, como já argumentamos anteriormente, que estas não devem ser entendidas como receitas prontas para serem replicadas, já que cada situação, cada estudante ou professor, e cada escola, apresentam singularidades que exigem um tratamento específico (Chrispino, 2007; Vinha & Tognetta, 2009). Identificamos essa expectativa na fala de alguns participantes: *"Eu ainda não achei os livros que falam, por exemplo, sobre cada dispositivo que é melhor para que situação."* (PGF12); e *"Cada conflito, qual a estratégia que eu vou utilizar para mediar aquele conflito."* (PGF8). Entretanto, não existem receitas, simplesmente, porque o fenômeno humano é altamente complexo e contextualizado, e o que vale é a orientação dialógica sempre no sentido de negociar soluções que respeitem e façam sentido para os envolvidos.

Outro aspecto importante a se enfatizar é que estratégias proibitivas podem estar ligadas ao desejo de eliminar todos os conflitos, vistos como negativos. Elas surgem com a intenção de evitar conflitos, e impulsionam o movimento de criar regras e mais regras, evitando o debate e a reflexão. Sabemos, porém, ser importante garantir o espaço para que os próprios alunos pensem a respeito do que podem aprender com a situação, posto que a moralidade se desenvolve a partir das reflexões geradas pelos conflitos. Se o educador é muito diretivo, retira do aluno a possibilidade de se engajar ativamente em processos de autorregulação e, conseqüentemente, dificulta o desenvolvimento de sua autonomia moral. Ao discutirem sobre a situação hipotética de conflito proposta no grupo focal referente aos lanches dos alunos, notamos duas posições diferentes entre PGF4 e PGF9. A primeira relata como parte da solução a aplicação de uma regra - o lanche trazido de casa deve ser saudável - aliada a um aspecto educativo, no caso, o incentivo a aquisição de hábitos saudáveis. Já a segunda, propõe algo que ela afirma ser mais radical - proibir que o lanche seja trazido de casa. Consideramos que a escola precisa criar meios para lidar com prevenção de conflitos desnecessários e destrutivos, mas, no entanto, é preciso considerar que, ao simplesmente evitar o conflito, perde-se a oportunidade de gerar aprendizagens e reflexões por meio deles.

Diante dos resultados obtidos sobre o conceito de conflito propriamente dito, e tendo em consideração sua possível relação com o desenvolvimento moral, portanto, concluímos que estes tópicos necessitam ser analisados e discutidos com os docentes, também, em nível teórico, visto que, no geral, suas concepções ainda se referem à noção de conflito que prevalece no senso comum.

Papel da escola e do professor na mediação de conflitos

A primeira constatação a se fazer é que os resultados, tanto no questionário quanto no grupo focal, apontaram para um significativo reconhecimento do importante papel que a

escola e o professor podem exercer na mediação de conflitos e, também, que esta é uma tarefa desafiadora para a qual, muitas vezes, os participantes não se sentem preparados.

Ao descreverem as possíveis contribuições da escola para o desenvolvimento moral dos alunos (ver Quadro 15 na seção de Resultados), os professores apresentam sugestões para a mediação de conflitos. Nos questionários, sugerem estratégias interessantes para prevenir e resolver conflitos (ver Quadro 14, na seção de Resultados), as quais, também, apareceram no grupo focal.

É interessante ressaltar que a visão relativamente positiva e construtiva, apresentada pelos professores, veio acompanhada de relatos acerca de suas dificuldades e do sentimento de despreparo para lidar com situações conflituosas, especialmente aquelas que envolvem agressão física ou que envolvem as famílias. Os professores falam claramente sobre suas limitações, e PGF12 foi enfática ao declarar: *"Então, eu acho que não domino técnicas suficientes, não tenho conhecimentos suficientes talvez pra fazer a melhor mediação(...)"*, e em outro momento: *"Eu sinto falta realmente disso... é... de uma formação teórica, base teórica"*.

Alguns fatores contribuem para esse cenário. A formação docente, inicial e continuada, não contempla (ao menos, não de maneira suficiente) o desenvolvimento moral como parte importante do desenvolvimento humano. Verificamos que 66% dos participantes possuem cursos de pós-graduação e que 61% deles apresentam pelo menos 11 anos de atuação docente, e, mesmo assim, o quadro de despreparo é notório. Outro fator, que acreditamos ser consequência do primeiro, é que os professores(as) ainda relegam o desenvolvimento moral ao segundo plano, como discutido, e essa crença impede que invistam tempo e planejamento para construir atividades dialógicas e cooperativas que, certamente, contribuiriam para melhor lidar com os conflitos e promover o desenvolvimento da moralidade.

O principal argumento a ser defendido, quando falamos sobre o papel da escola e do professor na mediação de conflitos, se sustenta na seguinte proposição: "Os processos de significação, coconstruídos na escola entre os professores e alunos e entre os alunos, têm papel fundamental para o desenvolvimento ético-moral de cada um." (Branco & cols., 2012, p. 34). Sabemos que a moralidade é mediada pelo conteúdo afetivo-semiótico das interações, e é exatamente nesse ponto que acreditamos ser fundamental o papel que o contexto escolar pode exercer no que se refere ao desenvolvimento moral de seus alunos.

Entender que a responsabilidade pela formação moral da criança é exclusiva da família retira dos educadores o importante papel que estes podem e devem exercer para a construção da cultura de paz. Com certeza, a família exerce grande influência formativa no desenvolvimento moral da criança; no entanto, crenças e valores sócio-morais são, também, partilhados diariamente nas experiências vividas no contexto escolar. É preciso resgatar o potencial transformador que a escola possui, e investir em ações efetivas que colaborem na coconstrução de uma sociedade mais justa e pacífica.

Considerando que os significados partilhados na escola e na sociedade em geral são culturalmente criados, construídos e reconstruídos pelos participantes das interações sociais, ações, crenças e valores nocivos - ou antissociais - podem e devem ser analisados e reelaborados. Além disso, ao estudar os conflitos escolares nossa meta não deveria ser, simplesmente, aprender como lidar com eles, mas entender de que forma estes conflitos podem servir como *oportunidade* para favorecer a aprendizagem de valores e regras, e a construção da autonomia e da ética - o que resultaria no desenvolvimento moral dos alunos. A seguir, destacamos um trecho da fala de PGF1 que reforça o argumento de que os professores ainda não estão plenamente convencidos quanto a importância de atuarem como mediadores:

(...) aí é sentar e assistir a novela mexicana que é longa. E aí você nessa tentativa de ouvir e tentar entender tem perda pedagógica sim, tem perda de você planejar uma atividade, você tem uma aula pra aquele dia, e às vezes você fica ali os 50 minutos, até duas horas ouvindo criança. Você está trabalhando uma série de coisas? Tá, trabalhando uma série de coisas, mas também tá tendo a frustração de não cumprir o que você tinha pra aquele dia, né? Então, é.. tem turmas que demandam muito isso, você sempre tem que, como PGF12 falou, você sempre tem que tá mediando, você sempre tem que tá conversando e há um desperdício aí de recurso, de outras coisas, até pelo fato de a gente não encontrar outros profissionais que nos auxiliem nisso. (PGF1)

Fica claro que o desenvolvimento cognitivo é privilegiado em detrimento do desenvolvimento moral, já que o tempo dedicado ao trabalho de mediar um conflito parece ser visto como um tempo perdido, desperdiçado. Essa mesma consideração pode ser vista, também, na fala de PGF12:

(...) uma das dificuldades que nós temos às vezes é justamente a mediação de conflito, porque a gente também tem outras demandas, inclusive a de, né... Dar a aula, né!? Expor e tal. Enfim, e aí fica às vezes complicado a gente fazer a mediação melhor, possível, né!? (...) a gente teria que ter outras pessoas para também ajudar nesse processo e, às vezes, a gente tem orientadora, tem as diretoras, tem as coordenadoras. Às vezes, a gente não tem ninguém e tem que mediar na emergência, mas eu não creio que seja a melhor solução pra situação. (PGF12)

Notamos, mais uma vez, o foco no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, reforçado pelas expressões "dar aula", "expor". Como afirmou Demo (2009, p. 14) "Dar aula não implica necessariamente cuidar da aprendizagem". Segundo o autor, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação contribuiu para essa confusão quando aumentou para 200 os dias de aula, e não de aprendizagem. Desse modo, nutriu-se a crença de que o aluno aprende mais se tiver mais aulas, reforçando o caráter instrucional da escola enquanto instituição meramente reprodutora de conhecimentos. Quando as escolas relegam o desenvolvimento moral a um segundo plano, uma das consequências é a não promoção de aspectos essenciais do desenvolvimento humano, como os valores ético-morais (respeito, justiça, entre outros), a dimensão sócio-afetiva e a própria motivação do estudante (Branco & cols., 2012).

No entanto, as professoras têm razão quando mencionam a necessidade de apoio de outros profissionais para exercerem o papel de mediadores. De fato, algumas situações conflituosas são sérias e complicadas e, certamente, demandam a atuação de outros profissionais - psicólogos, orientadores, coordenadores e diretores. Estes, também, devem atuar apoiando e orientando os docentes sempre que preciso.

Outro aspecto a ser considerado aqui, ao refletirmos sobre o papel do professor na mediação de conflitos entre os alunos, é a introdução do tema da mediação de conflito no próprio planejamento escolar. Isto poderá favorecer o trabalho promoção do desenvolvimento moral, já que é exatamente no processo de lidar com os conflitos que se oportuniza aos alunos a reflexão e atividade de autorregulação de suas próprias ações, levando, como consequência, à internalização de valores.

Se pretendemos ser coerentes com a legislação educacional vigente em nosso país, se desejamos verdadeiramente formar cidadãos, é imprescindível que a escola se preocupe com questões de ética e valores morais, e que insira esses temas nas diferentes disciplinas e dimensões do currículo por meio de atividades dialógicas e cooperativas (Chispino, 2007; Dani, 2009, Marinho-Araújo & Branco, 2011). Essa medida certamente contribuiria para encorajar os professores a construir um planejamento educativo que contemple o desenvolvimento moral de seus alunos(as). Como sinalizam Branco e cols. (2012),

Cabe aos educadores e pesquisadores identificar os fatores da experiência diária que contribuem, no contexto escolar, para o desenvolvimento de moralidades específicas, identificando, discutindo e definindo princípios éticos que devem nortear práticas e interações. (Branco & cols., 2012, p. 49)

Caminhamos até aqui com a intenção de colaborar para a reconhecimento e valorização do trabalho com a mediação de conflitos entre alunos no contexto escolar. Como educadores, desejando contribuir para uma sociedade mais justa e democrática, entendemos que é nosso papel trabalhar pelo desenvolvimento de valores, competências e recursos

peçoais necessários à internalização ativa e à coconstrução de uma cultura comprometida com a ética, com a moral, e com a paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O esforço empreendido durante a trajetória de uma pesquisa tem a intenção de gerar uma síntese interpretativa coerente por meio da articulação entre objeto de pesquisa, a base teórica adotada e os dados empíricos. O produto de nosso trabalho, que buscou corresponder às características dos processos de investigação da pesquisa qualitativa, sempre apresenta um caráter provisório (Minayo & Deslandes, 2009). Então, refletimos: O que aprendemos? O que vislumbramos para o futuro? São questionamentos como estes que nos encaminham a dar continuidade a novos projetos de descoberta e aprendizagem, alimentando o que Paulo Freire chamou de *curiosidade epistemológica* (Freire, 2015, p.27).

Constatamos que os professores(as) da instituição investigada ainda apresentam uma noção de conflito e desenvolvimento moral com base em alguns parâmetros do senso comum, e um conhecimento teórico ainda insuficiente sobre o tema e sobre como lidar com questões relacionadas. Esses resultados indicam a necessidade de que essa temática seja melhor trabalhada com eles(as). Da mesma forma, desejamos salientar que os participantes sugeriram estratégias relevantes para a prevenção e resolução de situações conflituosas, e que merecem ser consideradas para a construção de um programa de mediação de conflitos no contexto escolar. O grupo docente também demonstrou grande interesse por aprender. Isto é fundamental para fortalecer e movimentar processos de mudança, visto que se saber incompleto é um ótimo ponto de partida.

Antes de tecer as últimas considerações, quero destacar uma importante questão: sou professora. Meu propósito não é - e não faria sentido se assim o fizesse - lançar críticas sobre a ação dos professores(as) em sala de aula, culpá-los pelos problemas escolares e construir, nessa direção, uma avaliação que os denominasse como carentes ou insuficientes. De modo nenhum. Meu tempo de atuação docente me permitiu experimentar o enfrentamento de situações complexas ligadas aos conflitos entre alunos. O reconhecimento do grande desafio

que é identificar e mediar tais situações é que me motiva a estudar a temática. No entanto, em minha compreensão, igualmente não faria sentido assumir um lugar de vitimização. O professor sendo concebido como refém, de mãos atadas, vivendo um contexto de insucessos e esperando que alguém "mais preparado" venha em seu socorro. Isto porque eu acredito no professor, enquanto sujeito ativo e construtivo. Estamos, todos, em pleno desenvolvimento e, por isso, somos capazes de aprender o que ainda não sabemos, identificar nossos limites e com força, muita força, transpor obstáculos e alargar fronteiras.

Assim, meu esforço, ao evidenciar questões ligadas ao entendimento dos professores(as) sobre os conflitos entre alunos e desenvolvimento moral, se dirige no sentido de emprendermos juntos e colaborarmos para a coconstrução da cultura de paz no ambiente escolar, entendendo que nossas ações podem se refletir na sociedade como um todo.

Nesse momento, de forma sintética, apresentamos as principais conclusões da pesquisa e suas implicações educacionais, esperando que os conhecimentos gerados possam levar os educadores(as) a refletir e coconstruir práticas educativas que promovam uma cultura de paz, de forma que os conflitos poderão ser, então, abordados de maneiras mais construtivas, inteligentes e transformadoras.

Com base nos resultados da atual pesquisa e das demais pesquisas apresentadas nesta dissertação, procuramos articular teoricamente ideias que, na perspectiva de uma psicologia cultural de caráter construtivista, são pressupostos para a construção de uma proposta viável de mediação de conflitos na escola. Esclarecemos, porém, que não é possível, e nem é nossa intenção, traçar um modelo único, ou prescrever um conjunto de estratégias para a mediação de conflitos que pudessem ser considerados universais, pois "Não há uma receita na mediação de conflito que possa ser aplicada indistintamente a escolas diferentes. Cada escola é uma rede complexa de relações e de valores e, por tal, merecerá um diagnóstico específico de conflitos e um modelo próprio" (Chrispino, 2007, p. 25).

Acreditamos que qualquer mudança requer um processo que deve partir das necessidades específicas da escola, e ser assumido e liderado pelos membros que compõem a instituição, envolvendo toda a comunidade escolar. No entanto, é possível concluir pela existência de eixos centrais que podem guiar o trabalho de reflexão e construção de um projeto próprio em cada contexto. Nesse sentido, apontamos para aspectos que consideramos especialmente relevantes e merecedores da atenção dos educadores. Estes se relacionam à necessidade de:

- Assumir que conflitos existem e, então, identificar os tipos de conflitos entre os alunos na escola.

- Reconhecer que, em primeira instância, o conflito pertence aos alunos. Devemos fornecer orientação apropriada, mas apoiar e permitir que os próprios alunos gerenciem os conflitos e criem resoluções. Em outras palavras, devemos, quando necessário, resolver com eles, e não por eles.

- Compreender que o diálogo é a base para a mediação de conflitos. Ele deve ser permanente, pois é por meio dele que os alunos conseguem interagir e buscar estratégias para uma resolução mais produtiva, que gere aprendizagem e mudança. É pelo diálogo que se dá a reflexão, a construção mútua, e o desenvolvimento da autonomia e da moralidade.

- Entender que vivenciar o conflito pode favorecer aos alunos o aprendizado de ouvir a perspectiva do outro e, também, de buscar soluções mais aceitáveis, justas e respeitadas para todos os envolvidos.

- Oferecer apoio e encorajamento aos alunos, ajudando-os a entenderem e verbalizarem seus próprios desejos e sentimentos, favorecendo que interajam entre si e escutem uns aos outros, apontando sugestões que enriqueçam o processo de busca por soluções pacíficas e justas para todos. Como afirma Demo (2009), "o papel do professor não é instruir, mas orientar... apoiar o aluno do modo mais envolvente possível" (p. 20).

Ao levar em conta os eixos acima descritos, será possível favorecer a construção de um ambiente cooperativo entre seus alunos, e o professor será capaz de coconstruir com estes um espaço facilitador do seu desenvolvimento sócio-moral.

Entendemos que a discussão sobre o papel da escola e, de modo mais específico, o papel dos professores(as) deve nos dirigir a um programa de mediação que privilegie como base a cultura de paz, a prevenção e a resolução pacífica dos conflitos. Para esse fim, o papel da universidade é imprescindível, pois além da produção científica, estudantes e pesquisadores podem e devem atuar na comunidade. No contexto escolar, por exemplo, essa parceria seria bastante proveitosa no sentido de criar espaços para discussão onde questões teóricas e práticas fossem contempladas, enriquecendo a ação pedagógica e pessoal dos professores(as). Lembramos que "Sem a criação de espaços para a discussão, reflexão e avaliação construtiva do fazer pedagógico, a atuação informada e intencional do educador em relação ao desenvolvimento moral dos futuros cidadãos de nossa sociedade permanecerá praticamente inexistente." (Branco & cols., 2012, p. 48-49).

REFERÊNCIAS

- Abramovay, M. (2004). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação.
- Abramovay, M. & Rua, M. G. (2003). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação.
- Alves, R. (2004). *Aprendiz de mim: um bairro que virou escola*. Campinas, SP: Editora Papirus.
- Barreto, A.R. (2004). *Educação infantil: crenças sobre as relações entre práticas pedagógicas específicas e desenvolvimento da criança*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Barrios, A. (2009). *Desenvolvimento moral e práticas pedagógicas na educação infantil: Um estudo sociocultural construtivista*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Barrios, A. M. (2013). *Diálogo ou heteronomia no ensino fundamental?: desenvolvimento moral, cultura e práticas educativas*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Barrios, A., Marinho-Araujo, C. M. & Branco, A. U. (2011). Formação continuada do professor: desenvolvendo competências para a promoção do desenvolvimento moral. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15 (1), 91-99.
- Bauer, M. W. & Gaskell, G. (2002). *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Beltrán, H. P. (2018). Construir la cultura del acuerdo. Em F. Fariña, M. Rosales, K. Rolán & M. J. Vásquez (coords.). *Construcción de paz a través de la mediación: conocimientos*

Y prácticas de una metodología. (pp. 11-20). Pontevedra, Espanha: Tórculo Comunicación Gráfica.

Borges-de-Miranda, T. R. (2017). *Cultura, violência e dinâmica relacional: um estudo com alunos e professores de escola pública em contexto de baixa renda.* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.

Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico.* Lisboa: Difel.

Branco, A. U. (2009). Cultural practices, social values, and childhood education. In M. Fleer, M. Hedegaard & J. Tudge (Eds.), *Childhood studies and the impact of globalization: Policies and practices at global And local levels* (pp. 44-66). Londres: Routledge.

Branco, A. U. (2012). Values and socio-cultural practices: pathways to moral development. In J. Valsiner (org.), *The Oxford handbook of cultural psychology.* (pp. 1833-1880) Oxford, UK: University of Oxford Press.

Branco, A. U. (2018). Values, education and human development: The major role of social interactions quality within classroom cultural contexts. In: A. U. Branco & M. C. Lopes-de-Oliveira (Orgs.), *Alterity, values, and socialization: human development within educational contexts* (pp. 31-50). Cham, Switzerland.

Branco, A. U. & Lopes-de-Oliveira, M. C. (Orgs.) (2012) . *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural.* Brasília: Letras Livres.

Branco, A. U. & Lopes-de-Oliveira, M. C. (2012). Posfácio: Perspectivas para o futuro. Em A. U. Branco & M. C. Lopes-de-Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural.* (pp. 11-17). Porto Alegre: Mediação.

Branco, A. U., Freire, S. F. & Barrios, A. (2012). Ética, desenvolvimento moral e cultura democrática no contexto escolar. Em A. U. Branco & M. C. Lopes-de-Oliveira (Orgs.),

- Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural.* (pp. 21-49). Porto Alegre: Mediação.
- Branco, A. U., Manzini, R. G. P., & Palmieri, M. W. A. R. (2012). Cooperação e promoção da paz: valores e práticas sociais em contextos educativos. Em A. U. Branco & M. C. Lopes-de-Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural.* (pp. 95-121). Porto Alegre: Mediação.
- Brasil. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996.
- Brasil. *Lei 13.663,* de 14 de maio de 2018, que alterou o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação.* Porto Alegre: Artes Médicas.
- Canesin, M. V. (2013). Abdução, razoabilidade e Alice: reflexões sobre o processo de descoberta. Em P. Russi (Org.), *Processos semióticos em comunicação* (pp. 125-149). Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Carita, A. (2004). Conflito, justiça e cidadania. *Análise Psicológica.* 22 (1), 259-267.
- Carvalho, J. S. F. (2011). A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. *Psicologia USP,* 22 (3), 569-578.
- Castilho, E. W. V. (2006). Direito à igualdade e à diversidade: condições de cidadania. Em *Ensaio pedagógicos. Educação inclusiva: direito à diversidade* (pp. 247-251). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Cohen, O. (2019). *8 massacres em escolas que chocaram o mundo.* Retirado de <https://super.abril.com.br/blog/superlistas/8-massacres-em-escolas-que-chocaram-o-mundo/>
- Cole, M., & Cole, S. R. (2004). *O Desenvolvimento da criança e do adolescente.* Porto Alegre: Artmed.

- Chrispino, A. (2004). Mediação de conflitos: cabe à escola tornar-se competente para promover transformações. *Revista do professor*, 20 (79), 45-48.
- Chrispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15 (54), 11-28.
- Chrispino A. & Chrispino, R. S. P. (2002). *Políticas educacionais de redução de violência: mediação do conflito escolar*. São Paulo: Biruta.
- Corsi, B. R. (2011). Relações e conflitos entre crianças na Educação Infantil: o que elas pensam e falam sobre isso. *Educar em Revista*. (42), 279-296.
- Dani, I. S. C. (2009). Conflitos, sentimentos e violência escolar. *Revista diálogo educacional*, 9 (28), 571-586.
- Delors, J. (2003). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Demo, P. (2009). *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Fariña, F., Rosales, M. Rólan, K. & Vásquez, J. (Coords.). (2018). *Construcción de paz a través de la mediación: conocimientos Y prácticas de una metodología*. Pontevedra, Espanha: Tórculo Comunicación Gráfica.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitag, B. (1997). *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas, SP: Papirus.
- Gabaldón, E. G. (2018). Educacion Emocional para la resolucion pacifica de conflictos en alumnado preadolescente. In F. Fariña, M. Rosales, K. Rolán & M. J. Vásquez (coords.). *Construcción de paz a través de la mediación: conocimientos Y prácticas de una metodología*. (pp. 380-390). Pontevedra, Espanha: Tórculo Comunicación Gráfica.
- Galvão, I. (1995). *Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 10^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Gatti, B. A. (2005). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro.
- Hoffman M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. New York: Cambridge University Press.
- Jares, X. R. (2002). *Educação para a paz: sua teoria e prática*. Porto Alegre: ArtMed.
- Jares, X. R. (2007). *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena.
- Kohlberg, L. (1981). *The Psychology of Moral Development*. New York: Harper Row.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: Dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Madureira, A. F. A. (2007). *Gênero, sexualidade e diversidade na escola: a construção de uma cultura democrática*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Madureira, A. F. & Barreto, A. L. C. (2018). Diversity, social identities, and alterity: Deconstructing prejudices in school. In A. U. Branco & M. C. Lopes-de-Oliveira (Orgs.), *Alterity, values, and socialization: Human development within educational contexts* (pp. 167-190). Cham, Switzerland: Springer.
- Madureira, A. F. A. & Branco, A. U (2005). Construindo com o outro: uma perspectiva sociocultural construtivista do desenvolvimento humano. Em M. A. Dessen & A. L. Costa Junior. (Orgs.), *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 90-109). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Mantoan, M. T. E. (2006). Inclusão Escolar – caminhos e descaminhos, desafios, perspectivas. Em *Ensaio pedagógicos. Educação inclusiva: direito à diversidade* (pp. 203-208). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.
- Manzini, R. & Branco, A. U. (2016). O Bullying na perspectiva da psicologia cultural. Em M. C. S. Lopes de Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto & R. Beraldo (Orgs.), *Desenvolvimento humano: cultura e educação*. (pp. 195-213). Campinas, SP: Alínea.

- Manzini, R. & Branco, A. U. (2017). *Bullying: escola e família enfrentando a questão*. Porto Alegre: Mediação.
- Marimon, M. M. & Vilarrasa, G. S. (2005). Conflitos e emoções: uma aprendizagem necessária. Em E. Vinyamata, *Aprendendo a partir do conflito*. (pp.65-74). Porto Alegre: Artmed.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014a) Concepções psicológicas sobre o desenvolvimento humano presentes no processo ensino-aprendizagem. Em C. Bisinoto (Org.). *Docência na Socioeducação*. (pp. 53-65). Brasília: Universidade de Brasília.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014b). Interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento. Em C. Bisinoto. (Org.). *Docência na Socioeducação*. (pp. 71-86). Brasília: Universidade de Brasília.
- Martinez Zampa, D. (2005). *Mediación educativa y resolucion de conflictos: modelos de implementacion*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Martins, J. B. (1996). Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. *Seminário: Ciências Sociais/Humanas*, 17 (3), 266-273.
- Martins, L.C. & Branco, A.U. (2001). Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (2), 169-176.
- Minayo, M. C. S. & Deslandes, S. F. (2009). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 28ª ed. - Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moore, C. W. (1998). *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. Porto Alegre: Artmed.
- Müller, A. & Alencar, H. M. (2012). Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. *Educação e Pesquisa*, 38 (2), 453-468.

- Nebot, J. R. (2000). Violencia y conflicto e, los ámbitos educativos. *Ensayos y Experiencias*, Buenos Aires, 7 (35), 77-85.
- Palmieri, M. & Branco, A. (2004). Cooperação, competição e individualismo em uma perspectiva sociocultural construtivista. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 189-198.
- Palmieri, M., & Branco, A. U. (2015). *Cooperação na educação infantil*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina.
- Patto, M. H. S. (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pereira, O. R. N., Quadros, E. A. (2016). Enfrentamento às violências na escola através do processo de mediação de conflitos. Em *Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE*, 2016. Curitiba: SEED/PR.
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. (Trabalho original publicado em 1932).
- Piaget, J. (1996). Os procedimentos da educação moral. Em L. Macedo (Org.). *Cinco estudos de educação moral*. (pp. 1-36). São Paulo: Casa do Psicólogo. (Trabalho original publicado em 1930).
- Redação Veja (2019). *Atiradores matam alunos e funcionários em escola em Suzano*. Retirado de <https://veja.abril.com.br/brasil/tiroteio-deixa-feridos-em-escola-estadual-de-suzano/>
- Redação Veja (2019). *De Columbine ao Realengo: os massacres em escolas que chocaram o mundo*. Retirado de < <https://veja.abril.com.br/mundo/de-columbine-a-realengo-os-massacres-em-escolas-que-chocaram-o-mundo/>

- Rengifo-Herrera, F. J. (2012) The semiotic construction of values of violence in the colombian context. In: A. Branco & J. Valsiner (Eds.). *Cultural psychology of human values*. Charlotte, NC: Information Age Publishers.
- Rengifo-Herrera, F. J. (2014). *Desenvolvimento de valores sociais na perspectiva da psicologia semiótico-cultural: um estudo com meninos brasileiros e colombianos em contexto lúdico sugestivo de violência*. (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, DF.
- Rogoff, J. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: ArtMed
- Saad, E. G., Saad, J. E. D. & Branco, A. M. S. C. (2007). *Curso de Direito Processual do Trabalho*. 5^a ed. São Paulo: LTR.
- Sales-Arasa, C., Gallardo-Fernández, I. M., Martínez-Agut, M. P., Fabregat- Pitarch. A. & Monzó-Martinez, A. (2018). Mediación, tutoría entre iguales y otras prácticas de convivencia. In F. Fariña, M. Rosales, K. Rolán & M. J. Vázquez (coords.). *Construcción de paz a través de la mediación: conocimientos Y prácticas de una metodología*. (pp. 284-296). Pontevedra, Espanha: Tórculo Comunicación Gráfica.
- Salgado, J. M. de C. F., & Ferreira, T. B. S. (2012). Educação para a paz: uma perspectiva dialógica. Em A. ...,BU. Branco & M. C. Lopes de Oliveira (Orgs.), *Diversidade e cultura de paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. (pp. 51-65). Porto Alegre: Mediação.
- Santos, D. L., Prestes, A. C. & Freitas, L. B.L. (2014). Estratégias de professores de Educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18 (2), 247-254.
- Schvarstein, L. (1998). Diseño de un programa de mediación escolar. *Ensayos y Experiencias, Buenos Aires*, 4 (24), 20-35.

- Souza, T.Y., Branco, A. U., Lopes de Oliveira, M.C.S. (2008). Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: aspectos históricos e tendências atuais. *Fractal: Revista de Psicologia*, 20 (2), 357-376.
- Tardeli, D. D. A. (2003). *O respeito na sala de aula*. Petrópolis: Vozes.
- Tognetta, L. R. P & Vinha, T. P. (2007). *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado de Letras.
- Traura, S. M., Rodríguez, J. A. & González, A. G. F. (2018). Una experiencia de mediación comunitaria: Las primeras jornadas educativas en Meliana (Valencia). In F. Fariña, M. Rosales, K. Rolán & M. J. Vázquez (coords.). *Construcción de paz a través de la mediación: conocimientos Y prácticas de una metodología*. (pp. 404-413). Pontevedra, Espanha: Tórculo Comunicación Gráfica.
- Valsiner, J. (2012). *Fundamentos da Psicologia Cultural: Mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Valsiner, J. (2014). *An Invitation to Cultural Psychology*. Londres: Sage.
- Vidigal, S. M. P. & Oliveira, A. T. (2013). Resolução de conflitos na escola: um desafio para o educador. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24 (3), 215-234.
- Vinha, T. P. (2003). *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. (Tese de doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Vinha, T. P. (2004). O processo de resolução dos conflitos interpessoais na escola autocrática e democrática. *Revista formadores*, 1 (1), 63-80.
- Vinha, T. P. & Tognetta, L. R. P. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, 9 (28), 525-540.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2008). A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança
(Zoia Prestes, Trad). *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais*, 8, 23-36.

ANEXOS

ANEXO 1

**QUESTIONÁRIO: Concepções e crenças de professores(as) em relação
ao conflito entre crianças.**

- Antes de responder este questionário, leia atentamente o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* na página anterior. Se estiver de acordo em participar desta pesquisa, por favor, responda às seguintes questões. É importante esclarecer que não há respostas certas ou erradas. Procure responder as questões apresentadas de acordo com as suas concepções e crenças sobre os assuntos abordados. **ATENÇÃO: VOCÊ NÃO DEVE ASSINAR O QUESTIONÁRIO.**

1. Sexo: Masculino Feminino

2. Idade: ____ anos

3. Nível de escolaridade:

superior completo

* Especificar o curso de graduação:

pós-graduação incompleta pós-graduação completa

*Especificar o curso de pós-graduação:

4. Há quanto tempo você atua como professor(a)?

Menos de 1 ano ____ anos

Em quais turmas já lecionou e leciona?

Educação Infantil

Ensino Fundamental:

1º ano 2º ano 3º ano 4º ano 5º ano

5. Há quanto tempo você é professor(a) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEDF)?

Menos de 1 ano ____ anos

6. Há quanto tempo você atua nessa unidade escolar?

Menos de 1 ano ____ anos

Conflito entre crianças no contexto escolar

7. Em sua formação profissional, em algum momento você foi orientado(a) a como lidar com questões relativas a conflitos entre crianças?

sim não

Em caso positivo, como isto ocorreu? (se necessário, use o verso nas questões abertas)

8. Quais situações você observa que são geradoras de conflitos entre seus alunos?

9. Qual tipo de conflito entre alunos você acha mais difícil de mediar ou ajudar a resolver? Por quê?

10. Na sua opinião, a escola orienta os professores(as) no desenvolvimento de habilidades e estratégias para a prevenção e resolução de conflitos entre os estudantes?

Sim Não

Caso você tenha respondido “sim”, quais são essas orientações da escola?

11. Em sua opinião, conflitos podem ser construtivos? Se for o caso, justifique e dê exemplo.

12. Em sua opinião, o que é desenvolvimento moral?

13. Você teve oportunidade de estudar este tema (Desenvolvimento Moral) alguma vez durante sua formação?

Sim Não

Em caso positivo, explique em que momento isto ocorreu:

14. Como a escola pode contribuir para o desenvolvimento moral dos alunos?

15. Você gostaria de acrescentar alguma coisa sobre este tema? Esteja a vontade.

Agradecemos sua preciosa colaboração!

ANEXO 2

ROTEIRO GRUPO FOCAL (Professores)

Data: _____ Horário: _____ Tempo Total: _____

Duração prevista para o encontro: 1h a 1h30m

Número de: Professores: _____ Professoras _____

Professores presentes: (nomes e depois códigos)

Apresentação: Explicar o objetivo da pesquisa e a dinâmica do grupo focal. Solicitar que se expressem livremente. Esclarecer que não existem repostas “certas ou erradas” durante a discussão, mas que a ideia é discutir para aprofundar a questão com o grupo. Acordo de Confiabilidade e uso de nomes fictícios. Material apenas para pesquisa. Estabelecer um pacto de confiança mútua e de respeito pelas divergências.

1. O QUE É CONFLITO INTERPESSOAL: Pedir que cada participante diga o seu **nome**, e diga para o grupo como **definiria** a ideia de conflito, dando **um** exemplo de conflito.

2. COMPREENDENDO OS VÁRIOS TIPOS DE CONFLITO NA ESCOLA: Vocês deram a definição de vocês e cada uma deu um exemplo. Vamos ver se podemos classificar juntas os vários tipos diferentes de conflitos?

- Listar no quadro, com palavras-chave, os exemplos que deram e junto com elas buscar uma classificação do tipo de conflito que o exemplo representa.

-Fazer uma lista dos tipos, e perguntar se tem mais algum tipo.

-Perguntar: Agora vamos ver: vocês acham que todo conflito é, necessariamente, negativo? Por quê? Pedir exemplos e explorar. Se não conseguirem dar exemplos, você mesma exemplifica e discute com elas, explicando as modalidades de Conflito destrutivo X conflito construtivo.

3. Discussão sobre as principais causas de conflito entre crianças na escola: Quais são elas? Pedir exemplos e conversar sobre as causas, explorando como elas veem a questão.

4. MEDIAÇÃO DE CONFLITOS ENTRE CRIANÇAS NA ESCOLA

- **Situações hipotéticas:** explicar que serão apresentadas situações hipotéticas de conflitos

entre crianças a fim de que os participantes contribuam para a discussão expondo sugestões para prevenção e resolução desses conflitos.

Situação hipotética 1: Embora a escola ofereça lanches diariamente, há um aluno que sempre traz de sua casa um lanche diferente, tais como salgadinhos, biscoitos recheados e chocolate. Surge, então, o conflito entre os alunos, já que muitos querem comer o lanche trazido por esse aluno. O que fazer?

Situação hipotética 2: Durante o intervalo, a professora nota que um grupo de alunos da sua turma estão em roda, em torno de uma aluna e gritam: “Dedo-duro! Dedo-duro!” A aluna chora e sai correndo para o banheiro. Antes de abordar a situação, a professora lembra que essa aluna tem delatado colegas sempre que a professora não presencia alguma situação que a garota entende que eles estão agindo de forma incorreta.

- **Relatos reais de conflitos entre crianças:** Poderiam relatar casos que aconteceram com vocês? Como reagiram? Discutir causas, formas de mediação, e maneiras de prevenir algo semelhante no futuro.

USAR ABAIXO APENAS SE NÃO TROUXEREM BONS EXEMPLOS

Situação hipotética 3: Uma MENINA começa apresentar resistência para ir a escola. Ao ser perguntada sobre os motivos pelos seus pais, ela silencia. Os pais procuram ajuda na escola, no dia em que ela chega a vomitar no portão de entrada. No acolhimento, com ajuda da orientadora educacional e da professora, a criança relata que tem medo de uma das colegas, que, segundo ela, zomba dela todos os dias. No processo de investigação da história, a família e a escola descobrem que essa colega mencionada, fez vídeos pejorativos sobre a criança e postou no youtube. Muitos alunos faziam parte do canal, e curtiam os vídeos postados.

Situação hipotética 4: Após o recreio um aluno se queixa ao professor de que um colega bateu nele com uma corda, que faz parte do material de recreação da escola. Que ele tentou inclusive amarrar os seus braços em uma das árvores. O que fazer?

5. CONCLUSÃO DO GF:

1. Das sugestões e estratégias mencionadas, quais as orientações gerais que vocês consideram fundamentais para realizar a mediação de conflitos entre crianças, independente da situação?
2. Vocês acreditam que podem cooperar umas com as outras para encontrar as melhores maneiras de agir diante de conflitos que exijam mediação? Como poderiam fazer isso?
3. Vocês gostariam de acrescentar algo à nossa conversa de hoje sobre esse assunto? Alguma outra sugestão???

ANEXO 3

**Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia – IP
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde (PG-
PDS)**

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**Conflitos entre crianças e desenvolvimento moral na perspectiva de professores dos primeiros anos do ensino fundamental**”, de responsabilidade de Ana Paula da Silva Campos, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é “Identificar e analisar as ideias, conceitos, crenças e valores de professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola pública sobre o significado do conflito entre as crianças, bem como analisar as estratégias que estes utilizam para sua resolução, buscando explorar como os participantes relacionam o conflito com o desenvolvimento moral de seus alunos.”

Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável.

Para a coleta de dados realizaremos uma sessão de *grupo focal* com os professores (1º ao 5º ano do ensino fundamental), pois acreditamos que a vivência acerca do tema discutido permitirá que os participantes contribuam com elementos ancorados em suas experiências cotidianas. Para nos auxiliar na compreensão da história da unidade escolar e sobre as concepções e crenças de professores em relação ao conflito entre crianças, aplicaremos um questionário individual. É para um destes procedimentos que você está sendo convidado a participar.

Espera-se com esta pesquisa obter conhecimento sobre a compreensão dos professores a respeito dos conceitos relacionados ao conflito entre crianças e de que formam afetam o desenvolvimento moral de seus alunos. Esse estudo apresenta baixo risco, inerente ao

procedimento de pesquisa, como algum desconforto ao responder as questões perguntadas. Medidas preventivas serão tomadas para minimizar qualquer risco ou incômodo. Por exemplo, sinta-se à vontade para responder de acordo com as suas opiniões, não há respostas certas ou erradas. Caso esse(s) procedimento(s) possa(m) te gerar algum tipo de constrangimento ou desconforto você não precisa realizá-lo.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (XXX) ou pelo e-mail (XXX).

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de e-mail. Podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Brasília, ____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora