

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A
EDUCAÇÃO BÁSICA

**OS CONFLITOS EM AMBIENTES ESCOLARES: UM OLHAR ALÉM DA
SUPERFÍCIE**

LILIAN RODRIGUES MARTINS PEREIRA

BAURU

2019

LILIAN RODRIGUES MARTINS PEREIRA

**OS CONFLITOS EM AMBIENTES ESCOLARES: UM OLHAR ALÉM DA
SUPERFÍCIE**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob orientação do Prof. Dr. Antonio Francisco Marques, para a obtenção do título de Mestre.

BAURU

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Pereira, Lilian Rodrigues Martins.
Os conflitos em ambientes escolares: um olhar além
da superfície / Lilian Rodrigues Martins Pereira, 2019
355 f. : il.

Orientadora: Antonio Francisco Marques

Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para
a Educação Básica)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2019

1. Conflitos na escola. 2. Violência na escola. 3.
Prática educativa. 4. Relacionamentos sociais. I.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.
II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LILIAN RODRIGUES MARTINS PEREIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 27 dias do mês de fevereiro do ano de 2019, às 09:00 horas, no(a) Sala 1 do Prédio da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES - Orientador(a) do(a) Depto. de Educação / UNESP/Bauru, Profa. Dra. MARIA JOSE DA SILVA FERNANDES do(a) Departamento de Educação / UNESP Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - SP, Profa. Dra. MARCIA CRISTINA ARGENTI PEREZ do(a) Departamento de Psicologia da Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LILIAN RODRIGUES MARTINS PEREIRA, intitulada **"OS CONFLITOS EM AMBIENTES ESCOLARES: UM OLHAR ALÉM DA SUPERFÍCIE" E PRODUTO EDUCACIONAL "RESOLUÇÃO DE CONFLITOS: DO PENSAMENTO À AÇÃO"**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: Aprovado _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Prof. Dr. ANTONIO FRANCISCO MARQUES
Profa. Dra. MARIA JOSE DA SILVA FERNANDES
Profa. Dra. MARCIA CRISTINA ARGENTI PEREZ

*Dedico este trabalho a Deus, autor da minha vida.
“Porque dele e por Ele, e para Ele, são todas as
coisas; glória, pois, a Ele eternamente. Amém.”
Romanos 11:36*

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão da minha existência, que me concedeu força, ânimo e sabedoria em todos os momentos, para conseguir chegar ao final dessa jornada.

À minha família, pelas orações, apoio e por compreender minhas ausências e momentos de reclusão, em decorrência do compromisso com os estudos e com a pesquisa. Especialmente, aos meus amados pais, que sempre me incentivaram a estudar e inculcaram valores que permeiam e norteiam minha vida: este é o maior legado que poderiam deixar.

Ao meu querido esposo Josemairon, que, com amor, carinho e muita paciência, me acompanhou e apoiou, neste percurso.

Aos meus preciosos filhos, Jônatas, Jéssica e Letícia, pelo amor incondicional, orações, ideias, abraços e beijinhos que me impulsionaram a seguir em frente.

À Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, querida Professora Dr.^a. Eliana Marques Zanata, pela orientação e pelo encorajamento nas primeiras etapas da pesquisa científica.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, por compartilharem seus conhecimentos, e sobretudo, por proporcionarem discussões e reflexões produtivas sobre a Educação.

Ao meu orientador, querido Professor Dr. Antonio Francisco Marques, pelo exemplo de ser humano e por acreditar em mim, quando nem eu mesma acreditava. Sou grata por me apresentar direções, assegurando minha autonomia e por ter-me dado essa oportunidade de ampliar os conhecimentos e aprimorar meu olhar sobre o ser humano e a prática educativa.

Às queridas Professoras, que aceitaram gentilmente compor a banca do Exame Geral de Qualificação e Defesa, Dr.^a Márcia Cristina Argenti Perez e Dr.^a Maria José da Silva Fernandes, pelo tempo e atenção dedicados à leitura, análise criteriosa e pelas importantes sugestões e contribuições acerca do trabalho.

Aos atenciosos funcionários da Secretaria da Pós-Graduação, especialmente, à Caroline Etane Bolla Rogeri (Supervisora Técnica de Seção) e à Ednéia Ferigato Mattiazzo (Assistente Administrativo II), por sempre responderem minhas dúvidas e receberem meus documentos com muito carinho e prontidão.

Ao Breno Luiz Ottoni, supervisor técnico da Seção Técnica de Referência, Atendimento ao Usuário e Documentação da Biblioteca da UNESP – Bauru, por

apresentar as diferentes Bases de Dados para a pesquisa e por explicar, com muita paciência, a forma de acesso e de pesquisa.

À equipe de programação do LADEPPE pelo desenvolvimento gráfico do produto.

Ao professor Dr. Rony Farto Pereira, por aceitar o desafio de revisar e contribuir, com sabedoria, para o aperfeiçoamento da escrita do texto desta Dissertação.

Aos colegas e amigos de turma, pois, durante esses dois anos de caminhada, desenvolvemos relacionamentos, aprendemos e crescemos juntos, como profissionais e seres humanos. Nesta etapa final, celebramos a conquista de cada um como se fosse nossa.

Às queridas amigas Aline Cristina Pedrozo Pereira, companheira de orientação, Andréia Alexandre da Silva Duarte, Isabel Cristina Coutinho Carlos e Izabella Godiano Siqueira, pelos incentivos, orações e por dividirem comigo tanto os momentos de alegria, descobertas e conhecimento, quanto os de medo, cansaço e angústia, que surgiram durante a caminhada. Suas amizades foram presentes especiais que ganhei, durante o Mestrado.

Ao amigo Mateus Anacleto, pelo apoio na fase final da pesquisa.

À Prefeitura Municipal, que possibilitou a realização das disciplinas, das atividades acadêmicas e a participação em congressos, seminários, simpósios e colóquios.

À equipe gestora, coordenação, docentes, monitores culturais, pais e responsáveis, pela compreensão, colaboração, por permitirem realizar esta investigação e, especialmente, aos preciosos alunos, por compartilharem sentimentos, pensamentos e parte de suas vidas comigo.

Finalmente, a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização desta pesquisa.

A todos vocês, declaro minha profunda e sincera gratidão.

Relata-se que Alexandre Magno, rei da Macedônia, no início de sua campanha contra os persas, parou em Gordião, capital da Frígia. Ali, foi informado de que um oráculo havia prometido o império da Ásia a quem desatasse o complicadíssimo nó que prendia o jugo ao timão da carroça de Górdio, rei da Frígia. Não conseguindo desatá-lo, Alexandre Magno cortou-o com a espada. Esse gesto de Alexandre simboliza perfeitamente a ação da violência: ela corta o nó, em vez de desatá-lo. Para desatar o nó de um conflito, não basta estabelecer a verdade objetiva dos fatos, é necessário apreender a verdade subjetiva das pessoas, com suas emoções, desejos, frustrações e sofrimentos.

(MULLER, 2007, p. 153)

PEREIRA, Lilian R. M. **Os Conflitos em ambientes escolares:** um olhar além da superfície. 2018. 355 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica) - UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2019.

RESUMO

No Brasil, percebe-se um aumento de ações violentas e agressivas, na resolução de conflitos, fenômeno que tem sido objeto de estudo não só da Educação, como também da Psicologia, da Sociologia e da Saúde. No âmbito escolar, além de gerar tensões nas relações sociais, interferem no processo de ensino-aprendizagem. Diante desse cenário, a pesquisa teve como objetivo estudar os conflitos entre alunos e as formas de resolução, através da percepção dos sujeitos escolares, assim como por intermédio da revisão de literatura e dos documentos escolares, tendo em vista propor possibilidades à aprendizagem e ao desenvolvimento das relações sociais, no sentido de melhorar as relações no ambiente escolar. O trabalho é composto por uma revisão de literatura, seguida de reflexões teóricas e uma investigação qualitativa, a qual teve como objeto de estudo os conflitos entre os alunos. A partir da definição do objetivo e da apresentação das concepções de educação escolar e prática educativa que norteiam este trabalho, levantaram-se conhecimentos acerca da temática, em quatro bases de dados: SciELO, ERIC, CAPES e BDTD. Em seguida, apresentam-se reflexões a respeito de conflito, violência e relações sociais na escola. Na pesquisa empírica de cunho qualitativo, utilizaram-se, para a coleta de dados: observação, questionário e entrevista. Os participantes da pesquisa foram os alunos dos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental, os professores das classes, professores e monitores culturais e os coordenadores de uma escola pública municipal de tempo integral da Região Centro-Oeste paulista. A análise do fenômeno realizou-se à luz do conhecimento científico e considerou a influência do contexto, da cultura e da sociedade. O estudo parte da premissa de que o enfoque, na abordagem do conflito, deve ser formativo. Por isso, pretendeu-se, com base nos dados da pesquisa relacionados ao estudo teórico, analisar os conflitos entre os alunos e propor possibilidades para a ação educativa. Os resultados da análise, no grupo pesquisado, apontam para uma relação entre dificuldades na aprendizagem e no relacionamento social, com ações pautadas em violência e agressão, assim como para abordagens mais pontuais e reativas, por parte da escola, sobre o fenômeno. Como resultado do estudo, entendemos a necessidade de trabalhar com os conflitos de maneira formativa e elaboramos um produto educativo, direcionado aos alunos, que permita a aprendizagem e o desenvolvimento das relações sociais, com orientações pedagógicas aos professores, que favoreça aos alunos o desenvolvimento de habilidades sociais capazes de promover a humanização das relações sociais, no ambiente escolar. Com tais proposições, esperamos contribuir, mesmo que discretamente, com uma abordagem intencional e planejada nas práticas pedagógicas dirigidas à resolução de conflitos e à prevenção da violência, pautadas no conhecimento, no respeito, na tolerância e na dignidade humana, aspectos importantes para a formação de indivíduos socialmente responsáveis.

Palavras-chave: Conflitos na Escola. Violência na Escola. Prática Educativa. Relacionamentos Sociais.

PEREIRA, Lilian R. M. **Conflicts in school environments: a look beyond the surface**. 2018. 355 f. Dissertation (Professional Master in Teaching for Basic Education) - UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2019.

ABSTRACT

In Brazil, there is an increase in violent and aggressive actions in the resolution of conflicts, a phenomenon that has been the object of study not only of Education, but also of Psychology, Sociology and Health. In the school context, besides generating tensions in social relations, interfere in the teaching-learning process. In view of this scenario, the research had as objective to study the conflicts between students and the forms of resolution, through the perception of the school subjects, as well as through the review of literature and school documents, aiming to propose possibilities for learning and development of social relations, in order to improve relations in the school environment. The work is composed of a review of the literature, followed by theoretical reflections and a qualitative investigation, which had as object of study the conflicts between the students. Based on the definition of the objective and the presentation of the conceptions of school education and educational practice that guide this work, knowledge about the subject was raised in four databases: SciELO, ERIC, CAPES and BDTD. Then, reflections on conflict, violence and social relations in the school are presented. In qualitative empirical research, data collection, observation, questionnaire and interview were used. The research participants were fourth and fifth year primary school students, teachers of classes, teachers and cultural monitors and the coordinators of a full-time municipal public school in the Center-West region of São Paulo. The analysis of the phenomenon was carried out in the light of scientific knowledge and considered the influence of context, culture and society. The study starts from the premise that the focus, in the approach to conflict, must be formative. Therefore, it was intended, based on research data related to the theoretical study, to analyze the conflicts among the students and to propose possibilities for the educational action. The results of the analysis, in the group studied, point to a relationship between learning difficulties and social relationships, with actions based on violence and aggression, as well as more punctual and reactive approaches by the school about the phenomenon. As a result of the study, we understand the need to work with conflicts in a formative way and we elaborate an educative product, directed to the students, that allows the learning and the development of the social relations, with pedagogical orientations to the teachers, that favors to the students the development of social skills capable of promoting the humanization of social relations in the school environment. With these proposals, we hope to contribute, even if discretely, to an intentional and planned approach in pedagogical practices aimed at conflict resolution and violence prevention, based on knowledge, respect, tolerance and human dignity, important aspects for the formation of socially responsible individuals.

Keywords: Conflicts in School. Violence in School. Educational Practice. Social Relationships.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Violência entre alunos no Brasil.....	122
Figura 2 – Relações entre rejeição e competência social.....	147
Figura 3 – Registros no livro de ocorrência por classe	176
Figura 4 – Formas de resolução de conflito	182
Figura 5 – Locais onde ocorrem os conflitos.....	183
Figura 6 – Percepções dos alunos do 4º Ano A	186
Figura 7 – Percepções dos alunos do 4º Ano B	186
Figura 8 – Percepções dos alunos do 5º Ano A	187
Figura 9 – Percepções dos alunos do 5º Ano B	187
Figura 10 – Percepções sobre a escola: alunos com atitudes agressivas.....	188
Figura 11 – Percepções sobre a escola: alunos com atitudes submissas.....	188
Figura 12 – Percepções sobre a escola: alunos com atitudes assertivas.....	189
Figura 13 – Alunos do 4º Ano A que atingiram a média	190
Figura 14 – Alunos do 4º Ano B que atingiram a média	190
Figura 15 – Alunos do 5º Ano A que atingiram a média	191
Figura 16 – Alunos do 5º Ano B que atingiram a média	191
Figura 17 – Frequência dos pais nas reuniões escolares.....	196
Figura 18 – Fases do processamento de informação.....	252
Figura 19 – Modelo de <i>storyboard</i>	271
Figura 20 – Modelo de <i>Storyboard</i> com desenhos	282

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Descritores em português e inglês	46
Quadro 2 – Trabalhos em cada base de dados.....	46
Quadro 3 – Trabalhos disponíveis para o acesso	47
Quadro 4 – Artigos, dissertações e teses analisadas	48
Quadro 5 – Síntese da metodologia dos trabalhos encontrados.....	61
Quadro 6 – Grupos de pesquisa sobre conflitos interpessoais e na escola	64
Quadro 7 – Classificação dos conflitos	72
Quadro 8 – <i>Status</i> sociométrico das crianças	140
Quadro 9 – Indicadores de maus-tratos na escola.....	142
Quadro 10 – Fases do processamento de informação	143
Quadro 11 – Fatores de proteção e de risco para o desenvolvimento social	148
Quadro 12 – Resultado da Prova Brasil.....	158
Quadro 13 – Número de alunos por turma	161
Quadro 14 – Dados sobre as professoras e coordenadoras	162
Quadro 15 – Dados sobre os monitores e a diretora	164
Quadro 16 – Tempo de observação	165
Quadro 17 – Postura dos alunos na resolução de conflitos.....	236
Quadro 18 – Atividade sobre respeito	276

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- APEOESP** - Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
- BDTD** - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDH** - Comissão de Direitos Humanos
- CEP** - Comitê de Ética em Pesquisa
- CFEP** - Conselho Federal de Educadores e Pedagogos
- CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CNTE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CREAS** - Centro de Referência Especializado de Assistência Social
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- ERIC** - *Institute of Education e Sciences*
- FC** - Faculdade de Ciências
- FDE** - Fundação para o Desenvolvimento da Educação
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- HTPC** – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- HTPI** – Hora de Trabalho Pedagógico Individual
- IEDE** - Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional
- INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
- MEC** – Ministério da Educação e Cultura
- OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
- OMS** – Organização Mundial da Saúde
- ONG**- Organização Não Governamental
- ONU** – Organização das Nações Unidas
- PCN** – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PISA** - *Programme for International Student Assessment*
- PMEC** - Professor Mediador Escolar e Comunitário
- PPP** - Projeto Político-Pedagógico
- PROERD** - Programa Educacional de Resistência às Drogas
- PUC - SP** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- SciELO** - *Scientific Eletronic Library Online*

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEE - SP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SNE - Sistema Nacional de Educação

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO.....	25
1 EDUCAÇÃO ESCOLAR E PRÁTICA EDUCATIVA.....	34
2 UM OLHAR DA TEMÁTICA NAS BASES DE DADOS	44
2.1 Pesquisa nas bases de dados	44
2.2 Pesquisa nos Anais do ENDIPE	59
2.3 Apontamentos sobre os estudos encontrados	60
2.4 Pesquisa no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq	64
3 CONFLITOS: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES EM TORNO DO TEMA	68
3.1 Conceituação de conflito	68
3.2 Os conflitos na escola.....	73
3.3 Perspectivas de abordagem no contexto escolar	90
3.4 Formas de resolução de conflito entre os alunos	96
4 VIOLÊNCIA: DESVENDANDO A TRAMA.....	103
4.1 Conceituação de violência.....	106
4.2 A violência na escola	113
4.3 Perspectivas de enfrentamento à violência na escola.....	127
5 RELAÇÕES SOCIAIS E APRENDIZAGEM.....	134
5.1 Desenvolvimento do conhecimento social e do raciocínio sobre normas	134
5.2 Desenvolvimento e conduta social: relacionamento entre os alunos	137
5.3 Aspectos emocionais e de conduta em sala de aula.....	151
6 PERCURSO DA PESQUISA: ABORDAGEM METODOLÓGICA	156
6.1 Metodologia da pesquisa.....	157
6.2 Caracterização da escola	157
6.2.1 Estrutura física.....	158
6.2.2 Equipe escolar.....	159
6.3 Procedimento éticos	160
6.4 Participantes da pesquisa	161

6.4.1 Participantes de acordo com as fases da pesquisa.....	161
6.5 Processo da Pesquisa Empírica	164
7 ANÁLISE E RESULTADOS	169
7.1 Interface entre as sessões de observação e os documentos escolares	169
7.2 Análise do “Index para a Inclusão”	184
7.3 Análise por eixos temáticos: questionários e entrevistas	207
7.3.1 Escola e educação escolar: objetivos e percepções	207
7.3.2 Conflito na escola: concepções, caracterização e atuação.....	216
8 PRODUTO EDUCACIONAL	245
8.1 Breve Fundamentação Teórica.....	246
8.2 Orientações aos professores	257
8.2.1 Sugestões para o trabalho em grupo.....	258
8.2.2 Sugestões para o desenvolvimento das atividades	260
8.2.3 Sugestões para outras atividades	273
8.3 Caderno de atividades	276
8.3.1 Diário dos sentimentos	276
8.3.2 Teatro: o encontro entre vida e arte.....	280
8.3.3 Jogo Escolhas	280
8.3.4 Storyboard : do pensamento à ação	282
8.4 Sugestões para professores e alunos	283
8.4.1 Livros e artigos	284
8.4.2 Sites e vídeos	286
CONSIDERAÇÕES FINAIS	289
REFERÊNCIAS	300
APÊNDICES	322
Apêndice A	322
Apêndice B	324
Apêndice C	326
Apêndice D	328
Apêndice E	330

Apêndice F.....	333
Apêndice G.....	335
Apêndice H.....	337
Apêndice I.....	338
Apêndice J.....	339
Apêndice K.....	340
Apêndice L.....	345
ANEXOS.....	350
Anexo A.....	350
Anexo B.....	353

APRESENTAÇÃO

“Só há duas opções nesta vida: se resignar ou se indignar. E eu não vou me resignar nunca.”

(Darcy Ribeiro)

No decorrer da história de nossa vida, participamos de processos de socialização que contribuem com a nossa formação e transformação. Nesse processo histórico dinâmico, que abarca tanto a dimensão individual quanto a coletiva, nós nos defrontamos impreterivelmente com controvérsias e conflitos, pois somos diferentes uns dos outros. Nossas relações com os outros estão marcadas por tempos e espaços, de sorte que é dentro de um processo histórico, social e cultural que vamos nos constituindo, por meio das relações.

A escolha do tema de pesquisa não aconteceu de maneira fortuita, porém, é resultado de vivências e inquietações, razão pela qual decidi, a partir de agora, escrever a apresentação em primeira pessoa, pois representa uma justificativa pessoal acerca do meu interesse em relação ao tema.

Nasci em um lar cristão, onde me foram ensinados, desde pequena, valores como respeito, amor e responsabilidade com o próximo, não só por palavras, mas pelo exemplo de comprometimento dos meus pais com Deus e com o próximo.

Na minha infância, presenciei o empenho dos meus pais na formação de um lar para crianças vítimas de violência e em situação de risco. Conhecemos diferentes histórias de vida, desenvolvemos amizades e vivenciamos um tempo importante, ao lado das crianças, até serem adotadas ou retornarem aos seus lares. Começava ali uma trajetória de confronto com a dura realidade da violência.

Cresci e meu desejo era me tornar uma professora, motivada pela postura comprometida de minha mãe, professora de escola dominical, e de outra professora, a “dona” Maria José, como era chamada carinhosamente pelos alunos, que trabalhava com a disciplina “Educação Moral e Cívica”. Por sua postura acessível e acolhedora, em suas aulas, sempre havia espaço para a participação e para o confronto de ideias e opiniões. Por isso, em 1987, iniciei o curso de magistério e, ao mesmo tempo, me envolvi com o ensino das crianças na igreja e como voluntária na Legião Mirim Feminina, trabalhando com música e com valores com grupos de adolescentes. Lembro-me do dia da formatura da última turma, quando entoamos a música “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré, música que foi considerada um

hino contra a ditadura militar: começava ali um tempo de questionamentos e inquietações, em minha vida.

Nesse tempo, comecei a questionar o propósito da minha vida e entendi que este não poderia se relacionar apenas com meu bem-estar, porque estava vinculado a algo maior, ao meu compromisso com Deus e com o próximo.

Foi assim que, no início de 1992, decidi deixar para trás o nono ano do curso de piano clássico e ingressar em uma Faculdade de Teologia, em Londrina, no regime de internato. Esse foi um tempo precioso de estudo, construção de amizades, confronto de ideias, na convivência, nas aulas de Sociologia, de Filosofia e de Teologia, e de solidificar valores que permanecem e norteiam minha vida até hoje. Nesse período, comecei a sentir a necessidade de unir duas dimensões que considerava essenciais: valores e educação. Assim, no segundo ano de Teologia, ingressei no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina e, durante dois anos, estudei de forma concomitante os cursos. E, com isso, o confronto de ideias foi ampliado, pois eram tantas perspectivas, sobre diferentes temas, que precisava sempre me posicionar, o que nem sempre era fácil. Contudo, percebi que o confronto de ideias, longe de ser um problema, era enriquecedor: ampliava meus horizontes e me possibilitava ouvir com respeito o outro que pensa diferente e refletir sobre meus posicionamentos.

As primeiras inquietações sobre a temática surgiram no ano de 1994, quando fui agredida por um adolescente, enquanto estava a caminho da UEL. O que me chocou não foi somente a postura do adolescente, mas muito mais a maneira como as pessoas passavam por nós e não intervinham.

No final de 1994, havia concluído o terceiro ano de Teologia e o segundo ano de Pedagogia; refleti sobre tudo e decidi trancar a matrícula da Faculdade de Pedagogia e me dedicar ainda mais ao curso de Teologia, vivenciando os valores cristãos, como, por exemplo, o amor, respeito e o compromisso com o próximo, para além das quatro paredes da instituição religiosa.

Foi nesse período que me envolvi novamente com a educação não formal, em um orfanato e em uma escola-oficina, que atendiam a crianças e adolescentes em situação de risco e vítimas de violência. Foram vivências que aprimoraram e aprofundaram meu olhar sobre a situação da violência contra crianças e adolescentes, em nosso país. Comecei a entender e assumir, de forma mais consistente, meu

compromisso com o próximo, porque não queria ser mais uma pessoa que olhava as situações de violência como parte da “paisagem”.

Percebi, nesse período, a importância de criar vínculos com as crianças e com toda a equipe da instituição. Nessas instituições, convivi com crianças vítimas de diversos tipos de violência e nem sei como mensurar ou transcrever o sofrimento delas. Com essas crianças, aprendi a dura realidade da violência e a importância de lutar para a efetivação dos seus direitos.

Em 1995, em uma viagem missionária a Querência-MT, conheci a realidade de um assentamento, o qual, recentemente, havia se tornado uma cidade. Antes de iniciarmos as atividades na escola e nas oficinas, passamos boa parte do tempo conhecendo as pessoas, ouvindo suas histórias, visitando suas casas, igrejas, escola, e demais lugares que faziam parte de seu cotidiano. Em uma dessas oportunidades conhecemos a casa de uma professora: eu me lembro da força dessa educadora, que construiu sua casa com suas próprias mãos, de modo que os revezes da vida não a fizeram desistir, mas a levaram à luta em busca de seus direitos. Aliás, naquele lugar, boa parte das pessoas com quem convivemos não fugiam do confronto de ideias, sabiam bem seus direitos e a importância de lutar de forma coletiva por eles. Nesse período, compreendi a importância de conhecer a realidade de vida das pessoas, caminhar com elas, ouvir suas histórias, “construir” relacionamentos pautados no respeito e na valorização do outro, e de lutar pelos direitos, de maneira coletiva.

Em dezembro de 1995, formei-me na Faculdade de Teologia e, no início de 1996, fui para Israel. Nessa viagem, muitos lugares me marcaram, todavia, o que causou maior impacto foi o Museu do Holocausto, lugar onde pude refletir sobre até onde pode chegar a violência de um ser humano contra o outro. As imagens ainda estão nítidas em minha memória: pessoas mortas jogadas em valas, nos campos de concentração e de morte, como se fossem objetos descartáveis; o olhar de diversos seres humanos nos campos de concentração e, principalmente, o olhar das crianças que tiveram suas vozes silenciadas. Tal confronto com a realidade da violência me provocou a sair da zona de conforto. Pude ver a que ponto pode chegar um ser humano.

Depois da viagem, retornei à minha cidade, ingressei na Universidade do Sagrado Coração, para dar continuidade ao curso de Pedagogia, contudo, minha visão nunca mais foi a mesma. Continuei, nesse tempo, envolvida com a educação

não formal, com um grupo de crianças, na igreja, e com o grupo de adolescentes, na Legião Mirim Feminina.

No ano de 1997, fui eleita para fazer parte do primeiro Conselho Tutelar do município. No Conselho Tutelar, eu me envolvi de forma mais intensa na defesa dos direitos das crianças e dos adolescentes, vítimas de diferentes formas de violência e violação de direitos. Conheci diversos fatores que se relacionam à violência. Nesse período, percebi que existiam muitos desafios para se aproximar os direitos da criança e do adolescente, garantidos por lei, da realidade da violação. Nossa luta, muitas vezes, foi junto ao Poder Judiciário, a fim de que medidas que garantiam os direitos das crianças e dos adolescentes fossem efetivadas. E, por vezes, fomos ameaçados, durante o cumprimento de nosso dever.

Após esse período, dediquei-me à educação dos meus três filhos, mas continuei envolvida na educação não formal. Em 2015, comecei a trabalhar como voluntária no Projeto Social “Bem querer”, fundado por uma amiga, a qual, após seu filho presenciar uma situação de violência entre alunos na escola, se ofereceu para desenvolver um trabalho voluntário sobre valores e cidadania. Nesse período, fiz o curso de Capelania escolar e trabalhei como voluntária em uma escola e em um centro comunitário que atendia a crianças até os 12 anos. Na escola, a pedido da direção, desenvolvemos o projeto nas classes onde havia maior número de situações de violência, na resolução de conflitos. No centro comunitário, procuramos atender a todas as crianças. Nesse tempo, realizamos um trabalho voltado à convivência, pautado em valores e no respeito às diferenças, para que as crianças aprendessem a vivenciar seus conflitos sem reagir de modo agressivo, mas, ao mesmo tempo, entendessem a importância de lutar pelos seus direitos, através da palavra. A partir daí, percebi que, se ingressasse no ensino formal, poderia contribuir de maneira mais contundente com isso.

Foi então que, no início de 2016, ingressei como professora substituta na rede municipal de ensino. Nessa época, entrei em contato com diferentes tipos de violência e conflito entre as crianças na escola e, ao mesmo tempo, com as dificuldades dos profissionais em lidar com tais situações. Em várias ocasiões, encontrei crianças sentadas ao lado de fora da classe, devido ao seu comportamento agressivo com um colega de turma, e isso foi-me inquietando: aquela situação não era normal, embora houvesse se tornado comum. Entretanto, também compreendia as dificuldades

encontradas pelas professoras, pois existem muitos desafios em lidar com a violência e com o conflito, dentro do processo de socialização formal, na escola.

Foram diversas as situações de violência e de conflito que presenciei, nas diferentes escolas pelas quais passei. Em certa ocasião, levei uma história em cartazes sobre violência sexual, adequada à faixa etária com que iria trabalhar; no final da apresentação, uma das meninas foi até a janela e escondeu o rosto na cortina, enquanto outra saiu do fundo da classe e me disse: “E se você for ameaçada?” Sabia que ela se referia à questão das ameaças que sofrem aqueles que passam por violência sexual e desejam romper o silêncio; refleti com a classe sobre o que poderia ser feito, nessas situações, conversei particularmente com a aluna, após a aula, relatei a situação à diretora e, no dia posterior, à professora da classe.

Alguns dias após esse fato, estava aplicando uma prova para uma aluna dessa classe e deixaram comigo um menino de seis anos, o qual tinha se comportado de forma agressiva com um colega, fato que era recorrente; em certa ocasião, havia agredido até a professora. Ele exclamou em voz alta, assim que se sentou, como se falasse consigo mesmo: “Eu queria ter uma tampa no ouvido” (cobrindo as orelhas com as mãos) “para não ouvir eles”. A classe toda o excluía, devido ao seu comportamento, de sorte que sua atitude estava se agravando ainda mais com isso. Logo o buscaram e a menina, a mesma que escondera o rosto com a cortina, na ocasião citada acima, que estava fazendo a prova, me perguntou: “Alguém já mexeu com você?” Sabia exatamente a que se referia e conversei com ela. Depois, contei a cena à direção, que achou a situação difícil, visto que a menina morava na “boca de fumo” da vila e tal denúncia era complicada para a escola; contudo, garantiu que tomariam providências a respeito.

Nesse tempo, outra situação que vivenciei foi a inclusão, por medida judicial, de um aluno na escola, o qual havia passado por um período de desintoxicação em uma clínica para dependentes químicos. Parte da equipe escolar demonstrava claramente o descontentamento com tal inclusão judicial, porque o aluno já não tinha um “bom comportamento” anteriormente, na escola. Finalmente, no dia que o adolescente chegou à escola, eu estava substituindo uma professora e, enquanto os alunos realizavam suas atividades, observei-o pela janela, a andar cabisbaixo lentamente até sua classe, retornar e sentar-se em um banquinho: parecia se sentir “estranho” naquele ambiente e, talvez, pouco era feito a fim de que não se sentisse assim. Percebi a necessidade de criar vínculos com esses alunos e garantir, não só o

acesso, mas a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem, pois, sem esses aspectos, será difícil a permanência de qualquer aluno.

Ao mesmo tempo que estava vivenciando o dia a dia de uma professora substituta e desenvolvia, com meu esposo, um curso de educação de filhos com alguns grupos de pais, fui convidada por um dos membros do Conselho Tutelar e do CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) para realizar um trabalho junto às famílias de crianças vítimas de violência e maus-tratos. O convite me deixou apreensiva, pois precisava buscar mais conhecimento, para poder ajudar essas famílias e crianças. Foi quando, por acaso, conheci o Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica e verifiquei que poderia receber uma formação que me auxiliaria tanto nesse aspecto quanto na escola. Ingressei como aluna especial no Mestrado Profissional e as disciplinas possibilitaram refinar o meu olhar sobre diferentes aspectos envolvidos na educação e nas situações de violência e conflito; foi nesse momento que decidi elaborar um projeto o qual pudesse ser desenvolvido na escola, contemplando a questão da violência e da resolução de conflito entre os alunos.

Finalmente, em 2017, fui admitida no concurso público para integrar o quadro de professores efetivos do município, em uma escola de tempo integral, em uma das vilas da qual recebíamos, no Conselho Tutelar, grande número de denúncias quanto a maus-tratos, evasão escolar e drogadição. E, assim que comecei a trabalhar, percebi que essas situações haviam se agravado.

Quando passei a frequentar o Programa de Mestrado, como aluna regular, meu olhar começou a se aprofundar ainda mais sobre a temática, por meio das aulas, leituras e participação em congressos, analisando numerosas perspectivas teóricas sobre o conflito e a violência; ao mesmo tempo, no dia a dia, na escola, observava as distintas posturas diante de situações de conflito e de violência, bem como ouvia os diferentes atores da escola.

Mas, foi no início deste ano que um comentário “provocativo” de uma pesquisadora, em um Colóquio em Portugal, me fez parar para refletir sobre a questão, sob um novo ângulo. Na ocasião, apresentava um relato de experiência sobre a prevenção da violência sexual na escola e, após a exposição, a pesquisadora fez um questionamento ao grupo: “Afim, quem forma esse agressor?” Esse questionamento me inquietou e trouxe mais indagações: quais seriam os aspectos

negligenciados na educação? Que aspectos deveriam ser contemplados nessa formação?

Até esse ponto, estava convicta de que abordaria a questão sob o enfoque piagetiano, todavia, ao retornar, estava com mais indagações que direcionamentos. Foi quando, através do meu orientador, tive acesso a um capítulo de um dos livros de Severino sobre os Fundamentos da Educação – e decidi construir outro caminho, o qual foi árduo, pois adentrei teoricamente em um local desconhecido. No entanto, teria que assumir a decisão, para ser coerente com o que buscava, que era um aprofundamento no conhecimento sobre o fenômeno, a fim de que, de fato, pudesse contribuir, mesmo que discretamente, com a abordagem da temática no contexto escolar.

A partir dessa trajetória, foi construído este estudo, o qual tem como título “Os Conflitos em ambientes escolares: um olhar além da superfície”.

[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade [...] busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 1987, p. 40).

INTRODUÇÃO

“Nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar pode esperar encontrar respostas para os problemas que a afligem.”

(Zygmunt Bauman)

No Brasil, observamos um aumento dos comportamentos agressivos e violentos, em situações de conflito. Diariamente, somos expostos, através da mídia, a informações sobre diversos tipos de violência. De um lado, parece existir uma certa “espetacularização” do fenômeno e uma banalização da vida: são tantos casos de violência apresentados que acabamos nos acostumando, como se fizessem parte da “paisagem” de nossas cidades – quando muito nos sentimos, momentaneamente, perplexos e revoltados. Por outro lado, há um sentimento de incapacidade e insegurança, falta de perspectivas para o enfrentamento de tais situações e um clamor por punições e intervenções policiais e/ou militares. São soluções simplistas para fenômenos complexos que envolvem as sociedades contemporâneas.

Entretanto, ao fazer uma retrospectiva da história da humanidade, notamos certo predomínio do uso da violência, na resolução de conflitos. A possibilidade da resolução de conflitos, sem a violência, seja em que área for, deve ser estudada, explorada e desenvolvida, pois a violência, por ser social e histórica, pode ser “controlada” (AZEVEDO; GUERRA, 2015, p. 41).

Segundo Libanio (2001, p. 178), em seu livro *As lógicas da cidade*, a modernidade urbana apresenta “[...] um horizonte de valores plural, conflituoso, subjetivo, individualista, fragmentário.” E essa situação se agrava “[...] por deficiência das principais instâncias socializadoras dos valores: família, escola, igrejas. Em seu lugar impera a mídia, que as desestrutura.”

Nesse mesmo sentido, Fernandes (2006, p. 9) destaca que “[...] as instituições socializadoras vivem um processo de crise e desinstitucionalização como: a família, a escola, as empresas, as religiões e o sistema de justiça.”

Para Wunenburger (2006, p. 7), “[...] o esgotamento da visão de mundo da modernidade e do paradigma da racionalidade traz consigo uma grave crise da educação, que vê questionados seus objetivos, valores e finalidades.”

Nessa direção, Tigre (2008, p. 50) aponta que o papel da escola está mais difícil hoje, porque vivemos em uma “[...] sociedade que caminha para o individualismo, que

vive uma profunda crise de valores”. Devido a isso a escola tem assumido muitas e novas tarefas, em decorrência do esgarçamento do tecido social.

Na escola, testemunhamos diariamente, em situações de conflito entre alunos, de um lado, atos de violência, agressão e exclusão, do outro, apatia, resignação e sentimento de impotência e medo. Essas posturas, além de gerar tensões nas relações sociais, interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Uma pesquisa da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), realizada em 2014, com mais de 100 mil professores e diretores, colocava o Brasil em primeiro lugar no *ranking* de violência nas escolas. Em setembro de 2018, um relatório elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) enfatizava que, em todo o mundo, “[...] metade dos estudantes entre 13 e 15 anos de idade – cerca de 150 milhões de jovens – já foram vítimas de violência por parte de seus colegas.” (UNICEF, 2018). Os dados, entre outras coisas, sugerem que as situações de conflito não estão sendo bem administradas e trabalhadas, nos ambientes escolares, se terminam em situações de violência.

Em 2017, dados divulgados em uma pesquisa concretizada pelo Instituto Locomotiva, a pedido da APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), revelou que cerca de 87% dos docentes convivem diariamente com conflitos e violência, em sala de aula.

No interior da escola, a violência tem-se manifestado por meio de ameaças, intolerância, agressões físicas e silenciamento (GROSSI; SANTOS; SCHERER, 2014).

Nesse sentido, Fernandes ressalta que esses silenciamentos “[...] não se expressam apenas pela retirada de voz ou inativismo dos sujeitos, eles retratam principalmente a negação da contradição; a não percepção ou a recusa do enfrentamento do conflito.” (FERNANDES, 2010, p. 73).

Ao mesmo tempo, de acordo com Abramovay (2006, p. 49), há um aumento nas situações de incivilidade na escola, as quais são atos que, entre outros, “[...] rompem as regras elementares da vida social, o que inclui as pequenas delinquências, as agressões verbais, os xingamentos, a insensibilidade em relação aos direitos do outro.” Tais situações contribuem para o aumento de situações de conflito, e muitas vezes são vistas como comportamentos típicos da idade, conseqüentemente, raramente tratadas. Para Debarbieux (2002), os efeitos desse aumento podem

acentuar a falta de confiança na escola, do sentimento de cidadania, e desencadear situações de violência mais graves.

Em geral, os fatos relatados pela mídia como conflitos são situações de violência, como a que aconteceu no dia 28 de setembro do ano passado, noticiada pelo jornal *O Globo* (2018). Segundo o artigo, dois alunos entraram na escola e atiraram em seus colegas; conforme o relato de um tenente, o motivo teria sido o *bullying* que sofriam na escola. Tal fato retrata bem o uso da violência e a necessidade de a escola focar tais temas na prática pedagógica, antes que violências mais graves ocorram.

Entretanto, para Debarbieux, é preciso ter cautela quanto ao que é exposto pela mídia e a forma de abordagem da questão, visto que a “[...] violência na escola não é só um negócio rentável em termos de audiência ou de eleitorado, é também um negócio bem recheado para alguns gurus e para muitas instituições que dele vivem.” (DEBARBIEUX, 2006, p. 36). Exemplo disso são os discursos políticos, durante as campanhas eleitorais, que parecem simplificar o enfoque de questões complexas como a violência, abordando-as sob um prisma reativo e não formativo.

Nessa direção, Coimbra (2003, p. 37) pontua que a exposição pública pela mídia tem, de maneira geral, o efeito de agravar e “[...] fornecer as bases e os pretextos para algumas iniciativas que, com o devido exagero, são tendentes a transformar espaços que deveriam ser de liberdade em outros que mais se assemelha a prisões.”

Abramovay e Castro (2006, p. 71) destacam ainda que a escola tem utilizado, em situações de conflitos que geram violência, três formas de enfrentamento: “[...] ocorrência policial/Justiça; o serviço de saúde mental; e a transferência de escola – que são posturas essencialmente punitivas.”

A forma de tratar os conflitos, nos ambientes educacionais, normalmente é motivo de preocupação de toda equipe escolar, mas esta, em muitas ocasiões, adota recursos coercitivos para a contenção e para o controle dos comportamentos (LEME, 2004; FANTE, 2006; TOGNETTA; VINHA, 2006), procedimentos que passam longe de medidas de sentido educativo dos envolvidos nos conflitos. São soluções que parecem simples ou mais fáceis para situações para as quais os responsáveis não estão preparados ou mesmo se apresentam como soluções cômodas de quem não quer maior responsabilidade educativa. Assemelham-se às soluções propostas para

resolver os problemas de violência e criminalidade da sociedade em geral. Procuram resolver os problemas pelos sintomas e não pelos determinantes dos fenômenos.

Essa forma de resolução pode adquirir um caráter violento. Porém, não é possível imaginar o uso da violência, no processo de sociabilidade dos indivíduos, como modo de educar indivíduos ou como meio para as relações sociais, quando já desenvolvemos e aperfeiçoamos o pensamento e a linguagem, como dois instrumentos de mediação das relações entre os homens. Em muitos casos, ao invés de trabalhar conflitos mediados pelo pensamento e pela linguagem, pela discussão, pelas posturas mais democráticas, vamos criando meios de silenciar o outro, de sorte a eliminar o conflito e as diferenças.

As ações e reações violentas, nas relações entre os indivíduos, têm, entre seus determinantes, o não desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas dos envolvidos (MORENO, 2002; CRICK, DODGE 1994; CASTRO, 2004). Em situações que se resolveriam pela capacidade de interlocução dos envolvidos, as limitações do desenvolvimento das habilidades interpessoais dos indivíduos levam às agressões verbais e mesmo físicas.

Debarbieux (2006) salienta que, por muito tempo, houve hesitação em incluir fatores relacionados à própria instituição escolar, na análise da violência. Porém, é necessário destacar que a escola não pode ser vista apenas como reflexo da sociedade e reprodutora da violência que advém de sua estrutura. É necessário considerar que, “[...] apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência.” (GUIMARÃES, 1996, p. 7).

Nesse sentido, quando a escola foca sua preocupação em controlar e conter os alunos, perde as oportunidades e as possibilidades pedagógicas para a aprendizagem, em situações de conflito.

Diante dessa realidade, percebe-se a necessidade de conhecer e compreender o fenômeno, dentro do contexto em que se situa, para que as intervenções possam de fato contribuir efetivamente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais assertivas, tanto para a orientação quanto para a aprendizagem, formação do indivíduo e resolução dos conflitos, de maneira pacífica.

Com efeito, não é porque entramos em controvérsias e conflitos que devemos nos afastar ou agir com violência. Freire pontua que não existe crescimento democrático longe do diálogo e do respeito às diferenças, ou seja,

[...] a convivência entre dessemelhantes, não lhes nega, contudo, o direito de brigar por seus sonhos. O importante é que a pura diferença não seja razão de ser decisiva para que se rompa ou sem sequer se inicie um diálogo através do qual pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o crescimento dos diferentes, para o acrescentamento de saberes. (FREIRE, 2001, p. 32).

No *Atlas da violência* (2018), Cerqueira et al. assinalam que a “espinha dorsal” no combate à violência passa pela oferta de uma “boa educação formal no ensino básico”. O estudo conclui ainda que existe correlação entre as condições educacionais e as mortes violentas, pois de acordo com os dados, os indivíduos de municípios com menor acesso à escolarização apresentam “[...] maiores taxas de mortalidade violenta.” (CERQUEIRA et al., 2018, p. 6).

Esse aspecto também foi sublinhado por Chesnais (1981), em seu estudo sobre a violência na Europa, no qual destaca que a diminuição da violência está vinculada ao acesso à uma boa educação formal, melhores condições de trabalho e um Estado democrático.

Para Cerqueira (2018, p. 6), é necessário que o “[...] diálogo substitua a violência como instrumento de solução das contendas.” Entretanto, há uma busca por soluções imediatistas e desprovidas de bases teóricas consistentes, situação evidenciada em um artigo da *Folha de S. Paulo*, do dia 23 de agosto de 2018, segundo o qual o governo americano estaria estudando a possibilidade de conceder o porte de armas aos professores, em sala de aula, com o objetivo de melhorar as condições da escola e de prevenir a violência (BRANT, 2018). Se implantada, essa providência desvirtuará a razão de ser da escola, do papel do professor, podendo produzir ainda mais violência.

É fato que as relações estão permeadas de situações de conflito, portanto, a meta não deve ser negá-lo ou eliminá-lo, mas abordá-las e administrá-las, para que não gerem atos de violência. Conforme Wieviorka (2006), o conflito impulsiona debates, críticas e reflexão, enquanto a violência impede o diálogo e elimina a reflexão.

Para Fernandes, os conflitos são

[...] sintomas da luta pela vida, não só da luta básica pela sobrevivência, mas da luta pelo reconhecimento de um indivíduo ou grupo. O sentimento de injustiça e menos valia nasce quando bens culturais e simbólicos específicos e necessários são negados, retirando do sujeito o sentido de existência (pulsões de luta pela vida). (FERNANDES, 2010, p. 64).

Porém, segundo Zaluar e Leal (1996, p. 148), na violência “[...] não aparece o sujeito da argumentação, da negociação, ou da demanda enclausurada, na exibição da força física sobre o oponente ou esmagado pela arbitrariedade dos poderosos que se negam ao diálogo.”

As pesquisas de Leme (2004) e Fante (2006), além de dados apresentados por Cerqueira (2018) e pela APEOESP (2017), entre outros, permitem inferir que a escola tem enfrentado dificuldade em lidar, de maneira efetiva, com a violência e os conflitos entre os alunos.

Diante do contexto apresentado, surgiram os seguintes questionamentos que nortearam a pesquisa:

- Quais são os principais tipos de conflito e formas de resolução, entre os alunos?
- Existem atividades educativas, na escola, que contemplem a resolução de conflitos e a prevenção da violência?
- As atividades se baseiam em uma proposta pedagógica ou enfocam apenas o controle?
- Que aspectos poderiam ser desenvolvidos, por meio da prática educativa, contemplando essas temáticas na formação dos alunos?

Diante disso, o **objetivo geral** da pesquisa foi estudar os conflitos entre alunos e as formas de resolução, através da percepção dos sujeitos escolares, assim como por intermédio da revisão de literatura e dos documentos escolares, tendo em vista propor possibilidades à aprendizagem e ao desenvolvimento das relações sociais, no sentido de melhorar as relações no ambiente escolar.

Para isso, alguns **objetivos específicos** foram propostos:

- analisar os conflitos entre alunos, compreendendo a dinâmica envolvida, à luz do referencial teórico estudado;
- examinar as concepções dos alunos, professores, monitores culturais, coordenadoras e diretora acerca da temática;
- observar a forma como os alunos vivenciam esses acontecimentos e a escola realiza a abordagem;
- elaborar e organizar as atividades em um caderno de atividades, como produto educacional que possibilite aos alunos aprendizagem e

desenvolvimento das relações sociais, com orientações pedagógicas aos educadores, as quais favoreçam aos alunos o desenvolvimento de habilidades sociais, de modo a promover uma boa convivência.

Para responder às questões propostas, a pesquisa fundamenta-se numa abordagem qualitativa, a qual permite à pesquisadora levantar, estudar, compreender e analisar os elementos de sua investigação da realidade, dentro do contexto em que está situado, primando pela seriedade e veracidade das informações construídas ao longo do processo de estudo.

A pesquisa foi realizada com alunos de dois quartos e dois quintos anos, professoras das classes, professoras e monitores culturais, coordenadoras pedagógica e do projeto de uma escola municipal de tempo integral da Região Centro-Oeste Paulista. Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizados: observação, questionários e entrevista.

O estudo buscou relacionar o conhecimento teórico com a realidade do fenômeno na escola, para poder apontar possibilidades de enfrentamento à violência e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas intencionais, com foco na aprendizagem, nas relações sociais e na resolução de conflitos entre os alunos.

Todavia, convém ressaltar que a pesquisa não pretende dar uma solução “mágica” para tais situações, visando apenas a apontar possibilidades e, ao mesmo tempo, oportunizar um repensar sobre as formas de abordagem aos fenômenos, que, em muitos casos, vêm de um recurso ou programa externo à instituição escolar. Debarbieux (2006) enfatiza que é necessário “[...] um questionar profundo das instituições e das concepções educativas.” (DEBARBIEUX, 2006, p. 236).

De acordo com Abramovay (2005, p. 112), o ambiente da escolar

[...] favorece não só os processos informativos, mas, também os de comunicação, produzindo um amplo universo simbólico que estimula configurações de sentidos e significados, possibilitando, desse modo a constituição da subjetividade e a construção de identidades.

Isso leva à necessidade de considerar também a formação e a subjetividade dos sujeitos, pois “[...] tal subjetividade se desenvolve pela interiorização da cultura, que permite expressar anseios individuais e criticar a própria cultura que permitiu sua formação.” (CROCHÍK, 2010, p.102).

Nessa direção, Severino amplia a compreensão, ao afirmar:

A experiência da subjetividade se expressa fundamentalmente a partir da capacidade dos homens de estabelecerem uma troca com os objetos que caem no campo de sua sensibilidade, mediatizada por seus símbolos. Pode-se pensar então, que a subjetividade se constitui no social, nos modos de cada indivíduo organizar as experiências do cotidiano, nas formas singulares de agir, pensar e sentir. (SEVERINO, 2005, p. 47).

Por conseguinte, é essencial a reflexão sobre o papel da educação na formação dos indivíduos e nas relações sociais na escola, em especial a do professor com o aluno e a dos alunos entre si.

Entendemos que o estudo sobre a temática é relevante para a educação, porque pode representar, de um lado, benefícios à escola em sua função formativa e em sua postura diante dos conflitos, e, de outro, aos alunos, apresentar-se como oportunidade de aprendizagem, alternativa para o conhecimento de si mesmos, reconhecimento do outro e a resolução de conflitos de forma não violenta, não apenas na escola.

Saramago (1995), em epígrafe de seu livro *Ensaaios sobre a Cegueira*, nos provoca: “Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara.”

Parece haver, nessa frase, um sentido crescente, que vai de um “olhar” simples e superficial, passa por um “ver” que mostra uma maior atenção sobre a situação e culmina com o “reparar”, o qual nos aponta para uma intencionalidade e análise mais profunda.

Portanto, para refletir, agir e transformar, é imprescindível superar o “olhar”, para “ver” e “reparar” a questão dos conflitos e da violência nos contextos escolares, além da superfície. Assim, a fim de concretizar tais intenções, o trabalho foi dividido em oito capítulos.

No **primeiro capítulo**, “Educação escolar e prática educativa”, destacamos o papel da educação e a importância de práticas pedagógicas intencionais para a abordagem dos conflitos e da violência, no âmbito escolar.

No **segundo capítulo**, “Revisão de Literatura”, buscamos, num primeiro momento, apresentar as pesquisas encontradas em diferentes bases de dados, relacionadas ao tema e seus diferentes enfoques. Em um segundo momento, procuramos mostrar os diferentes grupos de pesquisa, na área de Educação, no Brasil, que têm se dedicado ao estudo de assuntos associados à temática da pesquisa e, ao mesmo tempo, indicar as direções em que eles têm focado a visão, ou seja, a partir de que linhas de pesquisa têm refletido sobre o tema.

No **terceiro capítulo**, “Conflitos: concepções e reflexões em torno do tema”, discorreremos sobre a temática e concepções relativas a ela, e, em seguida, focalizamos a questão no contexto escolar, mostrando alguns enfoques distintos e apontando algumas causas, formas de resolução e perspectivas de abordagem.

No **quarto capítulo**, “Violência: desvendando a trama”, é feita uma contextualização sobre a temática, seguida pela exposição dos diferentes conceitos de violência, reflexões sobre violência na escola e perspectivas de enfrentamento.

No **quinto capítulo**, “Relações sociais e a aprendizagem”, nossa visão focaliza as conexões entre as relações sociais e a aprendizagem, a partir de reflexões sobre o desenvolvimento do conhecimento e da conduta social, assim como de aspectos ligados à afetividade.

No **sexto capítulo**, “Percurso da Pesquisa: abordagem metodológica”, examinamos a metodologia adotada para a realização da pesquisa empírica, ou seja, a descrição do caminho escolhido para alcançar os objetivos, a caracterização da escola, o apontamento dos participantes da pesquisa, os procedimentos de coleta de dados e a análise.

No **sétimo capítulo**, “Análise e Resultados”, tratamos dos resultados, mediante a triangulação dos dados obtidos por meio da pesquisa empírica, bibliográfica e documental.

No **oitavo capítulo**, “Produto Educacional” – Resolução de Conflitos: do pensamento à ação”, apresentamos o produto, fruto da interface entre estudo teórico e pesquisa empírica.

Nas “Considerações Finais”, apontamos ponderações a respeito da pesquisa e possibilidades para novas pesquisas.

1. EDUCAÇÃO ESCOLAR E PRÁTICA EDUCATIVA

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) preconiza, em seu Artigo 26:

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

A Constituição Federal (1988), baseada nessa Declaração, determina, no artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Nesse mesmo sentido, tanto a Lei Federal nº 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente – quanto a Lei Federal nº 9394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) – ressaltam o importante papel da educação. A última postula, em seu Artigo 1º:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Entretanto, faz uma ressalva:

§ 1º Esta Lei disciplina a **educação escolar**, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A **educação escolar** deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Quanto aos princípios que devem reger a educação escolar, essa lei, em seu Artigo 3º, destaca:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Em 2013, através da Lei 12.796, foi incluída, na Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional, a expressão “consideração com a diversidade étnico- racial”. E, em 2018, pela Lei 13.632, a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”.

Quanto à finalidade da Educação Básica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo 22, salienta:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p. 3) foram elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto com o propósito de “[...] apontar metas de qualidade que ajudem o aluno a enfrentar o mundo atual como cidadão participativo, reflexivo e autônomo, conhecedor de seus direitos e deveres.”

A Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação PNE. Essa Lei traz, em seu art. 2º, como diretrizes para a educação, a

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Nesse sentido, a escola, ao tomar para si o compromisso político de construir os “cidadãos”, vincula duas funções simultâneas: a transmissão de conhecimentos e a socialização.

Assim, a escola é um espaço de aprendizagem e de socialização, no qual ocorrem interações sociais, múltiplas relações e formas de comunicação entre seus diversos atores. Essa instituição foi criada com o objetivo de atuar de maneira formal e especializada, por intermédio da implementação de práticas intencionais e sistemáticas, devido à complexidade da vida social, para que os indivíduos fossem inseridos no tecido social, ou seja, nas relações sociais profundas, na coletividade. Nessa inserção “sociocultural” está sempre envolvido o “[...] compartilhamento subjetivamente vivenciado de valores e sentidos”, pois o existir concreto dos indivíduos está vinculado à forma subjetiva que significam e vivenciam as situações da vida (SEVERINO, 2006, p. 289).

Segundo o autor, a

[...] cultura, como conjunto de signos objetivados, só é apropriada mediante um intenso processo de subjetivação. O existir histórico dos homens realiza-se objetivamente nas circunstâncias dadas pelo mundo material (a natureza física) e pelo mundo social (a sociedade e a cultura) como referências externas de sua vida” (2006, p. 289).

Portanto, nesse processo de apropriação dos signos, que são referências para seu existir concreto, estão envolvidos tanto o entendimento lógico dos conceitos quanto a sua percepção e valoração pelo indivíduo. É por meio do processo de subjetivação que ele não apenas significa, mas também atribui valor para suas experiências.

Severino (2009) defende que a educação, diante do fundamento ético e político, deve ser assumida como prática humana de caráter interventivo. Nesse sentido, através dela, deve-se buscar de maneira intencional a transformação de indivíduos e sociedade, considerando o contexto social e a historicidade.

Entretanto, é necessário destacar que o

[...] caráter prático da educação, ou seja, sua condição de prática intencionalizada, faz com que ela fique vinculada a significações que não são da ordem da fenomenalidade empírica dessa existência e que devem ser levadas em conta em qualquer análise que se pretenda fazer dela, exigindo diferenciações epistemológicas que interferem em seu perfil cognoscitivo. (SEVERINO, 2009, p. 291).

O autor se refere à educação como prática histórica e social. Nessa perspectiva, enfatiza que ela se relaciona com o “[...] universo simbólico da existência humana”, o que evidencia sua condição de prática cultural, pois utiliza recursos simbólicos que “[...] são constituídos pelo próprio exercício da subjetividade, em seu sentido mais abrangente, sob duas modalidades mais destacadas: a produção de conceitos e a vivência de valores”, referências basilares para a “[...] intencionalização do agir humano, em toda a sua abrangência.” (SEVERINO, 2006, p. 292).

Na educação, para abordar questões relativas à resolução de conflitos, ou mesmo às atitudes violentas, é imprescindível considerar a forma como os conceitos são produzidos e os valores vivenciados pelos indivíduos e grupos, pois eles se refletem no agir. Logo, como Severino (2006), entendemos que o conhecimento é importante para direcionar a vida humana e suas práticas, o que torna essencial para o trabalho pedagógico a compreensão de que a ação humana se relaciona a referências, tanto no âmbito cognitivo (conceitos) quanto no subjetivo (valores).

No âmbito subjetivo, os indivíduos têm referências valorativas, por meio das quais pautam suas ações. Tais referências recebem influências da cultura e da sociedade, em diferentes contextos históricos.

Severino (2006, p. 293) destaca que os

[...] valores morais impõem-se ao homem com força normativa e prescritiva, quase que ditando como e quando suas ações devem ser conduzidas. Quando não as segue, tem a impressão de estar fazendo o que não devia fazer, embora continue com um nível proporcional de liberdade para não fazer como e quando a norma parece lhe impor.

Mas, além dessa questão valorativa, existe uma “[...] consciência epistêmica que permite ao homem o acesso à representação dos objetos de sua experiência geral, mediante a formação de conceitos.” (p. 294). O autor frisa que a filosofia buscou tanto compreender a questão valorativa quanto a formação de conceitos, esta analisada na área da ética. Para ele, a moral é a relação entre as ações e valores firmados em um grupo social, enquanto a ética concerne “[...] a essa relação, mas sempre precedida de um investimento elucidativo dos fundamentos, das justificativas desses valores, independentemente de sua aprovação ou não por qualquer grupo.” (p. 294).

Nesse sentido, ao examinar o conflito, é importante entender o que leva os indivíduos a agirem de uma ou de outra forma, através de um olhar que possa ir além da superfície, de respostas “[...] imediatistas, espontaneístas e particularistas das morais empíricas de cada grupo social.” (SEVERINO, 2006, p. 295).

Severino (2006) faz uma importante análise da educação, no Brasil. Segundo ele, no período colonial, a educação formal se inicia embasada em uma perspectiva cristã, através do trabalho dos jesuítas, dentro do modelo pedagógico da escolástica, pautado na metafísica. A vida cultural e social da época foi influenciada pelos conceitos e valores do catolicismo. Nessa visão, prevalecia uma “[...] ética essencialista, articulada ao voluntarismo moral”, e a finalidade da escola vinculava-se à da Igreja, de sorte que não havia “[...] referências políticas para a configuração da ética” (p. 296), o que serviu para manter a ideologia dominante.

Entretanto, com a expansão do capitalismo, novos referenciais valorativos e ideológicos incidiram sobre a subjetividade das pessoas – o iluminismo, o liberalismo, o laicismo, o positivismo –, o que se evidenciou mais fortemente com a Revolução de 1930.

A Revolução de 1964, com a “[...] modernização econômica e cultural do país, levou à paulatina substituição da ideologia religiosa do catolicismo por uma ideologia laica, de inspiração liberal e republicana.” Nesse período, houve a valorização da educação formal institucional, pois a ela foi conferida a tarefa na formação tanto cultural como profissional dos indivíduos, dentro de um sistema de ensino público e laico, pois o “[...] modelo academicista, literário e humanístico da educação cristã foi considerado alienado em relação aos problemas sociais do país.” (SEVERINO, 2006, p. 297).

Segundo Severino (2006, p. 298), nesse tempo, havia uma crença clara:

Só um humanismo lastreado no conhecimento científico e expresso mediante valores liberais poderia levar o país a seu verdadeiro destino. E a educação pública era o grande instrumento de que dispunha a sociedade para alcançar esse objetivo. Pública, laica, obrigatória e gratuita, a nova educação, nascida no bojo de uma reconstrução educacional, seria a única via para a reconstrução social.

Nesse período, a ênfase estava no “[...] espírito científico, à ordem democrática, às metodologias renovadas de ensino, à esfera pública, à cidadania e ao desenvolvimento econômico e social do país.” (SEVERINO, 2006, p. 299). Entretanto, esses novos valores apregoados encontraram barreiras, o que incidiu na incoerência das políticas educacionais e culturais implantadas com os valores defendidos por elas. A ideologia que prevaleceu foi a liberal burguesa,

[...] laicizada, modernizada e modernizadora, com pretensão de ser fundada na ciência e no reconhecimento da liberdade e da igualdade humanas. Impôs-se assim uma concepção liberal do mundo, da cultura e da educação. Essa ideologia atendia aos interesses da burguesia nacional urbano industrial e justificava a modernização de todos os setores da vida social. (SEVERINO, 2006, p. 299).

Portanto, não houve grandes mudanças na educação. Foi valorizado o caráter técnico especializado da educação e as políticas na área educacional adquiriram uma “perspectiva ideológica tecnocrática”. Ao mesmo tempo, ocorreu um incentivo à privatização, quer no âmbito educacional, quer no cultural, visto que a educação foi assumida como um “serviço” dentro de um “mercado livre” (SEVERINO, 2006, p. 301).

Após 1964, a educação foi organizada para atender e dar sustentação ao crescimento econômico (MARTINS, 1981), adquirindo um caráter técnico, pautado no “cientificismo positivista”.

Segundo Severino (2006, p. 303), a partir da década de 1980, a finalidade continuou a ser a expansão do capitalismo, mas “[...] sem concorrências ideológicas

significativas e numa perspectiva declarada de globalização”, vinculada ao ideário neoliberal.” No campo educacional, houve uma “[...] ênfase no discurso pedagógico, nos debates e na elaboração de projetos educacionais”, porém, a “[...] falta de pressa em realizá-los”, o que gerou um “[...] cenário existencial em que as referências ético-políticas perdem sua força na orientação do comportamento das pessoas, trazendo descrédito e desqualificação para a educação.”

Nesse cenário,

[...] pelas regras da condução da vida econômica e social, instaura um quadro de grande injustiça social, sonhando para a maioria das pessoas as condições objetivas mínimas para uma subsistência num patamar básico de qualidade de vida, isso interfere profundamente na constituição da subjetividade, no processo de subjetivação, manipulando e desestabilizando valores e critérios. (SEVERINO, 2006, p. 304).

Nesse sentido, ao mesmo tempo que os indivíduos perdem a perspectiva e esperança quanto ao futuro, observou-se uma elevada descrença quanto ao papel e à importância da educação, como “processo intencional e sistemático” relevante à formação humana. Apesar de o discurso pautar-se em princípios e valores, estes não foram respaldados nas “[...] condições objetivas para sua realização histórica no plano da realidade social”, assim como não se investiu na “[...] formação do cidadão, ou seja, aquele que pode agir livremente na sociedade de iguais.” (SEVERINO, 2009, p. 305). Nesse período, a ideia de democracia era apenas formal, e a pedagogia torna-se um produto, não um processo.

Ao mesmo tempo, nesse contexto, com estímulo da mídia, se propaga uma ética

[...] hedonista baseada no individualismo, de traço narcísico, que vê o homem como se fosse um átomo solto, vivendo em torno de si mesmo, numa sensibilidade ligada apenas ao espetáculo. Puro culto ao prazer que se pretende alcançar pelo consumo compulsivo e desregrado dos bens do mercado [...] compromete o reconhecimento e a reafirmação dos valores universais da igualdade, da justiça e da equidade, referências necessárias para uma concepção mais consistente da humanidade, alicerçada no valor básico da dignidade humana. (SEVERINO, 2006, p. 305).

De acordo com o autor, a educação precisa “[...] inserir os sujeitos educandos nas malhas culturais de sua sociedade”, a fim de que possam transformá-la, pois a educação tem papel essencial no “processo de subjetivação”, tem um compromisso ético e político na “busca de uma nova sociabilidade” e, para isso, precisa pautar-se na busca intencional de seus objetivos (cf. p. 306).

Ademais, Severino (2006, p. 307, grifo nosso) destaca que cabe à educação:

- 1) **Desenvolver ao máximo o conhecimento científico e tecnológico** em todos os campos e dimensões; superar o amadorismo e apropriar-se da ciência e da tecnologia disponíveis para alicerçar o trabalho de intervenção na realidade natural e social.
- 2) **Desenvolver ao máximo a sensibilidade ética e estética** buscando delinear o tópos da educação com sensibilidade profunda à condição humana; sentir a razão de ser da existência e a pulsação da vida.
- 3) **Desenvolver ao máximo sua racionalidade filosófica** numa dupla direção: numa frente, esclarecer epistemicamente o sentido da existência, e, noutra, afastar o ofuscamento ideológico dos vários discursos; construir uma contra ideologia como ideologia universalizante que apresenta os produtos do conhecimento para atender aos interesses da totalidade dos homens.

Entretanto, essas dimensões só se efetivam se estiverem articuladas à dimensão ética. Para o autor, a educação atua tanto como “força de conformação social”, para conservar a memória cultural, quanto como “força de transformação social.

Severino (2006, p. 307) aponta que é

[...] pela mediação de sua consciência subjetiva que o homem pode intencionar sua prática, pois essa consciência é capaz de elaborar sentidos e de se sensibilizar a valores. Assim, ao agir, o homem está sempre se referenciando a conceitos e valores, de tal modo que todos os aspectos da realidade envolvidos com sua experiência, todas as situações que vive e todas as relações que estabelece são atravessados por um coeficiente de atribuição de significados, por um sentido, por uma intencionalidade, feita de uma referência simultaneamente conceitual e valorativa.

Nessa linha, é de extrema importância que a educação, como prática intencional, esteja comprometida com uma ética determinada mediante um processo contínuo de elucidação do

[...] sentido da existência humana, tal como ela se desdobra no tecido social e no tempo histórico, não mais partindo de um quadro atemporal de valores, abstratamente concebidos e idealizados. Essa investigação é inteiramente compromissada com as mediações históricas da existência humana, não tendo mais a ver apenas com ideais abstratos, mas também com referências econômicas, políticas, sociais, culturais. (SEVERINO, 2006, p. 308).

Diante disso, a educação, como prática intencional, tem um papel importante para o indivíduo, na construção de sua cidadania, e para a sociedade, na edificação da democracia.

Conforme Berstein (apud SANTOS, 2003, p. 25), a cidadania

[...] só poderá ser alcançada com mudanças na estrutura vertebral da escola, naquilo que lhe é central, nas formas como o aparelho escolar funciona na distribuição de conhecimentos de várias ordens. Em consequência disso é que talvez as modas e medidas reformistas que invadem a escola em todas as partes do globo sejam tão inócuas, porque atingem aspectos periféricos da estrutura escolar, deixando intactos os elementos estruturais por meio dos quais a escola produz o sucesso e o fracasso escolar.

Para Severino (2006), a educação deve ser assumida intencionalmente e, de forma simultânea, precisa contemplar, quer como prática técnica, quer como política, embasada teoricamente, a fim de que possa mediar a integração dos alunos: “[...] no universo do trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social” e “[...] no universo da cultura simbólica, lugar da experiência da identidade subjetiva, esfera das relações intencionais.” Nesse sentido, além de investir na transmissão de conhecimentos “científicos e técnicos”, é preciso que a educação possibilite a “[...] percepção das relações situacionais” (p. 310).

Conforme Severino (2006, p. 632), o compromisso da educação é

[...] com a desbarbarização, é transformar-se num processo emancipatório, no qual ocorra uma luta sistemática pela autonomia, pela emancipação. E sua única ferramenta é o esclarecimento que se constitui como passagem do inconsciente para o consciente, do não ciente para o ciente, do pseudociente para o ciente. O esclarecimento ilumina e elimina. Por sua vez, a educação pode viabilizar-se, garantindo-se sua fecundidade formativa, se constituir como exercício da autorreflexão crítica. Trata-se, para a educação, de produzir uma consciência verdadeira.

Severino assinala que a educação tem um compromisso ético e político “[...] para com a condução do destino da sociedade.” O autor defende um “enfoque praxista”, ou seja, entende “[...] a prática real do homem, atravessada pela intencionalização subjetiva, ou seja, pela reflexão epistêmica elucidativa e esclarecedora, que delinea os fins e o sentido dessa ação.” (p. 311).

Segundo ele, o indivíduo está em processo contínuo de construção, em função daquilo que faz. Por isso, na educação, é imprescindível o compromisso ético e político, pois este

[...] incorpora a sensibilidade aos valores da convivência social, da condição coletiva das pessoas. A relação, a inter-relação, a dependência recíproca entre as pessoas, é também um valor ético – a eticidade que se apoia na dignidade humana. Essa dignidade não se refere apenas à existência social, mas também à coexistência social. (SEVERINO, 2006, p. 311).

A escola deve assumir sua responsabilidade com a dignidade humana, ser o “lugar institucional de um projeto educacional”, ao mesmo tempo “[...] instância social que sirva de base mediadora e articuladora do projeto político de sociedade e dos projetos pessoais dos indivíduos, que se relacionam com o agir humano.” (SEVERINO, 2006, p. 312).

Veiga-Neto (2005) salienta que a escola é “[...] a instituição moderna mais poderosa, ampla, disseminada e minuciosa a proceder uma íntima articulação entre o poder e o saber.” (apud SEVERINO, 2006, p.114).

Para Charlot (apud GIOLO, 2011, p. 33), a educação tem um compromisso político, pois

[...] transmite modelos sociais diferentes de acordo com o grupo social a qual a criança pertence; [...] é responsável pela formação da personalidade, baseada em normas e valores que estão presentes na própria estrutura social, permitindo que as crianças incorporem os mecanismos psíquicos de identificação com o seu grupo; [...] propaga ideias políticas de (sociedade, justiça, liberdade e igualdade.

Por isso, é imprescindível que os educadores estejam comprometidos com o destino de seus educandos, possibilitando, através do conhecimento, que eles construam uma sociedade mais justa e democrática, pautados no respeito e na dignidade humana. Nessa perspectiva, sua prática educativa

[...] pressupõe mediações subjetivas, a intervenção da subjetividade de todos aqueles que se envolvem no processo. Dessa forma, tanto no plano de suas expressões teóricas como naquele de suas realizações práticas, a educação implica a própria subjetividade e suas produções. Por mais ambíguos e fragilizados que sejam esses recursos da subjetividade, eles são instrumentos capazes de explicitar verdades históricas e de significar, com um mínimo de fidelidade, a realidade objetiva em que o homem desenvolve sua história. (SEVERINO, 2006, p. 311).

Para Severino (2006, p. 315), as situações de aprendizagem devem ser pedagógicas, ou seja, “[...] relacionar pessoas diretamente entre si”. Por isso, é necessário que todos os indivíduos da escola estejam imbuídos na “construção e na explicitação da mesma intencionalidade.”

Faz-se necessário, no âmbito escolar, assumir a prática pedagógica pautada no conhecimento e na intencionalidade, para o enfrentamento da violência, entre os alunos, e abordagens mais adequadas na resolução de conflitos.

Na verdade, não há como ignorar que os conflitos tanto estão presentes na escola quanto apontam aspectos essenciais que precisam ser contemplados dentro da proposta pedagógica e da prática educativa, isto é, é preciso educar para o conflito, como destaca Saéz (2003, p. 66):

Como a convivência entre os seres humanos está cheia de conflitos de todo tipo, os quais habitualmente se resolvem por meio da força, da coerção ou da violência, o objetivo de uma educação para a paz seria a generalização de um tratamento desses conflitos baseado no diálogo, na cooperação e no respeito mútuo entre os principais atores envolvidos nos problemas. Mais do que de educar para a paz, é preciso educar para o conflito.

Portanto, no próximo capítulo, apresentaremos a revisão de literatura, a qual foi realizada durante todo o processo de pesquisa. Tal procedimento é essencial, segundo Alves-Mazzotti (1992, p. 54), já que tal análise

[...] ajuda o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, a evita-los, quando estes tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido. Além disso, a familiarização com a literatura já produzida evita o dissabor de descobrir mais tarde que a roda já tinha sido inventada.

2. UM OLHAR DA TEMÁTICA NAS BASES DE DADOS

Para realizar uma pesquisa, além de coletar dados, é necessário confrontá-los com o conhecimento produzido sobre a temática da pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para isso, iniciamos a pesquisa buscando levantar, por meio da revisão bibliográfica, como o tema em questão foi pesquisado e abordado, nos últimos anos. Aliás, na elaboração deste estudo, a revisão de literatura teve de ser feita durante todo o percurso.

Minayo (1993), assumindo um enfoque mais filosófico, considera a pesquisa como

[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO, 1993, p. 23).

Essa revisão trouxe diferentes perspectivas teóricas e metodológicas na abordagem do tema, tendo evidenciado diferentes temas que atravessam o objeto de estudo.

A pesquisa tem como objeto de estudo os conflitos no contexto escolar, especificamente nos quartos e quintos anos do Ensino Fundamental. Na revisão de literatura, encontramos diversos textos que discutem a questão do conflito, mas não se restringem a ela. Entre eles, podemos destacar: Abramovay (2006), Spósito (2001), Debarbieux (2006), Muller (2006) e Schilling (2014), que enfocam a questão da violência; Fleuri (2008), sobre a gestão democrática no contexto escolar; Vinha e Tognetta (2006), a respeito de ambientes sociomoraes em sala de aula; Brito e Costa, (2010) e Cunha (2014), sobre o clima escolar e seus efeitos; e Grossi et al. (2009), Santos, Grossi e Scherer (2014), quanto a práticas restaurativas. Essas pesquisas abordam aspectos relativos aos conflitos escolares, mas seu foco não está neles. As questões conflitivas são inseridas na discussão de estudos que vão desde análises do clima escolar até questões relativas à formação moral. Durante a busca, percebemos a vinculação da temática desta investigação a estudos associados, principalmente, ao desenvolvimento moral, na perspectiva piagetiana, e à violência no espaço escolar.

2.1- Pesquisa nas bases de dados

Para iniciar o levantamento de artigos, estudos, dissertações e teses, ou seja, para fazer a pesquisa nos bancos de dados, procuramos a orientação do supervisor técnico da Seção Técnica de Referência, Atendimento ao Usuário e Documentação da Biblioteca da UNESP – Bauru, para apresentar as Bases de Dados e indicar a melhor maneira de fazer a busca.

A partir desse momento, delimitamos a busca em quatro bancos de dados: o *Scientific Electronic Library Online* - Biblioteca Eletrônica Científica (SciELO), a Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD), a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o *Institute of Education e Sciences* (ERIC), nos últimos cinco anos. Posteriormente, compreendemos que apenas o SciELO e o ERIC eram bancos de dados autênticos, pois a BDTD e a CAPES eram buscadores, os quais pesquisam em diferentes bancos de dados.

Logo, notamos que a pesquisa no banco de dados depende da escolha correta dos descritores, o que, a princípio, não foi fácil, de maneira que utilizamos vários descritores até chegarmos aos descritores indicados no Quadro 1.

Quadro 1 – Descritores em português e inglês

Nº.	PORTUGUÊS	INGLÊS
01	Conflito na escola	<i>Conflict in school</i>
02	Conflito escolar + Intervenção	<i>School Conflict + Intervention</i>
03	Clima escolar + conflito	<i>School climate + conflict</i>
04	Resolução de conflito na escola	<i>Conflict Resolution in School</i>
05	Conflito escolar + prática educativa	<i>School conflict + Educational Practices</i>

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir dos cinco descritores, mencionados na tabela anterior, encontramos 2.169 trabalhos. A seguir, arrolamos, no Quadro 2, aquilo que encontramos, usando cada um dos descritores, em cada base de dados.

Quadro 2 – Trabalhos em cada base de dados

BDTD		
Nº.	DESCRITORES	TESES E DISSERTAÇÕES

01	Conflito na escola	704
02	Conflito escolar + Intervenção	126
03	Clima escolar + conflito	89
04	Resolução de conflito na escola	72
05	Conflito escolar + prática educativa	155
CAPES		
Nº .	DESCRITORES	ARTIGOS
01	Conflito na escola	147
02	Conflito escolar + Intervenção	184
03	Clima escolar + conflito	30
04	Resolução de conflito na escola	53
05	Conflito escolar + prática educativa	62
ERIC		
Nº .	DESCRITORES	ARTIGOS
01	<i>Conflict in school</i>	309
02	<i>School Conflict + Intervention</i>	80
03	<i>School climate + conflict</i>	33
04	<i>Conflict Resolution in School</i>	19
05	<i>School conflict + Educational Practices</i>	5
SCIELO		
Nº .	DESCRITORES	ARTIGOS
01	Conflito na escola	32
02	Conflito escolar + Intervenção	04
03	Clima escolar + conflito	01
04	Resolução de conflito + escola	02
05	Conflito escolar + prática educativa	01
TOTAL		

Nº.	DESCRITORES	TRABALHOS
01	Conflito na escola	1.192
02	Conflito escolar + Intervenção	394
03	Clima escolar + conflito	200
04	Resolução de conflito + escola	160
05	Conflito escolar + prática educativa	223
TOTAL GERAL		2.169

Fonte: Elaborado pela autora.

Para selecionarmos os artigos, dissertações e teses que fariam parte de nossa revisão de literatura, empregamos o seguinte procedimento: **primeiro** – leitura dos títulos; **segundo** - leitura dos resumos; **terceiro** – leitura integral dos textos.

Ao lermos os títulos dos trabalhos localizados nas bases de dados, percebemos que grande parte dos estudos não contemplava nosso objeto de estudo. Durante a leitura, selecionamos os trabalhos, que pelo título, pareciam abordar a temática da pesquisa. No final da primeira etapa, ficamos com 93 trabalhos, para fazermos a leitura dos resumos. Após a leitura dos resumos, selecionamos 24 trabalhos para realizarmos a leitura integral do texto.

Nessa etapa de leitura dos trabalhos, retornamos às bases de dados e fizemos o *download* dos arquivos. Entretanto, verificamos que nem todos os trabalhos estavam disponíveis para o acesso, conforme mostra o Quadro 3:

Quadro 3 – Trabalhos disponíveis para o acesso

BASE DE DADOS	SELECIONADOS	SEM ACESSO	DISPONÍVEIS
BDTD	8	0	8
CAPES	4	0	4
ERIC	9	4	5
SCIELO	3	0	3
TOTAL	24	4	20

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante a leitura dos trabalhos, notamos que treze não se enquadravam em nossos objetivos e foram descartados, de maneira que ficamos com sete trabalhos para a análise integral, apontados no Quadro 4.

Quadro 4 – Artigos, dissertações e teses analisados

DISSERTAÇÃO E TESE					
Nº.	BASE DE DADOS	TÍTULO	AUTOR	Tipo de trabalho	Ano
01	BDTD	Concepção de professores acerca dos conflitos interpessoais entre crianças	CARÁCIO, Flávia Cristina Castilho	Dissertação	2014
02	BDTD	Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: causas, estratégias e finalizações	SILVA, Lívia Maria Ferreira da	Tese	2014
ARTIGOS					
Nº.	BASE DE DADOS	TÍTULO	AUTOR	Tipo de trabalho	Ano
03	ERIC	<i>Addressing Religious Diversity through Children's Literature: An "English as a Foreign Language" Classroom in Israel</i> Abordando a diversidade religiosa através da literatura infantil:	HAYIK, Rawia	Artigo	2015

		uma sala de aula "Inglês como Língua Estrangeira" em Israel			
04	ERIC	<i>Conflicts Management Model in School: A Mixed Design Study</i> Modelo de Gestão de Conflitos na Escola: Um Estudo de <i>Design</i> Misto	SONER, Doğan	Artigo	2016
05	ERIC	<i>Towards School Transformation.: Evaluation of a Coexistence Program from the Voice of Students and Teachers</i> Para a transformação da escola: avaliação de um programa de coexistência da voz de estudantes e professores	GRAU, Roser; GARCÍA-RAGA, Laura; LÓPEZ-MARTÍN, Ramon	Artigo	2016
06	ERIC	<i>Peace Education's Effects on Aggression: A Mixed Method Study</i> Efeitos da educação para a paz na agressão:	SAGKAL, Ali Serdar; TURNUKLU, Abbas; TOTAN, Tarik	Artigo	2016

		um estudo de método misto			
07	ERIC	<i>Integration of Syrian Refugees and Turkish Students by Non-Formal Education Activities</i> Integração de refugiados sírios e estudantes turcos por meio de atividades de educação não formal	KUÇUKSULEYMANOGLU, Ruyam	Artigo	2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Restaram 7 trabalhos a serem analisados integralmente, sendo uma tese, uma dissertação e cinco artigos científicos, com o objetivo de aprimorar nosso olhar sobre a temática e enriquecer nossa pesquisa.

Apesar de buscar, inicialmente, trabalhos na “área educacional”, encontramos alguns que pertenciam a outras áreas, mas ofereciam dados importantes para a nossa pesquisa, por isso foram analisados. A ERIC foi a base de dados com maior número de trabalhos selecionados.

A leitura dos trabalhos, principalmente dos internacionais, contribuiu para ampliar a visão sobre o estudo da temática no mundo.

Apresentaremos, a seguir, uma breve descrição dos trabalhos, apontando os aspectos principais observados e dados sobre tipo de pesquisa, fundamentação ou pressupostos teóricos, objetivos, participantes, metodologia, instrumentos de coleta de dados, análise dos resultados e considerações finais dos autores

A dissertação de Carácio (2014), *Concepção de professores acerca dos conflitos interpessoais entre crianças*, fundamenta-se em estudos piagetianos, para abordar a resolução de conflitos no ambiente escolar e na abordagem sociocognitiva, proposta por Selman (1980), que se pauta “[...] na ideia de que o indivíduo é produto do contexto social.” (p. 2). A autora parte do pressuposto de que, na

[...] resolução dos conflitos entre as crianças, é necessário considerar que, ao passar dos anos iniciais, em que a criança tem uma tendência egocêntrica forte e heteronomia, o educador deve auxiliar na formação constante dos sujeitos, buscando a reflexão dos fatos ocorridos com eles e a construção de relações mais respeitadas e de reciprocidade, o que, considerando os níveis propostos por Selman (1980), pode levar ao desenvolvimento autônomo dos sujeitos com formas de resolução orientadas pelo respeito mútuo. (p. 2).

Destaca a importância de o educador estimular a criança a refletir, comunicar suas ideias e opiniões, e buscar compreender as diferentes perspectivas, por meio de relações cooperativas, que privilegiem o diálogo e o respeito mútuo. O **objetivo** da pesquisa foi “[...] analisar as concepções dos professores acerca dos conflitos interpessoais entre crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental.” (p. 28).

Os **participantes** da pesquisa foram trinta e nove professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas do interior do Estado de São Paulo. A **pesquisa qualitativa** teve entrevistas, como **instrumento de coleta**; inicialmente, aplicou-se uma entrevista-piloto e, após adequações, a definitiva. Na **análise dos dados e resultados**, a pesquisadora assinala que, segundo a concepção dos professores, há uma forte vinculação entre os conflitos vivenciados pelos alunos, na escola, com as famílias, pela falta de limites e ensino de valores em casa. Apontou ainda que a abordagem dos professores, participantes da pesquisa, é pontual e corretiva, “[...] apenas com as crianças envolvidas no conflito” (p. 74); que eles “não buscam ferramentas para sua atuação no conhecimento e na reflexão das causas dos conflitos” (p. 74), mas na vivência diária. Nas **considerações finais**, enfatiza a necessidade de se criar espaços oportunos para que os educadores possam refletir sobre suas práticas, o que poderia impulsionar mudanças na escola e em sua prática, no que tange à transmissão de conhecimentos, aspectos relativos à convivência, aprendizagem de valores morais, construção de vínculos e cooperação.

Soner (2016), no artigo “*Conflicts Management Model in School: A Mixed Design Study*”, em português, “Modelo de Gestão de Conflitos na Escola: Um Estudo de *Design Misto*”, relata sobre sua **pesquisa**, que utilizou métodos qualitativos e quantitativos; a segunda parte da pesquisa tem o desenho do estudo de caso. A investigação parte do pressuposto de que o conflito faz parte do cotidiano e é algo inevitável, além disso, ele é parte importante do pensamento, organização e desempenho de uma organização; entretanto, é necessário identificar as fontes dos conflitos e analisar suas razões, a fim de abordar as situações de maneira construtiva para o bom desenvolvimento das relações. O estudo teve como **objetivo** avaliar as

causas dos conflitos ocorridos na escola, segundo as percepções e visões dos professores e estratégias de resolução usadas, para construir um modelo a partir dos resultados. Os **participantes** foram duzentos e dezesseis professores de vinte e duas escolas da província de Sivas, na Turquia. Os **instrumentos** para a coleta de dados foram: para os dados quantitativos, a “Escala de Razões para os Conflitos e a Escala de Estratégias de Resolução”; e a parte qualitativa foi coletada através de perguntas abertas, feitas para vinte professores da província. Os **resultados** dos dados apontaram, segundo as percepções dos professores, que as divergências individuais e gerenciamento são bem-sucedidos; quanto à análise dos dados, verificou-se que a estratégia mais utilizada pelos professores, para a resolução de conflitos, é a reconciliação, seguida por integração, evitação e dominação, respectivamente. O autor conclui que, de acordo com os dados, não existe uma política de gestão comum na escola, para ele, nesse contexto deveria ser feito um “[...] modelo de gestão de conflitos na escola”, para a construção de uma gestão de conflitos.

Grau, García-Raga e López-Martín (2016), no artigo *“Towards School Transformation: Evaluation of a Coexistence Program from the Voice of Students and Teachers”*, em português, “Para a transformação da escola: avaliação de um programa de coexistência da voz de estudantes e professores”, partem do pressuposto de ser necessário rever as formas de gerenciar a convivência e lidar com os conflitos, para melhorar as relações interpessoais e promover competências que possam ir além dos limites da escola, o que abrange uma educação que promova, de fato, a inclusão social. Sua **pesquisa**, de natureza **qualitativa**, segundo os autores, pode ser definida como “quase” experimental; teve como **objetivo** avaliar o impacto de um programa desenvolvido em um centro educacional localizado em um bairro vulnerável da cidade de Valência, na Espanha. Os **participantes** da pesquisa foram 23 professores e 86 alunos. O trabalho concentrou-se exclusivamente nos alunos da Escola Primária (8 a 12 anos) e com os professores de ambos os centros educacionais. Os **instrumentos** de coleta de dados foram os questionários elaborados por Ortega e Del Rey (2004). O questionário inicial tinha doze questões, oito fechadas e quatro abertas; e o final, treze questões, oito fechadas e cinco abertas. Na primeira etapa da pesquisa, foi aplicado o primeiro questionário e, com base na análise das respostas, foi elaborado um programa sócioeducativo, com o objetivo de atender às necessidades aferidas. O programa foi dividido em duas partes: a primeira incorpora três estratégias: assembleia de sala de aula, par de leitura e jogos em sala

de aula. A segunda parte inclui oficinas, a fim de promover a educação, através da arte, como forma de inclusão; as oficinas foram de grafite, dança e teatro das sombras. A implementação das estratégias contou com o apoio de uma ONG da Anistia Internacional, através da Rede de Escolas pelos Direitos Humanos. Como **resultados** iniciais da primeira etapa, os grupos apontaram um alto nível de situações de conflito, insultos, palavrões em sala de aula e desmotivação dos alunos. No final da segunda etapa, pôde ser observada a diminuição da violência e que os alunos lidavam com os conflitos de forma mais natural, não com o foco de eliminá-los, mas interessados em aprender a administrá-los de forma adequada. Os professores evidenciaram que o programa os aproximou dos colegas de profissão e possibilitou o desenvolvimento de trabalhos conjuntos; e os alunos destacaram que a assembleia em sala de aula foi uma prática que lhes “[...] permitiu participar diretamente, sentindo-se assim, pertencerem ativamente da comunidade educacional, tomando decisões e sugerindo ideias.” (p.140). Os autores **concluem** que as estratégias melhoraram as relações interpessoais e o clima escolar, porém, ressaltam que

[...] seria interessante enriquecer o programa com estratégias que lidam diretamente com a resolução de conflito entre os pares, uma vez que isto aparece no estudo como um tópico essencial que facilitaria ainda mais a obtenção de atmosferas menos tensas. (p. 144).

Para eles, é essencial desenvolver ações que favoreçam a inclusão e a coesão dos alunos, “[...] contando com cada integrante da comunidade educativa e acreditando fortemente na necessidade de transformar a escola em um espaço de educação criado em democracia e para a democracia.” (p. 145).

Silva (2015), na tese *Conflitos entre alunos de 8 e 9 Anos: Causas, Estratégias e Finalizações*, fundamentada na **teoria piagetiana**, tem como **objetivo** identificar as causas, estratégias e finalizações das situações conflitivas entre alunos de 8 e 9 anos, para fazer uma análise comparativa com estudantes de três, quatro, cinco e seis anos, observados em outras pesquisas, dentro da mesma perspectiva. Parte da hipótese inicial de “[...] que as causas dos conflitos entre os alunos têm por objetivo o controle social e que as estratégias mais frequentes são as unilaterais” (p. 73). Inicia o trabalho com uma revisão de literatura e destaca diversas investigações na área de Psicologia Educacional que enfocam a temática. Leva em conta o pressuposto, na perspectiva construtivista, de que “[...] as estratégias de resolução de conflitos são construídas na interação do sujeito com o meio social, é necessário esclarecer como o ambiente externo pode influenciar nesse processo.” (SILVA, 2015, p.23). Os **participantes da**

pesquisa são 30 alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental I de uma escola pública municipal do interior paulista. É uma **pesquisa descritiva**, de abordagem qualitativa e quantitativa, para a análise dos dados. O estudo começou com uma pesquisa-piloto, com a finalidade de verificar a melhor maneira de acessar os dados relativos à temática. Em seguida, utilizou, como **instrumento de coleta de dados**, entrevistas clínicas e sessões de observação. A **análise dos dados** evidenciou que as estratégias de resolução de conflito, físicas e impulsivas, diminuíram em comparação com as outras idades analisadas (3, 4, 5, e 6 anos), e que as crianças de 8 e 9 anos “[...] já tendem a ser operatórias concretas, pudemos observar que as estratégias mais sofisticadas apareceram em maior proporção no juízo do que na ação, indicando o início da conceituação.” (p. 184). Quanto às causas dos conflitos, verificou que

[...] disputa física é a causa mais frequente, seguida da provocação e, depois, da responsabilidade objetiva, no grupo de três anos, e a exclusão, no grupo de cinco anos. A reação ao comportamento perturbador foi a segunda causa mais recorrente no grupo de oito a nove anos, cujas raízes já estavam presentes nos mais jovens sob a forma de responsabilidade objetiva. (p. 185).

Quanto às estratégias de resolução de conflitos notou que as crianças menores de 3 a 6 anos adotam estratégias mais impulsivas e físicas, enquanto as de 8 e 9 anos empregam mais “estratégias unilaterais”, pois, nessa idade, segundo a autora, “[...] já há o início da avaliação da dimensão subjetiva do conflito, tais como as intenções e os sentimentos.” (p.186).

Nas **considerações finais**, a autora enfatiza a importância de elaborar e planejar intervenções que privilegiem a utilização de estratégias cooperativas na resolução de conflitos. Segundo ela,

[...] os conflitos de disputa, provocação e da reação ao comportamento perturbador, que assumem características específicas ao longo do desenvolvimento, fornecem-nos parâmetros para pensarmos que esses assuntos precisam ser considerados e discutidos com os alunos. As pesquisas sobre programas educacionais têm mostrado que a literatura infantil, o role play, a discussão de conflitos hipotéticos, entre outros, são procedimentos que contribuem para o desenvolvimento da tomada de perspectiva, que é uma estrutura necessária para o emprego de estratégias mais cooperativas. (p.188).

Hayik (2015), em seu artigo *“Addressing Religious Diversity through Children’s Literature: An ‘English as a Foreign Language’ Classroom in Israel”* – em português: “Abordando a diversidade religiosa através da literatura infantil: uma sala de aula “Inglês como Língua Estrangeira” em Israel.” A autora relata sobre sua **pesquisa-**

ação, a qual parte do pressuposto de que Literatura baseada na religião, no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa, também pode auxiliar as crianças a aprenderem sobre o respeito às diferenças religiosas, dentre outras questões. Conforme a autora, conflitos religiosos são frequentes, na região da Galileia, em Israel, área habitada por árabes cristãos e muçulmanos, problemas que se refletem nas escolas. São comuns os conflitos entre jovens cristãos e muçulmanos, que terminam em violência. Durante o recesso escolar, ela observou que poucos alunos jogavam com outros grupos religiosos e, como professora de inglês, decidiu abordar o tema na escola, em suas aulas de inglês.

O **objetivo da pesquisa** foi aumentar o conhecimento e o respeito por outras religiões. Os **instrumentos de coleta de dados** foram: sessões de vídeo, observações, diário de campo, cartas e cartazes dos alunos. Os **participantes** foram dez adolescentes, de 14 e 15 anos, os quais eram seus alunos, em uma escola na região da Galileia, que tem sua população composta por dois terços de cristãos e um terço de muçulmanos. Seu trabalho **fundamenta-se** na teoria crítica e se apoia em Janks (2010), Luke e Freebody (2000), Freebody (2000), Pennycook, (1994, 1999) e Freire (1972). De acordo com a autora, ela usa esse último autor, para que os

[...] alunos comecem a questionar os estereótipos e crenças das outras religiões, vendo as coisas sob a perspectiva dos outros, para se colocar no lugar do outro, discutir os problemas em sua sociedade, e agir sobre o mundo para transformá-lo. (p. 2).

Fundamenta-se ainda na literacia crítica (alfabetização crítica), que, segundo a autora, é embasada em quatro dimensões:

a) **perturbar o lugar comum** – desenvolver e utilizar a linguagem crítica para problematizar a realidade e visualizar o diferente;

b) **considerar múltiplos pontos de vista** – conhecer as vozes silenciadas e marginalizadas, considerando as múltiplas perspectivas de um problema;

c) **enfocar o sociopolítico** – ultrapassar o pessoal e examinar os sistemas sociopolíticos, na sociedade, para questionar as desigualdades, as relações de poder e a opressão;

d) **agir para promover justiça social** – usar a alfabetização crítica para “[...] promover, mudar e desenvolver ativistas sociais com vozes poderosas que falam coletivamente contra a injustiça.” (p. 3).

Na análise dos livros didáticos da sua escola e de sessenta livros de estudos sociais americanos, não havia menção sobre a diversidade religiosa. A autora destaca, por meio de uma citação de Ndura (2004), que evitar o tema diversidade religiosa nos livros didáticos “[...] não só limita a exposição dos alunos a uma grande realidade do seu mundo e sua compreensão disso, mas também os confunde e limita sua capacidade de confrontar e reconciliar suas diferenças religiosas.” (p. 4).

A autora utilizou livros que retratam grupos que foram marginalizados em razão de sua crença, etnia, língua, religião, habilidade, gênero e idade. São livros que focalizam a vida das pessoas de diversas culturas.

Os livros foram selecionados com o objetivo de eliminar os estereótipos que membros de ambas as religiões (cristianismo e islamismo) têm um contra o outro, encorajar os alunos a desafiar suas próprias crenças preconceituosas e promover a compreensão e o respeito pelas pessoas de outra religião.

Após as leituras, eram convidados a refletir e escrever sugestões para transformar as situações de conflitos, finalizadas com violência, em ações que contemplassem a diversidade e os conflitos, na busca de uma postura crítica e atuante, para a transformação da realidade.

Os **resultados**, na opinião da autora, superaram o objetivo inicial, pois os estudantes buscaram promover relações pacíficas entre os dois grupos religiosos.

Sagkal, Turnuklu e Totan (2016), no artigo *“Peace Education’s Effects on Aggression: A Mixed Method Study”* – em português: “Efeitos da educação para a paz na agressão: um estudo de método misto”, abordam as pesquisas realizadas na Turquia sobre conflitos nas escolas primárias e secundárias, apontando para a tendência de resoluções pautadas em violência. O estudo teve como **objetivo** investigar os efeitos de um programa de educação para a paz, e as perspectivas e experiências dos alunos participantes do programa. A **pesquisa é qualitativa**, qualificada pelos autores como “pesquisa quase experimental” (p. 9). Os **participantes** foram os alunos do sexto ano de duas escolas, que frequentemente vivenciam comportamentos violentos e agressivos, de uma localidade de nível socioeconômico baixo, da região de Izmir, cidade ocidental da Turquia. Na primeira etapa, os alunos foram divididos em dois grupos: o grupo experimental - composto de 156 estudantes de uma escola em que um dos autores trabalha como conselheiro, e o grupo de controle - formado por 106 alunos da outra escola. Na segunda etapa, foram realizadas entrevistas com 20 alunos (12 meninas e 8 meninos). Os

instrumentos de coleta de dados usados foram: na **primeira etapa**, a “Escala de agressão” desenvolvida por Gultekin (2008), com quinze itens agrupados em duas dimensões de agressividade, a reativa e a proativa; e, na **segunda etapa**, um roteiro para a entrevista semiestruturada, desenvolvida pelos autores, com a finalidade de examinar as perspectivas e experiências dos alunos relacionadas ao “Programa de educação para a paz”. As entrevistas foram aplicadas pelo primeiro autor, conselheiro escolar. Os autores desenvolveram, na primeira escola, com o grupo experimental, um programa dividido em quatro partes:

- 1- Compreender a natureza da paz e da violência – 7 horas.
- 2- Elementos que impedem e apoiam a paz – 5 horas.
- 3- Habilidades fundamentais para um indivíduo pacífico – 7 horas.
- 4- Negociação como método de resolução de conflitos – 5 horas (p. 53).

O programa teve a duração de 24 horas de aula, repartidas em duas horas por semana, totalizando 12 semanas. Nas sessões, foram utilizadas muitas técnicas, como discussão, trabalho em duplas e em grupo e brincadeiras, para envolver os alunos.

O programa também foi apresentado, através de seminários, aos administradores escolares, professores, funcionários e pais dos alunos do grupo experimental, os quais deram seu consentimento.

Quanto aos **resultados**, os autores destacaram que o estudo confirmou a diminuição na agressão reativa e proativa pós-teste. Quando comparados os dados do grupo experimental com os de controle, houve uma diminuição significativa dos comportamentos agressivos a favor do grupo experimental. A análise das entrevistas revelou

[...] mudança positiva nos comportamentos, melhores habilidade para resolver problemas, melhores habilidades de controle de raiva, melhor resiliência psicológica, melhor comunicação com os membros da família, melhor relação com os professores e maior engajamento no curso. (p. 58).

Nas **Conclusões**, os autores salientam que o “Programa de educação para a paz” impactou positivamente o comportamento dos alunos e refletiu também na melhoria das relações entre os alunos e deles com os professores. Em linhas gerais, o programa foi eficaz para diminuir os níveis de agressividade reativa e proativa dos alunos do sexto ano e contribui para o desenvolvimento social e emocional dos alunos. Ressaltam ainda a importância de implementar programas de prevenção, nos níveis pré-escolar e primário, proporcionando às crianças “[...] conhecimentos, habilidade,

atitudes, valores e alternativas construtivas e pacíficas de resolução de conflitos.” (p. 62).

Kuçuksuleymanoglu (2018), no artigo “*Integration of Syrian Refugees and Turkish Students by Non-Formal Education Activities*” – em português: “Integração de refugiados sírios e estudantes turcos por meio de atividades de educação não formal”, relata sua **pesquisa qualitativa**, com delineamento fenomenológico. O pesquisador observou que as crianças refugiadas sírias têm dificuldades na orientação para a vida social e escolar, na Turquia; os principais problemas estão associados à “[...] linguagem, [a]o preconceito, [às] atitudes racistas e violentas contra as crianças refugiadas sírias.” (p. 244). Por isso, sua pesquisa teve como **objetivo** investigar as opiniões das crianças refugiadas sírias, antes e depois das atividades de educação não formal para a integração dos refugiados na escola.

A investigação teve como **participantes** 73 crianças sírias de um acampamento em Bursa, Turquia. O pesquisador observou as crianças durante 28 semanas, como professor, e interagiu com elas, durante todo o projeto. Como **instrumentos de coleta de dados**, usou a observação e a entrevista semiestruturada. As atividades aplicadas foram elaboradas pelo pesquisador, com o objetivo de criar um ambiente onde os alunos turcos e sírios pudessem ampliar seus conhecimentos uns sobre os outros, mediante atividades grupais, a fim de auxiliar os alunos sírios a “[...] melhorar suas habilidades de falar turco, romper com os preconceitos das crianças, uns contra os outros, e diminuir a violência e o racismo.” (p. 245). As atividades foram desenvolvidas em três eixos:

1. **Habilidades de língua turca** – drama, música e clube do conto de fadas;
2. **Atitudes racistas e violentas** – desenhos, jogos de tabuleiro e jogos ao ar livre;
3. **Trabalhando juntos** – *show* de talentos, noite de acampamento no campo e festa de despedida. (p. 246, grifo nosso).

A fase de **análise de dados** demonstrou que, nos dados iniciais, as crianças relatavam que tinham problemas na escola e na vida, por causa de não saberem falar turco, por isso não conseguiam se socializar, eram deixadas de lado pelos pares (alunos da mesma idade) no recreio e na sala de aula; sentiam-se excluídas e sozinhas; não eram bem sucedidas academicamente, pois não entendiam as aulas e os professores não conseguiam ajudá-las de maneira adequada. Exemplo disso se reflete na fala de dois alunos sírios:

Tenho notas baixas porque não sei falar turco. O professor nunca mostra interesse em mim nas aulas, nunca me pergunta questões. Porque eu não consigo entender as perguntas no exame eu não posso responder a nenhum deles.

Eu não tenho nada e não entendo nada. Me sinto tão envergonhado e com medo. (p. 248).

Segundo o pesquisador, todos participantes expressaram seus sentimentos de tristeza, frustração e desespero, ao se matricularem na escola.

A análise dos dados coletados após a finalização do projeto apontou que as crianças sírias podiam falar e compreender melhor a língua turca, lidar melhor com os conflitos, ao passo que os alunos turcos eram mais prestativos e tolerantes em relação aos refugiados, devido à participação nas atividades realizadas na escola. Exemplo disso também se reflete na fala de dois alunos:

Alguns amigos estão me ensinando. Eles me ensinam turco e eu ensino matemática.

Estou mais esperançosa em relação ao meu futuro. Estou começando a ver esse lugar como uma nova casa agora. (p. 249).

O autor destaca, nas **considerações finais**, que “[...] a razão por trás da discriminação e do conflito pode ser explicada pelo paradigma da similaridade- atração.” (p. 250). Em geral, os indivíduos não gostam de pessoas de culturas diferentes da sua e têm dificuldade de estabelecer comunicação com elas. Por meio das atividades, as crianças sírias e turcas aprender a trabalhar em equipe, de forma cooperativa, motivadas a agir para alcançar um objetivo comum; tornaram-se mais tolerantes e criaram fortes laços. O autor considera importante garantir o acesso das crianças sírias a todos os níveis de ensino e desenvolver práticas inclusivas, as quais beneficiem a aprendizagem, a participação, o desenvolvimento pessoal e social.

2.2- Pesquisa nos Anais do ENDIPE

Após a leitura de todos os trabalhos selecionados nas bases de dados, buscamos, nos anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) – evento voltado para didática e práticas de ensino –, estudos que se relacionassem à nossa investigação.

Encontramos apenas o trabalho “Resolvendo conflitos interpessoais: uma proposta de intervenção” (2016), da pesquisadora Dilian Martin Sandro de Oliveira. O trabalho, fundamentado da perspectiva piagetiana, relata uma pesquisa “quase” experimental. A autora parte do pressuposto de que é “[...] preciso programas

escolares com a intenção de utilizar o conflito como oportunidade de desenvolvimento aos educandos, nos quais a criança seja estimulada a resolver seus próprios conflitos a fim de buscar sua autonomia moral” (p. 2). Diante disso, seu **objetivo** foi verificar o resultado de um programa de intervenção com 20 crianças, através da forma como as elas resolviam conflitos hipotéticos e reais. Como **instrumentos para a coleta de dados**, no pré e pós-teste, adotou sessões de observação para verificar como as crianças resolviam seus conflitos, durante o recreio, e a *Children’s Action Tendency Scale-CATS*, para analisar como elas resolviam os conflitos hipotéticos. Os **participantes** foram 20 crianças, com idade entre 6 e 11 anos, que frequentavam uma Instituição de Assistência Social. Na pesquisa, elas foram divididas em dois grupos: um de controle e o outro experimental. As atividades desenvolvidas com o grupo experimental foram

[...] **dinâmicas de grupo** com o objetivo de permitir que as crianças percebessem a importância de um colaborar com o outro e do trabalho em grupo, **brincadeiras e jogos** com a intenção de dar vez e voz às crianças para que as mesmas pudessem expor suas opiniões e trocar perspectivas e jogos dramáticos a fim de incentivar as crianças a argumentarem a seu favor, porém também escutarem o que os outros tinham a dizer. (p. 3, grifo nosso).

Segundo a autora, a **análise dos dados** do pré-teste mostrou que a diferença entre o grupo de controle e experimental não foi tão significativa, e que a forma mais utilizada pelas crianças, na resolução de conflitos, tanto reais como hipotéticos, é o estilo agressivo, mas principalmente nas situações reais. Na análise das observações intragrupos, não houve variações representativas, entretanto, verificou-se um aumento do estilo agressivo, no grupo de controle, no pós-teste. Por seu turno, nas observações intergrupos, não houve diferenças significativas.

A autora **concluiu** que o Programa de Intervenção não surtiu o efeito desejável, segundo ela, talvez devido ao tempo curto da intervenção. E finaliza, destacando ser necessário

[...] utilizar o conflito como oportunidade de desenvolvimento aos educandos, nos quais a criança seja estimulada a resolver seus próprios conflitos a fim de buscar sua autonomia moral, pois pudemos perceber que trabalhar com o conflito como forma de aprendizagem é muito melhor do que simplesmente reprimir ou evitá-lo. (p. 5).

2.3- Apontamentos sobre os estudos encontrados

Após a leitura, análise e apresentação de cada estudo, elaboramos o Quadro 5, com a síntese das metodologias usadas nos trabalhos encontrados nas bases de dados e no ENDIPE.

Quadro 5 - Síntese da metodologia dos trabalhos encontrados

Título	Tipo	Pesquisa	Participantes	Instrumento de coleta de dados
1- Concepção de professores acerca dos conflitos interpessoais entre crianças	Dissertação	Qualitativa	39 professores do primeiro ciclo do Ensino Fundamental Brasil	Entrevista
2- Conflitos entre alunos de 8 e 9 Anos: causas, Estratégias e Finalizações	Tese	Descritiva	30 alunos do 3º Ano de uma escola pública Brasil	Entrevistas clínicas e Observação
3- <i>Conflicts Management Model in School: A Mixed Design Study</i>	Artigo	Qualitativa/ Estudo de Caso	1ª Fase - 216 professores 2ª Fase - 20 professores de 22 escolas da província de Sivas - Turquia	1ª fase “Escala de Razões para os Conflitos” e “Escala de Estratégias de Resolução” 2ª fase Questionário com perguntas abertas
4- <i>Towards School Transformation: Evaluation of a Coexistence Program from the</i>	Artigo	Qualitativa/ Experimental	23 professores e 86 alunos (8 a 12 anos) de uma Escola Primária de	Questionário

<i>Voice of Students and Teachers</i>			Valência – Espanha	
5- Addressing Religious Diversity through Children's Literature: An “English as a Foreign Language” Classroom in Israel	Artigo	Pesquisa-ação	10 adolescentes de uma escola da região da Galileia – Israel	Sessões de vídeo, observações, diário de campo, cartas e cartazes dos alunos
6- Peace Education's Effects on Aggression: A Mixed Method Study	Artigo	Qualitativa / Experimental	1ª etapa 156 – Grupo experimental 106 – Grupo de controle 2ª etapa 20 alunos do 6º. Ano Izmir – Turquia	1ª etapa “Escala de agressão” 2ª etapa Entrevista
7- Integration of Syrian Refugees and Turkish Students by Non-Formal Education Activities	Artigo	Qualitativa	76 crianças refugiadas sírias Bursa – Turquia	Observação e Entrevista semiestruturada
8- Resolvendo conflitos interpessoais: uma proposta de intervenção	Trabalho em anais de eventos – ENDIPE	Experimental	20 crianças de (6 a 11 anos) de uma Instituição de Assistência Social Brasil	Escala Children's Action Tendency Scale-CATS e observação

Fonte: Elaborado pela autora.

Encontramos oito estudos sobre a temática pesquisada: uma dissertação, uma tese, cinco artigos científicos sobre pesquisas e um trabalho em Anais.

Dados sobre os estudos encontrados:

- **Origem** - três do Brasil, três da Turquia, um de Israel e um da Espanha.
- **Participantes** - em um, são alunos adolescentes; em dois estudos, são os professores; em quatro, são crianças (alunos); e, finalmente, em um, são os professores e os alunos.
- **Tipo de pesquisa** – uma descritiva, uma pesquisa-ação, uma experimental e cinco pesquisas qualitativas; destas, uma também foi apontada como estudo de caso e duas como pesquisa experimental.
- **Instrumentos de coleta de dados** – quatro empregaram entrevistas; quatro usaram a observação; três, escalas validadas, duas, questionários, uma, sessões de vídeo e produções dos alunos (cartas e cartazes). Cabe ressaltar que apenas dois estudos utilizaram um instrumento para coleta de dados, os outros usaram dois ou mais.
- **Natureza** – sete estudos tiveram caráter interventivo, enquanto dois não o tiveram.
- **Fundamentação teórica** – as três pesquisas brasileiras se fundamentam em estudos piagetianos; duas, em uma linha mais crítica: a realizada em Israel e a implementada na Turquia, com as crianças refugiadas; a da Espanha não define a fundamentação; no que concerne às outras duas pesquisas da Turquia, uma é embasada na “educação para a paz” de Gatung (1983) e a outra, em Rahim (1983), quanto à gestão de conflitos, e em Johnson e Johnson (1996), com respeito ao desenvolvimento de valores, comportamentos e conhecimento.

Nosso estudo, como o de Carácio (2014), levanta os dados por meio de entrevista e busca analisar as concepções dos professores sobre os conflitos na escola, mas não apenas deles, abrangendo as concepções da diretora, das coordenadoras, dos monitores culturais e dos alunos, de sorte a entender a questão sob diversas perspectivas dos diferentes atores da escola. Na nossa pesquisa, além da entrevista, utilizamos, para a coleta dos dados, a observação e o questionário.

Cabe ressaltar que a forma usada pela autora, na análise dos dados, por eixos temáticos, foi muito interessante.

Reunimos, como em algumas pesquisas examinadas, mais de um instrumento para a coleta de dados, pois acreditamos que a triangulação dos dados coletados por diferentes instrumentos possibilita uma visão melhor sobre o fenômeno estudado, o que pudemos constatar, durante a leitura e análise dos trabalhos selecionados

Os trabalhos brasileiros encontrados nas bases de dados acessadas (dos últimos cinco anos) fundamentam-se em estudos piagetianos, entretanto, nossa investigação parte para uma análise mais crítica, embora abarque questões associadas ao desenvolvimento e à conduta social.

A maior parte das pesquisas lidas tem o caráter interventivo, embora a nossa não tenha, a princípio, ou seja, para a coleta e análise de dados na pesquisa, nosso objetivo foi elaborar atividades para os alunos e orientações aos professores, a fim de servirem de inspiração à prática pedagógica intencional e interventiva sobre a temática na escola, bem como para a nossa própria prática. Por isso, os estudos agregaram muitos conhecimentos e ideias, principalmente os estudos de linha mais crítica, de Hayik (2016), desenvolvido em Israel, e de Kuçuksuleymanoglu (2018), efetivado na Turquia, com crianças refugiadas sírias.

2.4- Pesquisa no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq

Finalizada a análise das pesquisas encontradas nas bases de dados e no ENDIPE, fomos ao Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, para levantar os grupos que focalizam “[...] conflitos na escola” e/ou “conflitos interpessoais”, no Brasil, e as linhas de pesquisa. Ali, encontramos dois grupos cadastrados: um da UNESP – Araraquara e o outro da UNICAMP, apontados no Quadro 6.

Quadro 6 – Grupos de pesquisa sobre conflitos interpessoais e na escola

Grupo de pesquisa / líderes	Instituição / Ano de formação	Objetivo	Linhas de pesquisa	Quantidade de pesquisadores / estudantes
1. GEPEM - Grupo de Estudos e Pesquisa em	UNESP – ARARAQUARA 2005	Desenvolver, orientar e incentivar estudos sobre Psicologia e Educação Moral,	1. As Relações sociais e o Desenvolvimento Moral;	11 / 8
				5 / 8

<p>Educação Moral</p> <p>Líder(es): Luciene Regina Paulino Tognetta; Telma Pileggi Vinha</p>		<p>sobre: relacionamentos interpessoais; conflitos na escola; virtudes; afetividade, violência e <i>bullying</i>.</p>	<p>2. Convivência na escola: virtudes, <i>bullying</i> e violência</p>	
<p>2. GEEPAZ</p> <p>Líder: Orly Zucatto Mantovani de Assis</p>	<p>UNICAMP – Laboratório de Psicologia Genética 1981</p>	<p>Desenvolver, incentivar e orientar estudos, pesquisas e programas em Psicologia Genética, bem como estabelecer e divulgar diretrizes e critérios que orientem profissionais da Educação em suas atividades escolares de modo que sejam adequadas e comprometidas com a Educação para a Paz e a Tolerância.</p>	<p>1. Educação Para a Paz e Tolerância.</p>	<p>3 / 0</p>

Fonte: Elaborado pela autora, com base nos dados dos *sites* dos Grupos de Pesquisa.

Em um exame limitado, a partir de alguns trabalhos dos pesquisadores dos grupos, anteriores a 2014, juntamente com uma investigação constante desse levantamento (CARÁCIO, 2014), parece que, nas linhas de pesquisa sobre conflitos na escola, da UNESP – Araraquara e da UNICAMP, há uma tendência de utilizar como fundamento teórico os estudos da linha piagetiana e da “Educação para a Paz” de Gatung (1983), respectivamente. Nos textos brasileiros encontrados nesse levantamento, todos são pautados em estudos piagetianos, assim como outros, analisados durante a elaboração da Dissertação, como, por exemplo, os estudos de Leme (2004, 2006, 2009), Vicentim (2009) e Vinha (2000, 2006, 2013), entre outros.

A presente revisão de literatura, pesquisa nos bancos de dados, ENDIPE e diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq nos levou à reflexão quanto à necessidade

de avançarmos na abordagem de situações conflitivas, para além da perspectiva do controle e da solução imediatista que “[...] tanto esvaziam as relações pedagógicas” e para a necessidade de “[...] uma profunda revisão em nossas visões e práticas pedagógicas” (GARCIA, 2009, p. 522), visto que, de forma recorrente, encontramos a associação do conflito à violência, às relações sociais, à convivência escolar e à educação inclusiva.

As pesquisas analisadas trazem ao debate a possibilidade de abordar o conflito entre alunos, mediante programas de intervenção intencional, para ajudá-los a lidar melhor com os conflitos, o que também pontua Severino (2009).

Os autores ainda destacam a importância de práticas interventivas, como Vinyamata (2005), que analisa o fenômeno a partir da Conflitologia, além de Vicentin (2009), Tognetta (2003) e Aquino (1986, 2000).

Para Stenberg (2004), outro aspecto importante a ser considerado é a cultura, pois esta interfere nas práticas socializadoras e na forma com que as pessoas se relacionam, pois tem impacto na maneira como os indivíduos internalizam e assumem valores. De acordo com o autor, cultura é “[...] um conjunto de atitudes, valores, crenças e comportamentos compartilhados por um grupo de pessoas, comunicados por uma geração para a próxima, via linguagem e alguns outros meios de comunicação.” (p. 325).

Segundo Leme (2011), culturas coletivistas valorizam a boa convivência, o pertencimento ao grupo, o respeito ao outro e a solidariedade: em situações de conflito, primam pelo relacionamento com os outros; nas individualistas, por sua vez, a prioridade centra-se no indivíduo, em seus desejos, sentimentos, ideias e na busca de sua própria realização.

Na análise sobre os conflitos no interior da escola, deve-se igualmente considerar questões macroestruturais (sociedade), questões institucionais e da prática docente, como bem sublinham Debarbieux (2002, 2006), Abramovay (2002, 2006, 2009, 2016), Aquino (1998, 2000), Guimarães (1988, 1996), Schilling (2014, 2016) e Severino (2006, 2009), aspectos que serão contemplados nos próximos capítulos.

Portanto, a escola, como segundo grupo social em que a criança está inserida, tem a responsabilidade, enquanto instituição de ensino, de atuar de maneira formal com “[...] práticas sistemáticas e intencionais [para a] inserção dos indivíduos no tecido social.” (SEVERINO, 2006, p. 289).

Nessa inserção, impreterivelmente ocorrerão conflitos, uma vez que fazem parte das relações humanas. Embora na própria socialização primária também ocorra, nesse momento eles são potencializados. No próximo capítulo, abordaremos diferentes fatores relacionados aos conflitos, tendo em vista que ainda existe certa dificuldade na diferenciação, na conceituação, na caracterização e na abordagem dos conflitos, no contexto escolar.

3. CONFLITOS: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES EM TORNO DO TEMA

Quanto mais conscientização, mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em estar frente à realidade assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 2001, p. 30).

De acordo com *Institut of World Affairs* (2001), existe uma série de fatores que podem gerar conflito, os quais vão desde um Estado corrupto ou repressivo até a falta de recursos necessários à sobrevivência – ou mesmo o analfabetismo.

Ao estudarmos a história da humanidade, percebemos o conflito como inerente às relações entre os povos.

Entretanto, no Brasil, existe a tendência de fugir do conflito, que se manifesta histórica e culturalmente. Busca-se a visão do “homem cordial” (HOLANDA, 1998), que procura a boa convivência, por meio da recusa em encarar situações conflitivas.

Apple (2006) destaca que há uma estratégia histórica para propagar uma compreensão do conflito como algo negativo que precisa ser suprimido e evitado. Porém, entendemos que os conflitos são essenciais para transformações, tanto individuais como sociais e organizacionais, pois eles podem potencializar a discussão de ideias e perspectivas, o que contribuirá para um enfoque mais criativo e melhores resoluções dos problemas encontrados, através da prática dialógica.

3.1- Conceituação de conflito

Tavares (2015), ao investigar a origem do termo **conflito** e de sua etimologia, encontrou que a palavra vem do latim *conflictus*, do verbo *confligo*, *ere*, e significa “chocar”, “discutir” e “opor”. Nesse sentido, pode-se supor que um conflito ocorre quando há choque de elementos contrários: ideias, sentimentos, perspectivas, interesses, ou mesmo quando não existe acordo, em uma determinada situação.

Enfatiza o autor:

O conflito se refere a interações sociais em desequilíbrio, provocado por valores, perspectivas ou opiniões contraditórios percebidos por comportamentos externos de oposição ou por manifestações sutis da afetividade, tais como expressões, tom de voz, gestos, os quais interferem nas estratégias escolhidas, tanto as favoráveis ao convívio, como o diálogo e a negociação, quanto aquelas que provocam afastamento, como o confronto e a coação. Dessa forma, fazem parte da vida cotidiana e devem ser vistos com naturalidade. Alguns autores afirmam que toda interação entre as

peças abre espaço para os conflitos, sendo considerados, então, como algo inerente à condição humana. (TAVARES, 2015, p. 66-67).

Logo, pode-se afirmar que os conflitos fazem parte da convivência em sociedade e da vida humana, por isso, são importantes para o desenvolvimento, seja da sociedade, seja do indivíduo. Apesar de ser uma parte constitutiva da vida em nossa sociedade, o conflito é visto – conforme frisamos – como algo negativo e atrelado à violência, o que leva à busca pela repressão e supressão do mesmo.

Segundo Chrispino (2007), o conflito é “[...] toda a opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento”, ou seja, ele se origina nas diferenças de objetivos, ideias, interesses e desejos. Para ele, os conflitos refletem a dificuldade dos indivíduos de se comunicarem de forma assertiva.

Para Tuvilla Rayo, “[...] o conflito pertence à natureza humana, indispensável ao crescimento e desenvolvimento das pessoas e das sociedades” (TUVILLA RAYO, 2004, p.129). O conflito, além de fazer parte da vida e das relações sociais, pode revelar situações de crise e sinalizar momentos de ruptura e transformação.

Nessa direção, Rahim (1998) aponta que, para algumas vertentes da sociologia, o conflito é concebido como desequilíbrio de forças do sistema social, o que seria benéfico e impulsionaria mudanças e transformações em grupos, organizações e na sociedade.

Nesse sentido, Deutsch (1990) assevera que o conflito, além de contribuir para o debate de ideias, pode estimular a criticidade, o interesse e até mesmo a criatividade, possibilitando a reflexão sobre situações e problemas, a busca por soluções, refletindo em transformações nos sujeitos, nas relações sociais e nas instituições.

O conflito pode ocorrer em diferentes contextos e atividades, entre diferentes indivíduos, e as questões nele envolvidas são variadas, indo desde as questões pessoais até as estruturais (DEUTSCH, 1990 apud COSTA; MATOS, 2007; JARES, 2002). Além disso, pode-se manifestar tanto em situações coletivas e individuais quanto nos âmbitos interno e externo.

Todavia, com frequência, as instituições procuram evitá-lo, pois não o identificam como algo positivo, capaz de revelar muito sobre as relações sociais, em seu interior, aspecto que poderia potencializar mudanças em indivíduos e instituições.

É necessário admitir que se, de um lado, existe dificuldade em integrar e conviver com a diferença, de outro lado, a diferença se constitui importante para o desenvolvimento pessoal e social.

Para Costa (2007), o conflito não pode ser desconsiderado ou reprimido, pois ele está presente nos sistemas sociais; ademais, não se pode assumir uma perspectiva negativa sobre o mesmo e, como bem postula Deutsch (1990, apud COSTA; MATOS, 2007), o conflito deve ser percebido

[...] não com uma conotação negativa, mas como algo neutro, uma vez que os seus resultados é que podem ser positivos ou negativos dependendo da forma como o conflito é gerido. Os **efeitos negativos** podem ser a desconfiança, a obstrução da cooperação, a perturbação das relações, o escalar diferenças de posição e conduzir, mesmo, ao confronto violento. Dos **efeitos positivos** podemos salientar o incentivar a discussão sobre diferentes assuntos, promover formas construtivas de clarificação de divergências, bem como da sua resolução, encorajar uma comunicação mais aberta e espontânea, levando ao crescimento nas diferentes partes envolvidas na relação. (p. 75, grifo nosso).

Nesse sentido, Maffesoli (1987) enfatiza que é essencial lidar com a heterogeneidade de ideias e perspectivas, não com o objetivo de suprimir os conflitos, mas pelo comprometimento com a democracia e com relações pautadas na participação e na ética.

Ora, a essência da democracia, segundo Menezes (2003), é

[...] exatamente o reconhecimento da legitimidade de expressão de pontos de vistas diversos e potencialmente conflituais, simultaneamente decorrentes da diversidade de interesses, valores e aspirações entre pessoas, grupos, instituições e comunidades, e para garantir que esses interesses, valores e aspirações sejam respeitados e integrados numa visão conjunta do bem comum (por oposição a serem objeto de discriminação e geradores de exclusão) (p. 261).

Jares (2002) amplia essa compreensão, destacando que os conflitos não são estáticos: diferentes elementos os constituem, dentre os quais podemos citar: o contexto social, político, cultural e econômico em que se produzem; suas causas, que não só podem ser pessoais, como sociais e estruturais; os protagonistas envolvidos e a forma como estes os concebem e lidam com eles.

Ainda hoje, existe dificuldade em conceituar ou mesmo lidar com o conflito, talvez porque advém da falta de clareza em sua conceituação, na identificação de suas causas, consequências e todos os aspectos envolvidos.

Na perspectiva de Lederach (1983), para a compreensão do conflito, é necessário considerar o que o causou, os envolvidos, o processo e os diferentes aspectos nele implicados.

Por vezes, ele é confundido com violência, embora esta possa ser uma de suas causas ou consequências. Quando os conflitos não são contemplados dentro de um espaço dialógico, tendem a se repetir e podem desencadear situações pautadas em resoluções violentas (CHRISPINO, 2002).

Segundo Vargas (2007), por muito tempo, a concepção de conflito oscilou entre duas perspectivas: a objetivista, que o compreendia como fruto de situações estruturais da sociedade e com origem político-social e estrutural; e a subjetivista, a qual vem da percepção dos sujeitos envolvidos. Entretanto, para a compreensão dos conflitos, não é possível separar essas duas perspectivas, sendo imperioso levar em conta a influência das relações de poder e estruturais da sociedade, mas, ao mesmo tempo, é imprescindível atentar às percepções dos sujeitos (REIMANN, 2004).

Além disso, Deutsch (1990) aponta que os conflitos têm sua origem no controle de recursos, preferências, valores e crenças, e natureza da relação entre os indivíduos.

Conforme Torrego (2003), os conflitos se originam da diferença de valores, escassez de recursos e de quatro necessidades psicológicas básicas: pertencimento, reconhecimento, liberdade para fazer escolhas e prazer.

Concordamos com Vinyamata (2005) quanto a origem dos conflitos. O autor arrola quatro grandes grupos que originam os conflitos:

1. **Injustiça social**, miséria, interesses econômicos, questões de poder, meio social excessivamente competitivo e agressivo, **problemas sociais**.
2. **Medos**, fobias, temores de todo tipo, de falta de sossego e serenidade, desequilíbrios psicológicos, frustrações, insatisfações emocionais e sexuais, desorientação, desordem, problemas de organização, **problemas e erros de comunicação** e disfunções nas relações e percepções negativas.
3. **Valores, concepções filosóficas, dissociação entre a consciência e a vida**, carência de sentido e de compreensão da vida, desamor.
4. **Doenças físicas e mentais** que geram depressão, irritabilidade ou angústia. **Processos biológicos** que geram déficit ou desequilíbrios hormonais, estresse. (p. 16,17).

Há distintas formas de classificar os conflitos, e estas decorrem da forma com que estes são analisados. De acordo com Moore (1998), eles podem ser classificados como:

[...] **de valor** (diferentes modos de vida, ideologia ou religião), **de relacionamento** (percepções equivocadas ou estereótipos; comunicação inadequada ou ineficiente), **de interesse** (competição percebida ou real sobre

interesses fundamentais), e **quanto aos dados** (falta de informação ou informação errada; pontos de vista diferentes; procedimentos de avaliação diferentes) (p.62, grifo nosso).

Para Torrego (2003), os conflitos são assim classificados: de relação e comunicação; de necessidades e interesses; e de recursos, atividades, valores, preferências e crenças.

Sob outra perspectiva, Deutsch (1990) enumera os seguintes tipos de conflitos: verídicos, circunstanciais, deslocados, mal atribuídos, latentes e falsos.

Moore (1986) aponta cinco tipos de conflitos: de relação, de informação, de interesses, estruturais e de valores.

De acordo com Zampa (apud CHRISPINO, 2007), na escola, encontram-se quatro tipos de conflito: conflito devido à pluralidade de pertencimento; conflitos na elaboração do projeto político-pedagógico; conflitos na execução desse projeto; conflitos entre as autoridades no âmbito escolar, as funcionais e as formais.

Redorta (2004)¹¹ apresenta uma tipologia mais ampla, classificando os conflitos de acordo com os recursos escassos, o poder, a autoestima, os valores, a estrutura, a identidade, a norma, as expectativas, a inadaptação, a informação, os interesses, a atribuição, as relações pessoais, a inibição e a legitimação.

No Quadro 7, apresentamos a classificação de conflitos, segundo Redorta (2004).

Quadro 7 – Classificação dos conflitos

CLASSIFICAÇÃO	FORMA DE APRESENTAÇÃO
De recursos escassos	Disputamos por algo que não existe suficientemente para todos.
De poder	Disputamos porque algum de nós quer mandar, dirigir ou controlar o outro.
De autoestima	Disputamos porque meu orgulho pessoal se sente ferido.
De valores	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.
De estrutura	Disputamos por um problema cuja solução requer longo prazo, esforços importantes de muitos, e meios estão além de minha possibilidade pessoal.
De identidade	Disputamos porque o problema afeta minha maneira íntima de ser o que sou.
De norma	Disputamos porque meus valores ou crenças fundamentais estão em jogo.
De expectativas	Disputamos porque não se cumpriu ou se fraudou o que um esperava do outro.

De inadaptação	Disputamos porque modificar as coisas produz uma tensão que não desejo.
De informação	Disputamos por algo que se disse ou não se disse ou que se entendeu de forma errada.
De interesses	Disputamos porque meus interesses ou desejos são contrários aos do outro.
De atribuição	Disputamos porque o outro não assume a sua culpa ou responsabilidade em determinada situação.
De relações pessoais	Disputamos porque habitualmente não nos entendemos como pessoas.
De inibição	Disputamos porque claramente a solução do problema depende do outro.
De legitimação	Disputamos porque o outro não está de alguma maneira autorizado a atuar como o faz, ou tem feito ou pretende fazer.

Fonte: Crispino, 2007, p.9

Redorta (2004, p. 95) ressalta que classificar os conflitos é uma maneira de dar sentido: a “[...] classificação costuma ser hierárquica e permite estabelecer relações de pertencimento. Ao classificar definimos, e ao defini-lo, tomamos uma decisão a respeito da essência.”

Fica evidente, nesse quadro, que existem inúmeros motivos que podem desencadear um conflito, os quais vão desde disputas por não entendermos as pessoas até por recursos escassos, ou seja, por não ser suprida a necessidade de todos.

Assinala Muller (2007, p. 147):

Uma situação conflituosa é sempre o resultado de um entrelaçamento, de uma imbricação muito complexa de inúmeras causas. Para solucionar o conflito é necessário procurar intervir ao mesmo tempo em cada uma das causas que o engendraram.

3.2- Conflitos na escola

Segundo Heredia (1999), a temática tem sido contemplada desde a década de 1970. O Reino Unido inseriu, como modo de lidar com os conflitos emergentes nas escolas, a mediação de conflito. Ela foi desenvolvida pela *Society of Friends*, através do *Education Advisory Programme* do *Quaker Peace and Service*, pela elaboração de um suporte curricular com técnicas de mediação e reflexão sobre a resolução dos conflitos.

Segundo Brandoni (1999), em 1972, foi introduzida em Nova York, nos Estados Unidos (EUA), pelo *Quaker Peace and Service*, através do programa *Children's*

Creative Response to Conflict, com a proposta de habilitar os alunos a mediar conflitos com seus pares (outros alunos).

Ainda nesse período, foi fundado, na Universidade de Minnesota, o *Teaching Students to be Peacemakers Program*, objetivando desenvolver a relação interpessoal entre os alunos, por meio de técnicas de mediação e negociação, a fim de que conseguissem resolver seus conflitos.

No início da década de 1980, cria-se na cidade de São Francisco (EUA), o *Community Board Program*, projeto desenvolvido entre as escolas e os centros de mediação comunitária, para lidar com situações de conflito na escola (GIRARD; KOCH, 1997).

A partir dele foi desenvolvido, em 1985, o *Resolving Conflict Creatively Programme*, com a finalidade de apresentar aos alunos tanto possibilidades não violentas para a resolução de conflitos quanto habilidades para lidar com os conflitos e as diferenças culturais.

Em 1989, foi introduzido nos currículos escolares da Irlanda do Norte, através do *Quaker Peace and Service*, em um momento desafiador para a educação para a paz, visto que o país atravessava confrontos entre católicos e protestantes (BRANDONI, 1999; GIRARD; KOCH, 1997). Além da temática, incorporava temas relacionados à compreensão da herança cultural.

Em 1993, o programa *Quaker Peace Education* iniciou um projeto-piloto em duas escolas e, no ano seguinte, promoveu *workshops* com professores, alunos e comunidade, embasados em princípios de cooperação e comunicação (BRANDONI, 1999).

Em 1994, após o término do programa, o *Promotion School Project* da Universidade de Ulster assumiu e deu continuidade ao projeto, através de seu centro de estudos sobre conflitos.

A partir do início da década de 1990, com o ingresso de Portugal na Comunidade Econômica Europeia, o país teve acesso a programas internacionais de resolução de conflitos e começou a desenvolver a mediação escolar nas escolas. Segundo Freire (2010, p. 68), em Portugal, a ação abarcou

[...] a mediação socioeducativa ou sociocultural muito associada à problemática da exclusão social, a mediação de conflitos interpessoais, ligada a problemática da indisciplina e da conflitualidade no interior das escolas e, simultaneamente com estas duas, a da formação de mediadores.

Em 1993, são criados, na Espanha, programas direcionados à mediação de conflitos em centros educativos do País Vasco e Cataluña. Em Madri, no Projeto de Mediação de Conflitos, os programas são elaborados de acordo com o contexto da escola, sendo a equipe fixa, composta por professores e alunos (SEIJO; GONZÁLES, 2008).

Em 1995, nos Estados Unidos, é criada a *Conflict Resolution Education Network*, para que a aprendizagem de resolução de conflitos fosse disseminada em todo o território americano. Atualmente, em alguns estados americanos, a legislação obriga as escolas a formularem seus próprios programas de resolução de conflitos. Segundo Heredia (1999), a princípio, os programas eram voltados apenas para a resolução de conflitos na escola, mas, com o passar do tempo, incorporaram discussões e reflexões sobre a violência no mundo.

No Brasil, desde a década de 1990, a temática “conflito escolar” entrou em pauta, vinculada à “violência”, nas discussões do Ministério da Justiça, o qual encarregou a Secretaria de Direitos Humanos de estudar meios para a redução da violência, no contexto escolar. Em 1999, é criado, em âmbito nacional, o “Programa Paz nas escolas”, com a finalidade formar professores e polícias na abordagem da temática nas escolas. Além desse, outros programas e projetos tendo como foco a resolução e a mediação de conflitos escolares também foram desenvolvidos.

No Estado de São Paulo, em 2010, em uma ação conjunta entre a Secretaria de Estado da Educação (SEESP), a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) e a Secretaria da Segurança Pública, é criado o Sistema de Proteção Escolar, através da Resolução SE nº 19, de 12-2-2010, programa direcionado à rede estadual de ensino. Em junho, introduz-se a função do “Professor Mediador Escolar e Comunitário” (PMEC), por meio da Resolução SE nº 29, de 19-3-2010, e, em janeiro de 2018, amplia-se o “Projeto da Mediação Escolar e Comunitária”, na rede estadual, mediante a Resolução SE nº 8, de 31-1-2018.

Ao estudar esses programas, percebe-se que o foco de alguns é a eliminação do conflito, além de, muitas vezes, o conflito ser confundido com violência.

Porém, como Tuvilla Rayo (2004, p. 129), entendemos que o “[...] conflito pertence à natureza humana, indispensável ao crescimento e desenvolvimento das pessoas e das sociedades.” Todavia, se forem mal gerenciados, podem desencadear comportamentos violentos e de inadaptação da criança, na escola, impossibilitando assim que ela consiga ter os benefícios que os outros são capazes de receber da

educação. Portanto, o foco não deve ser a eliminação, mas a compreensão e o desenvolvimento das relações sociais e a transformação.

Para Chrispino (2002, p. 31), o conflito tem sua origem na “[...] diferença de interesses, de desejos e 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.” Conforme o autor, o conflito é benéfico para regular as relações sociais, pois possibilita reconhecer a diferença e considerar a visão de mundo do outro e seus valores, sem que isso seja uma ameaça, mas como algo inerente às relações humanas.

Dimas, Lourenço e Miguez (2005) destacam que, apesar de o conflito ser concebido como divergência de ideias e perspectivas entre os lados e gerar tensão no relacionamento, não está necessariamente vinculado a uma incompatibilidade de objetivos, nem à violência.

Segundo Carita (2005), existe, no contexto escolar, uma grande confusão quanto à conceituação de conflito: muitas vezes este é utilizado como sinônimo de violência; realmente, ele pode ter como causa ou consequência a violência, embora não sejam a única, contudo, não deve ser confundido com ela. Essa distorção quanto ao significado pode afetar as reações diante do mesmo e gerar tensões nas relações entre os indivíduos, o que poderá potencializar comportamentos pautados na violência e na agressão (JOHNSON; JOHNSON, 1995) e impedir que se chegue às verdadeiras causas do conflito.

Para Giddens (1995), o conflito está presente nas relações e interações pessoais e sociais, em diferentes contextos, no entanto, ao contrário do acredita o senso comum, difere da violência e da agressão, embora estas possam assumir formas de manifestação negativa da resolução do mesmo, o que leva a escola a munir-se de mecanismos para a eliminação e a supressão do conflito, sem buscar compreendê-lo e refletir sobre ele.

Entretanto, é bom enfatizar que a agressividade como componente da personalidade não é negativa, pois possibilita a luta por ideais e o desenvolvimento pessoal e social (JARES, 2002). Aliás, sem a agressividade, “[...] estaríamos constantemente fugindo de qualquer ameaça que os outros nos fizessem e seríamos incapazes de vencer o medo e lutar para que nossos direitos sejam reconhecidos e respeitados”, bem como os direitos dos outros (MULLER, 2006, p. 30).

Costa (1984) assevera que a agressividade é algo que faz parte da natureza humana e está relacionada ao instinto natural de sobrevivência.

Por outro lado, a agressão que se manifesta por meio da violência, em suas diferentes modalidades (física, verbal, simbólica, moral etc.), deve ser enfrentada, porém, compreendida. Nesse sentido, Costa (1984) destaca que a violência é produto da cultura e se caracteriza pelo emprego racional da agressividade, com objetivo destrutivo, ou seja, na interação entre os indivíduos, a “[...] agressividade é instrumento de um desejo de destruição” (p. 30), sendo, portanto, caracterizada por uma intencionalidade. A violência sempre será uma forma inadequada e reprovável para se resolver conflitos; percebemos que ela entra em cena quanto existe a supressão do diálogo entre as diferenças e são impostos o monólogo e a força (MINAYO, 2003).

Arendt salienta que o “[...] poder só se atualiza quando a palavra e a ação não estão divorciadas, quando as palavras não são vazias, nem as ações, brutais [...] quando os atos não servem para violar e destruir, mas estabelecer relações e criar realidades novas.” (apud MULLER, 2007, p. 128).

De acordo com Tavares (2015), o conflito faz parte de um processo dinâmico, circunstancial e essencial para o desenvolvimento e para a vida humana. Na convivência e nas interações humanas, as divergências e os embates são inevitáveis. Logo, ao considerá-lo parte de um processo dinâmico das relações sociais, não se pode aceitar que as diferenças de ideias e interesses se transformem em violência, porém, deve-se buscar nos momentos de conflitos espaços oportunos para a reflexão e para a aprendizagem.

Os conflitos fazem parte da vida, a presença deles nas relações impulsiona aprendizagens e mudanças, por isso, é essencial compreender os fatores envolvidos em sua origem e sua natureza, para se posicionar diante deles.

Por meio dos conflitos, os indivíduos podem ser levados a refletir sobre os problemas vivenciados nas relações, na escola e na comunidade, e ter uma melhor compreensão “[...] da história e do mundo a sua volta; passa de um vulto anônimo individualista, para um sujeito expressivo, coletivo, construtor da realidade.” (FERNANDES, 2010, p.19).

Como já foi destacado, os conflitos são inerentes às relações, ocorrem devido à diversidade humana e são essenciais para a aprendizagem. Nessa perspectiva, ao vincularmos o conflito à diversidade humana, é possível compreendê-lo não como um problema, “[...] mas também como oportunidade, possibilidade de crescimento, meio pelo qual podemos alcançar novos patamares de existência.” (CAPPI, 2012, p. 28).

Por conseguinte, o conflito pode potencializar transformações e mudanças, tanto individuais quanto nas relações sociais e organizacionais

No espaço escolar, por ser um espaço em que convivem diferentes indivíduos, sempre haverá perspectivas, ideias, ideais e valores diferentes, assim como indivíduos diferentes, sendo necessário considerar o conflito como possibilidade de expressão e participação democrática, não como algo negativo que deva ser suprimido e extinto. Dessa maneira, o conflito pode oportunizar a compreensão das diferentes necessidades e sentimentos, quer pessoais, quer dos outros indivíduos e do grupo, além de possibilitar o desvelamento dos fatores, motivos e estruturas que querem sua eliminação.

Entretanto, sob a ótica do senso comum, o conflito é algo negativo e gerador de violência. Todavia, sob a ótica deste estudo, o conflito é algo natural que faz parte da existência humana e, se for bem orientado, pode impulsionar o desenvolvimento cognitivo, emocional, moral e social do indivíduo, o desenvolvimento das relações sociais e de uma sociedade mais justa e democrática, por meio do conhecimento e de práticas educativas pautadas na justiça e na inclusão (MORGADO; OLIVEIRA, 2009).

Além disso, para Jares (2006), os conflitos ensejam a análise da prática educativa e a reflexão sobre a importância da comunicação. Nessa linha, é necessário que o professor perceba o conflito como positivo e o utilize no processo de ensino-aprendizagem, a fim de que a escola não privilegie apenas o controle e a ordem, mas possibilite aos alunos o conhecimento e a formação cidadã, comprometida socialmente com a democracia e o respeito aos outros.

Ao abordar a questão do conflito na escola, existem diferentes perspectivas: alguns realçam aspectos positivos, outras preferem sublinhar os negativos, alguns entendem que o conflito ocorre devido à diversidade de indivíduos que convivem na escola, para outros, fatores internos e externos são ressaltados, existindo ainda aqueles que o concebem como impulsionador de transformações e mudanças pessoais e sociais, através das interações, além de possibilitar a participação ativa e responsável dos indivíduos e aprimoramento das relações sociais.

Chrispino (2007, p. 16) ressalta, em sua pesquisa, que a escola, ao receber esse contingente diversificado de “[...] alunos com diferentes vivências, com diferentes expectativas, com diferentes sonhos, com diferentes valores, com diferentes culturas e com diferentes hábitos” (p. 16), em seu interior, começou a ter consciência das diferenças de percepções, ideias e opiniões, e isso potencializou a expressão de

conflito. Este ocorreu pelos diferentes conceitos e valores dados ao mesmo ato ou situação. Para o autor, os diferentes atores do processo ensino-aprendizagem tanto valorizam de forma diferente uma mesma ação quanto têm reações diferentes diante de um mesmo ato e, devido a isso, quanto mais diferenças existirem entre os indivíduos, maior divergência de ideias, opiniões e valores haverá e, conseqüentemente, maior número de conflitos. Entretanto, os conflitos não acontecem somente atrelados a essas questões, mas também abarcam situações em que os indivíduos apresentam dificuldades de aprendizagem, exclusão, problemas afetivos e conduta, e no desenvolvimento de suas relações com os outros.

A análise das situações de conflito na escola deve abarcar o entendimento sobre a diversidade que hoje tem acesso à escola, questões sociais, culturais, entre outras, pois a falta de conhecimento sobre os diversos fatores envolvidos prejudica a compreensão e a elaboração de alternativas para lidar com os conflitos, o “diferente” e as diferenças, a partir de um enfoque formativo.

Nas últimas décadas, muitas mudanças ocorreram quanto à função social da escola, do Estado em relação a ela, aos valores, à visão de criança e adolescente, à relação da escola com a família e ao saber docente (DIKER, 2010). Ao mesmo tempo, houve uma atenção crescente sobre situações de violência e agressão, na escola, geradas, entre outras coisas, pela inabilidade de lidar com conflitos e pela exposição na mídia.

Para Chrispino (2007), a escola precisa encarar e trabalhar com heterogeneidade, não com a finalidade de suprimir os conflitos, mas por seu compromisso com a formação humana e com a construção de uma sociedade mais participativa, democrática, justa e inclusiva.

A inabilidade em lidar com a heterogeneidade e abordar as situações de conflito gera violência nas escolas, um desafio que aponta para a necessidade de se empreender esforços na busca de conhecimentos capazes de levar à compreensão das relações sociais que ocorrem no contexto escolar.

Em muitas ocasiões, conforme vimos reiterando, ao nos referirmos ao conflito, no contexto escolar, ele é quase que imediatamente associado à violência e aos atos de indisciplina, de sorte que, em geral, o aluno é visto como agressor e os motivos que o levaram a essa postura se associam aos aspectos econômicos e socioculturais. Entretanto, tanto a violência e a indisciplina não são sinônimos de conflito, segundo já

frisamos, quando o mesmo não é restrito ao aluno e nem se relaciona de forma simplista a aspectos externos à escola.

Conforme Garcia (2006), parte dos docentes concebe a indisciplina como posturas e condutas contraditórias dos alunos, as quais atrapalham suas práticas pedagógicas e o processo de ensino. Frequentemente, associam a indisciplina ao conflito e aos problemas de convivência, influenciados pela forma de educação recebida em casa, que reflete posturas violentas. Na visão do autor, essas condutas contraditórias dos alunos são “[...] tanto em relação aos acordos que estariam sancionados formalmente na escola, e especificamente em sala de aula, quanto em relação a expectativas tácitas sobre a conduta na escola.” (p.125).

Esse modo de conceber a indisciplina está relacionado ao conceito de incivilidade, que são as microviolências

[...] ou pequenas agressões do cotidiano que se repetem constantemente, tais como: andar pela sala, incomodar os outros, cochichar, falta de pontualidade, conversa a margem do que se está tratando em classe, entretenimento com objetos impróprios para a atividade e momento, comportamentos irritantes, desordem, enfrentamento, indelicadeza, barulho, impolidez, apelidos, zombarias, grosserias, empurrões, jogar objetos, gargalhar, gritar, demonstrar indiferença, brincadeira, interrupções [...] São atentados cotidianos e recorrentes ao direito de cada um se ver respeitado, ou pequenas infrações à ordem estabelecida, tais como a falta de polidez e as transgressões dos códigos de boas maneiras ou da ordem, diferenciando-as de condutas criminosas ou delinquentes (ou da indisciplina). Elas rompem com expectativas do que pode ser esperado como “boa conduta social”. (VINHA, 2013, p.13-14).

Porém, para abordar as microviolências e os outros tipos de violência, com o foco na aprendizagem e na mudança de comportamento, é necessário compreender não somente as causas que desencadeiam as ações, mas também as ideias, valores e crenças que as embasam, para, a partir daí, refletir sobre propostas educativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem momentos, espaços e atividades para o desenvolvimento das relações e para analisar ações e consequências, as quais contribuam para a boa convivência dos indivíduos.

É importante entender que existem diferentes aspectos, presentes na escola, que impulsionam esse tipo de questionamento, apresentado através do conflito ou mesmo da indisciplina, entre os quais podemos citar a violência simbólica, os valores e hábitos sociais dos adultos da escola e as práticas pedagógicas.

Para Carita (2005), o conflito tem um “[...] potencial positivo nas relações sociais, intra e intergrupais e intra e interinstitucionais” (p. 92-93), o que torna relevante

abordar e lidar com o conflito, porque pode ser um meio importante para mudanças e transformações, quer nas relações sociais, quer no contexto escolar e na sociedade.

A escola tem uma função social – a formação integral do sujeito –, que, de acordo com a LDB (1996), em seu Art. 2º, deve ter como uma de suas finalidades “[...] o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania”, pautado “[...] nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.” Nesse sentido, é essencial abordar questões concernentes às relações sociais e aos conflitos, pois fazem parte de nossa existência e, se não forem contemplados e tratados de forma adequada, podem gerar violência (MATOS; FERRÃO, 2016).

Na escola, diferentes atores vivenciam situações de conflito, que vão desde as estruturais e as externas até situações em que as necessidades ou mesmo os sentimentos de um indivíduo ou grupo não são respeitados. A escola não pode se eximir dessa função, precisando formar sujeitos que participam de escolhas, sejam capazes de conviver e dialogar com a diferença, socialmente responsáveis e éticos, cômicos de seus atos e escolhas, engajados na luta por seus direitos e pelos direitos dos outros; para isso, estes devem ter de fato acesso ao conhecimento, compreender a realidade de seu contexto, sua cultura e de todos mecanismos envolvidos no poder (SCHILLING, 2014). Esse tipo de educação não pode ser transmitido apenas teoricamente, pela inclusão de conteúdos relativos à temática, contudo, deve ser vivenciado diariamente, no contexto escolar, por todos atores.

Segundo Silva (2007), no contexto escolar, podemos identificar diferentes perspectivas sobre o conflito.

A **primeira visão** encara o conflito como algo negativo (ROBBINS, 1987), o que tem levado as instituições de ensino que compartilham dessa visão a procurarem estratégias para conter e evitar os conflitos, por meio da busca pelo consenso e da repressão pelo silenciamento das diferenças, pautada na imposição de regras e normas institucionais inquestionáveis, não havendo espaço para a participação democrática e para o diálogo (JARES, 2002; SILVA, 2007).

Entretanto, segundo Silva (2003), considerar o conflito como uma “situação disfuncional” e que deve ser combatida na escola, “[...] poderá significar a eliminação das opiniões divergentes, dos grupos socioculturais que não se identificam com a chamada cultura dominante veiculada pela escola e assim impossibilitar a construção de uma escola democrática.” (p. 79).

A **segunda visão** enfoca a compreensão e o significado do conflito. O mesmo é considerado necessário ao desenvolvimento, mas a percepção do conflito é individual, não levando em conta questões sociais e estruturais, defendendo o reestabelecimento das relações humanas, através da interação e da comunicação; todavia, “[...] a comunicação embora seja absolutamente necessária para resolver os conflitos, muitas vezes nem os explica, nem os resolve por si mesma” (JARES, 2002, p. 69), pois é imperioso ter em vista todos os elementos presentes no conflito e contextualizá-lo.

Concordamos com a **terceira visão**, que encara o conflito como algo positivo, natural e essencial à transformação social, porque possibilita processos mais colaborativos no contexto escolar, visão compartilhada por Apple (1987) e por Sacristán (1995). Essa perspectiva permite “[...] questionar o próprio funcionamento da instituição escolar” (JARES, 2002, p. 71); nela também se valoriza a escuta atenta, considera-se a parte subjetiva do indivíduo e se valorizam as “[...] diferenças, componentes imprescindíveis para a compreensão da complexidade, a recontextualização das práticas e a (re)construção das identidades.” (SILVA, 2007, p. 223).

A concepção de conflito também se reflete na maneira como a escola será organizada, as práticas educativas e a forma de abordagem desse problema. Para Jares (2002), dependendo da perspectiva assumida, a abordagem poderá ser no sentido de reprimir e silenciar ou será uma oportunidade para a reflexão, aprendizagem, desenvolvimento e transformação.

Asseveram Shantz e Hartup (1992, p. 2):

Atualmente não tem outro fenômeno singular que faça um papel significativo e amplo no desenvolvimento humano, como o conflito o faz. Muitas funções diferentes (cognição, cognição social, emoções e relações sociais) estão sendo formadas e/ou transformadas pelo conflito.

É fato que as situações de conflito existem e devem ser assumidas como situações oportunas para a aprendizagem, dentro de uma perspectiva dialógica.

Sastre e Moreno (2002), pontuam que a escola ainda não incorporou no currículo temas tão importantes para a vida, como o conhecimento dos próprios sentimentos, emoções e a resolução de conflitos interpessoais. Nesse sentido, ressaltam que

[...] nunca a ignorância de qualquer tema do currículo provocou as mazelas individuais e coletivas às quais conduz a ignorância dos próprios sentimentos e as ações derivadas deles, nem a ignorância de formas não violentas de

resolver os conflitos, tanto os individuais como os coletivos. Violações, suicídios, crimes e agressões não têm comumente como causa a ignorância das matérias curriculares, mas estão frequentemente associados a uma incapacidade para resolver os problemas interpessoais e sociais de maneira inteligente. (p. 44-45).

No contexto escolar, existe uma “[...] quase completa falta de tratamento ou mesmo referência ao conflito como algo que seja de interesse social ou como categoria de pensamento nos currículos mais utilizados ou na maioria das salas de aula observadas.” (APPLE, 2006, p. 139). No sentido contrário, há pesquisadores que entendem o conflito na escola como uma oportunidade para a transformação, para a aprendizagem e para o desenvolvimento psicossocial (ORTEGA; DEL REY, 2003).

Salienta Vinyamata (2005, p. 13):

A desorientação, a dissociação entre a percepção que temos de nós mesmos e do meio ao nosso redor, geram mal-estar e, conseqüentemente, conflito. Do mesmo modo, os processos de mudança, a injustiça social, os sistemas sociais violentos e muito competitivos, a falta de liberdade, a ausência de comunicação ou as deficiências que nela se produzem as situações de desastre e de crise aguda, e a desorganização podem gerar processos conflituais.

Para Leme (2004), nos conflitos interpessoais, estão igualmente envolvidos os âmbitos cognitivo e afetivo. Nessa mesma direção, Sastre e Moreno (2002) destacam que a emoção e a razão são bases essenciais tanto para o desenvolvimento individual como para o desenvolvimento das relações sociais.

No contexto escolar, sempre haverá conflitos, e uma boa convivência não se dá com sua extinção, como alguns acreditam, mas com a sua incorporação.

Vários pesquisadores abordam a questão do conflito como possibilidade de desenvolvimento, aprendizagem e transformação, pois propicia o desenvolvimento das relações sociais, o autoconhecimento e o acesso a nossa identidade como grupo e cultural (ORTEGA; RODRÍGUEZ; LARRASOAIN, 2004).

Segundo Silva (2011), o contexto escolar é um local privilegiado e essencial para lidar e abordar o conflito, “[...] numa perspectiva integradora, de desenvolvimento pessoal e social e, nesse sentido, com um forte pendor educacional e formador.” (p. 256).

A escola, ao trabalhar com os conhecimentos historicamente construídos, precisa formar indivíduos socialmente responsáveis e críticos, desenvolver as relações sociais e agregar temas e vivências sobre resolução de conflito, cidadania,

inclusão, direitos humanos e valores à proposta pedagógica, como bem lembra Ghanen (2004, p. 92):

[...] a pedagogia pertinente estimularia e incorporaria a ação, o diálogo, o compromisso, a cooperação e a participação, tomando o conflito como um dos principais objetos de estudo, propiciando ferramentas para resolvê-lo adequadamente, o que seria o caminho para conseguir a paz.

Entretanto, essa paz não deve ser alcançada pela extinção do conflito, da diversidade e da diferença, mas pela abertura para o diálogo e pelo compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Retornando à questão supracitada, abordada por Leme (2004) e Sastre e Moreno (2002), Damásio (1996, 2018) destaca que, em situações de conflito, são mobilizados recursos cognitivos e afetivos. Para ele, os sentimentos afetam a razão, de modo que não adianta conseguir entender apenas racionalmente diferentes perspectivas, porém, é necessário compreender e regular as emoções em situações de conflito, pois, para que os conflitos sejam resolvidos de maneira pacífica, é indispensável a integração dos “[...] recursos cognitivos e afetivos dos envolvidos, e dos contextos sociais em que ocorrem.” (LEME, 2004, p. 367).

Se, no contexto escolar, os conflitos não são abordados e tratados com práticas pedagógicas intencionais, a violência pode surgir, contaminando as relações sociais com a exclusão e com o medo (RUOTTI, 2007).

Silva (2009) enfatiza, de acordo com os dados de sua pesquisa, realizada com dez professores (Educação Física) da rede pública, que 50% apontam o conflito com parte natural das relações sociais, contudo, quando questionados sobre a forma de resolução, 30% assumiam a responsabilidade e tinham o foco na eliminação dos conflitos. Isso parece evidenciar uma distorção ou mesmo incoerência entre a concepção que têm e a maneira como atuam, ou mesmo a falta de preparo para lidar com tais situações.

Além disso, pode romper com as relações pautadas na confiança mútua, provocando frustração, isolamento e distanciamento entre os diferentes atores, no contexto escolar (SCHILLING, 2016).

A escola precisa assumir a existência dos conflitos e buscar encará-los como impulsionadores do desenvolvimento das relações entre os diferentes atores do ambiente escolar (CHRISPINO, 2007).

Nesse sentido, a escola deveria assumir a perspectiva positiva de que os conflitos podem potencializar a aprendizagem, o desenvolvimento do indivíduo e do grupo, melhorando as relações sociais, além de impulsionar transformações.

Partindo do pressuposto de que o conflito é inerente à vida humana, Chrispino (2004) assinala que não há como evitá-lo, sendo oportuno perceber as vantagens que advêm dele:

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 as identidades 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. 48).

Entretanto, não se pode deixar de considerar que as situações de conflito não se restringem ao ambiente interno da escola.

Para Costa e Matos (2007), o “conflito existe e é necessário para a mudança.” As autoras defendem que “[...] o objetivo não é evitar o conflito, mas lidar com ele de uma forma que minimize o seu impacto negativo e maximize o potencial positivo inerente.” (p. 76).

A ausência de situações conflitivas não significa boas relações sociais, pautadas no respeito mútuo, porque, muitas vezes, refletem práticas coercitivas e autoritárias, sem abertura para o diálogo e para a participação.

Infelizmente, frequentemente, em situações de conflito, não se busca compreender as diferentes perspectivas, valores, sentimentos, interesses, necessidades e opiniões envolvidas. O objetivo é somente a eliminação da diferença e do diferente, vistos como “[...] aqueles cujos desejos vão contra os meus desejos, cujos interesses conflitam com os meus interesses, cujas ambições se contrapõem às minhas ambições, cujos planos estragam os meus planos, cujas liberdades ameaçam a minha liberdade, cujos direitos limitam o meu direito” (MULLER, 2006, p. 22) – e, podemos acrescentar, cujas dificuldades e condutas ameaçam nossa “imagem” enquanto profissionais da educação.

Na escola, os conflitos interpessoais, se não forem contemplados na prática pedagógica, podem refletir em situações de violência, deterioração das relações sociais, indisciplina, insucesso escolar e evasão. A escola não pode ser neutra, ela precisa assumir valores, como a democracia, os direitos humanos, a tolerância e o diálogo, devendo aceitar as diferenças como algo positivo e enriquecedor.

Os conflitos precisam ser assumidos como fontes potenciais de transformação e mudanças, como bem destaca Fullan (1993, p. 36):

O grupo que percebe o conflito como uma oportunidade para aprender alguma coisa (em vez de algo a ser evitado, ou uma 'deixa' para cada um se entrincheirar em sua própria posição), é o grupo que vai progredir. Não se pode ter aprendizagem organizacional sem aprendizagem individual, e não se pode aprender em grupo sem processar conflitos.

Para Vygotsky (1996), o conflito é essencial à nossa constituição social, cognitiva e afetiva, já que tem como pressuposto que é a partir de nossa relação direta ou mediada com o outro que somos constituídos e nos constituímos, e essa relação é atravessada por diferenças, o que exige reflexão, ação e busca por melhores alternativas em situações de conflito. Nessa perspectiva, os conflitos interpessoais são essenciais para a construção de uma sociedade democrática e com as relações sociais pautadas na ética.

A compreensão do conflito, como algo inerente à vida e às relações humanas, nos leva a encará-lo como força capaz de possibilitar a intensificação de vínculos sociais, aprimoramento das relações sociais na escola, quando assumidos e bem direcionados.

Para o autor, as interações e as relações sociais são importantes para o desenvolvimento do ser humano, sendo permeadas por situações de conflito. Segundo sua visão, o indivíduo está inserido na sociedade e seu desenvolvimento ocorre com base nas interações entre o indivíduo, a sociedade e a cultura, dentro de uma dimensão social e histórica. A partir dessa perspectiva, pode-se compreender o ser humano em situações de conflito e lidar com a situação, de sorte a contribuir para o seu desenvolvimento individual e social. Nesse sentido, concebe-se o conflito como possibilidade tanto para aprendizagem como para o desenvolvimento e para a mudança.

Ao mesmo tempo, trata-se de uma visão atrelada à de Freire (2001), que assume a educação como prática de liberdade, dialógica, problematizadora, emancipatória, apoiada no enfoque sobre a mudança sistêmica, o qual abarca os processos formais e não formais na abordagem do conflito (FULLAN, 1993), com o foco na escola como um todo.

A escola precisa incorporar ao ensino, além da dimensão cognitiva, a afetiva, para que a criança aprenda a entender, controlar e redirecionar suas emoções, pois

estas se configuram centrais no relacionamento interpessoal e, por conseguinte, na resolução de conflitos e na prevenção da violência.

Petrus (2003) destaca: “[...] se o objetivo da educação é capacitar para viver em sociedade e se comunicar. É preciso admitir que em algumas ocasiões a escola adota certa atitude de reserva frente aos conflitos e problemas sociais dos alunos” (p. 60), embora, em seu interior, aconteçam diariamente situações de conflito, que apenas a instrução não tem sido capaz de resolver.

Dimas, Lourenço e Miguez (2005) frisam que, apesar de o conflito ser concebido como divergência de ideias e perspectivas entre os lados e gerar tensão no relacionamento, não está necessariamente vinculado a uma incompatibilidade de objetivos, nem à violência. A violência se dá pela forma de conceber o conflito, quando este é ignorado ou mesmo quando a abordagem das situações de conflito não é pautada em práticas dialógicas e inclusivas.

Os conflitos “[...] podem ser construtivos ou destrutivos, sendo que a atitude do educador será fator diferencial.” (VINHA, 2000, p.202).

Acreditamos que é importante desenvolver a capacidade de tratar o conflito como elemento que faz parte do cotidiano e da convivência humana e com o qual se pode aprender muitas coisas sobre si, sobre os outros e sobre as relações sociais.

Portanto, a escola deve definir sob que perspectiva irá analisar o conflito e os valores da convivência.

Nesse sentido, “[...] o conflito em si não é mau, embora as pessoas lhe possam dar respostas que assumem formas prejudiciais.” (PALLARÉS, 1983, p.103).

Porém, segundo Chrispino (2007, p. 23) há dois tipos de escola:

[...] aquela que assume a existência de conflito e o transforma em oportunidade e aquela que nega a existência do conflito e, com toda a certeza, terá que lidar com a manifestação violenta do conflito, que é a tão conhecida por violência escolar.

Assim, “[...] um conflito tem mais possibilidades de ser resolvido de forma positiva quando ocorre num meio social dotado de estruturas participativas, democráticas e cooperativas” (JARES, 2002, p. 94) e inclusivas.

Segundo Devries e Zan (1998), o conflito “[...] é um contexto importante para o desenvolvimento de estratégias de negociação pelas crianças e para o entendimento interpessoal que elas refletem.” (p.113). Dessa maneira, isso só é possível em estruturas participativas, democráticas e inclusivas, onde as intervenções não têm como meta apenas a resolução do conflito, mas a compreensão sobre a forma como

a criança se posiciona diante do conflito, as estratégias que utiliza para resolvê-lo e o desenvolvimento das relações sociais.

Outro aspecto a ser realçado é que não há como dissociar a cognição da emoção: elas estão associadas e devem ser consideradas, para que o indivíduo seja capaz de refletir sobre possíveis posturas diante do conflito, pois o mesmo deve ser capaz de lidar com suas emoções.

De acordo com Milani (2003, p. 39), é necessário um ensino que incorpore o diálogo, o afeto, o respeito e

[...] a dimensão dos valores éticos e humanos; processos decisórios democráticos, com a efetiva participação dos alunos e de seus pais nos destinos da comunidade escolar; implementação de programas de capacitação continuada de professores; aproveitamento das oportunidades educativas para o aprendizado do respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos; abandono de modelo vigente de competição e individualismo por outro, fundamentado na cooperação e no trabalho conjunto etc.

Vinyamata (2005) enfatiza que os conflitos são resolvidos conhecendo-se suas causas e compreendendo sua formação e desenvolvimento. Destaca que a aprendizagem de resolução de conflitos deve começar desde as idades precoces, para se ter um trabalho efetivo na prevenção da violência. Por conseguinte, é essencial proporcionar formação humana, moral e ética, e exercitar os alunos na resolução de conflitos, para que, no decorrer de suas vivências, possam aplicar em situações reais. É preciso que o aluno reflita sobre o porquê ele decide fazer desta ou daquela forma.

Moreno (2005) pontua a importância de identificar as causas que originaram o conflito e diferenciá-las do modo como frequentemente se manifestam. Nesse sentido, Heredia (2005) sublinha que a resolução de conflitos, na escola, deve ter um enfoque global, contemplando diferentes aspectos, tais como: o sistema disciplinar, o currículo, a pedagogia, a cultura escolar, o lar e a comunidade – aspectos também abordados em diferentes estudos (COLEMAN; DEUTSCH, 2000).

Deve-se compreender, de forma global, como eles acontecem entre as crianças no contexto escolar, para poder alcançar soluções mais significativas e assertivas. Nesse sentido, na resolução de conflitos, deve-se privilegiar a construção conjunta da solução, para que haja a redução da violência e o desenvolvimento das relações sociais.

A fim de compreender os fatores que levam à resolução ou não resolução de conflitos pautados na violência, dentro da escola, é preciso entender os fatores internos, tais como a prática pedagógica, as relações sociais e o contexto, e os fatores externos, associados à violência, à mídia e ao ambiente familiar, social e cultural.

Todavia, segundo Parrat (2008) e Vinha (2000), a escola busca inibir os conflitos, utilizando-se, em muitas ocasiões, de ameaças, sanções, coação e repressão. Essa postura pode estar relacionada com a concepção de conflito e com a falta de conhecimento sobre outras possibilidades de intervenção.

É necessário entender que o ambiente educativo e o educador influenciam a forma como as crianças interpretam e solucionam os seus próprios conflitos (VINHA, 2003).

Entretanto, para Debarbieux (2007), a resolução dos conflitos que são externos à escola e que ocorrem de forma violenta, na sociedade, também podem refletir na forma de lidar com os conflitos, no contexto escolar. Segundo o autor, seria imperiosa uma intervenção sistêmica, não apenas pontual, pautada em medidas de repressão e supressão.

Quanto aos conflitos no contexto escolar, podemos destacar, de acordo com os autores pesquisados, que podem acontecer entre docentes, alunos, gestores, pais e funcionários, e por diferentes motivos, os quais vão desde valores diferentes, falta de comunicação, dificuldades de aprendizagem e de pertencimento ao grupo, até o critério de avaliação e o uso de uniforme.

Nebot (2000, p. 81-82, grifo nosso) categoriza os conflitos escolares como:

Organizacionais: setoriais, são aqueles se produzem a partir da divisão de trabalho e do desenho hierárquico da instituição, que gera a rotina de tarefas e de funções [...]; o salário e a forma como o dinheiro se distribuem no coletivo [...]; se são públicas ou privadas.

Culturais: comunitários, são aqueles que emanam de redes sociais de diferentes atores onde está situada a escola [...]; raciais e identidades [...];

Pedagógicos: [...] que derivam do desenho estratégico da formação e dos dispositivos de controle de qualidade e das formas de ensinar, seus ajustes ao currículo acadêmico e suas formas de produção;

Atores: são aqueles que denominamos “pessoas” e que devem ser distinguidos: em grupos e subgrupos, que ocorrem em qualquer âmbito (turma, corpo docente, direção); familiares, donde derivam as ações que caracterizam a dinâmica familiar que afeta diretamente a pessoa [...]; individuais, que são aqueles onde a “patologia” toma um membro da organização escolar. Neste caso, há sempre o risco da estigmatização do membro da comunidade que é o causador do conflito.

De acordo com Costa e Matos (2006), para enfrentar e lidar com os conflitos na escola, é preciso compreender sua natureza; buscar entender as partes

envolvidas, por meio da escuta atenta tanto das palavras como dos gestos, emoções e sentimentos manifestos; todos devem ter um espaço para falar e ouvir os outros, em colocações; e refletir sobre as ações e posicionamento diante dessas situações:

O conflito existe, e é necessário para a mudança, neste sentido o objetivo não é evitar o conflito, mas lidar com ele de uma forma que minimize o seu impacto negativo e maximize o seu potencial positivo inerente. (COSTA; MATOS, 2007, p. 76).

3.3- Perspectivas de abordagem no contexto escolar

Existem diversas concepções de conflitos, as quais se refletem nas diferentes formas de sua abordagem, que podem se manifestar por meio da gestão de conflitos, da resolução de conflito, da transformação de conflitos e da abordagem sistêmica.

Na **gestão de conflitos**, segundo Vargas (2007), o conflito é concebido como fruto da diversidade de opiniões, interesses, valores e percepções, procurando-se formas de negociar as situações, de maneira que todos fiquem satisfeitos, entretanto, nessa perspectiva, não se almeja a eliminação do conflito, mas a observação dos interesses das partes, para que se atinja o melhor resultado. Nesse caso, podem ser utilizadas a mediação e a arbitragem. Porém, as causas não são abordadas e discutidas, o que provavelmente acarretará novas manifestações de conflito.

Para Azar (1990), na gestão, o foco está no conflito de ideias, valores e interesses dos indivíduos, por isso, não busca compreender e analisar as causas e demais fatores envolvidos na situação. Não existe a compreensão de que as ideias, interesses e valores não são neutros, estáticos ou independentes de outros fatores, e que se relacionam e são influenciados por contextos grupais, institucionais, políticos, econômicos e sociais.

Nesse sentido, fica claro que a ênfase está na tentativa de soluções para situações pontuais, porque o foco é o “sintoma”, não se consideram a causa e nem os diversos fatores envolvidos, embora, em alguns momentos, também sejam importantes e necessárias.

Na **resolução de conflito**, busca-se entender o conflito a partir das condições do contexto, sua formação sócio-histórica, condições estruturais e perspectivas dos diferentes indivíduos e grupos, porque concebe que o mesmo pode ser resolvido por meio da criação de condições que incidam na melhora do contexto e satisfação das necessidades (AZAR, 1990).

Nesse mesmo sentido, Vargas (2007) compreende o fenômeno como resultado do não atendimento às necessidades humanas, o que leva à busca de mecanismos para sua satisfação, igualmente através de formas mais processuais que abarcam práticas dialógicas e participação coletiva, para aprimorar as informações e comunicação. O resultado que se espera é a satisfação das necessidades dos indivíduos e grupos (BURTON, 1997; FISHER, 1983) e se estas refletiram em mudanças nas relações sociais e institucionais.

Conforme Barter (2007), as necessidades humanas existem, mas não são estas que entram em conflito: o que entra em conflito são as formas que se empregam para suprir essas necessidades individuais ou coletivas.

A **transformação de conflitos** não leva em conta apenas os interesses e as necessidades das partes envolvidas e as mudanças estruturais necessárias; procura desenvolver condições para relações mais cooperativas (BURTON; DUKES, 1990). Segundo Vargas (2007), essa abordagem fundamenta-se em Sharp, Gandhi e King (REIMANN, 2004), em Galtung, (1996) e Lederach (1983, 2012), que concebem o conflito como um processo dinâmico e o objetivo, ao lidar com ele, é buscar a justiça social, por intermédio de uma luta não violenta que evidencie as tensões e contradições existentes e seu enfrentamento, através de uma mobilização coletiva (REINMAN, 2004). Nessa visão, o conflito é fruto principalmente das “[...] estruturas sociais e políticas que fomentam a desigualdade, e lidar e resolver o conflito implica em procurar formas de empoderamento e de reconhecimento dos grupos marginalizados, como forma de começar o processo de transformação.” (VARGAS, 2007, p. 7). Nessa perspectiva, o conflito é positivo, porque permitirá a mudança social, com a mobilização coletiva, por meio do desenvolvimento das relações sociais, de práticas dialógicas e da participação ativa de todos.

Na verdade, além de analisar as condições do contexto, busca-se a transformação nas dinâmicas sociais, através do comprometimento, da participação cooperativa na tomada de decisões e na elaboração de políticas públicas, com base na democracia e na justiça social. Portanto, o foco não está na resolução de conflitos, mas na transformação das condições estruturais refletidas no conflito (AZAR, 1990).

Existem aspectos positivos, tanto na resolução como na transformação de conflito, pois são formas mais democráticas e potencializam maior criticidade, criatividade e participação na abordagem do conflito, o que se reflete no

aprimoramento da comunicação e na análise das situações e dos diversos fatores envolvidos, e nas relações sociais, fortalecendo a confiança nas instituições.

Vargas (2007), compreende que essas visões e perspectivas de abordagem não são excludentes, todavia, complementares, podendo ser adotadas nos diferentes momentos do conflito.

Alzate (2005) defende o “[...] enfoque escolar global de transformação de conflitos”, que abarque a integração de diferentes áreas como: o currículo, a pedagogia, o sistema disciplinar, a cultura escolar e a família e a comunidade.

Nessa mesma perspectiva se insere a **abordagem sistêmica**, que, de acordo com Costa e Matos (2007), considera a escola como um todo complexo e busca atuar em todos os âmbitos, não apenas pontualmente. Acreditamos que essa perspectiva é a mais adequada, visto que contempla vários aspectos relacionados ao fenômeno. O processo, nessa abordagem, começa com o diagnóstico das situações e caracterização da escola, tendo em vista todos os aspectos envolvidos (geográfico, social, cultural etc.).

Assim, a intervenção não pode ser apenas pontual e voltada a um determinado grupo de escola (alunos, professores, funcionários etc.), embora, em alguns casos, isso seja necessário; no entanto, é relevante que ela tenha o caráter formativo e envolva todos os atores do contexto escolar e a família, para que potencialize mudanças e melhores formas de resolução de conflitos, ou mesmo para que mantenha as já elaboradas.

Costa e Matos (2007) fundamentam essa perspectiva em Coleman e Deutsch (2001) e apresentam um programa de atuação que pressupõe diferentes níveis de intervenção na escola. Os níveis que devem ser abordados nessa perspectiva são:

Disciplinar - direcionado à aplicação da mediação entre os alunos, foca a resolução de conflitos de maneira construtiva, com efeitos positivos na dimensão individual e redução dos casos de suspensão e disciplina, possibilitando a regulação emocional e comportamental e melhora no clima relacional (JONES, 1998; COSTA; MATOS, 2007).

Curricular - inserção no currículo de programas direcionados aos alunos, para que estes possam compreender os tipos de conflito, as maneiras de lidar com ele, suas causas e consequências, as formas de comunicação, a importância de autocontrole, da “[...] cooperação, assertividade, consciência das diferenças, diversidade cultural” e, ao mesmo tempo, propicie o reconhecimento das emoções

envolvidas, para que os conflitos possam ser trabalhados e resolvidos, de maneira mais pacífica e justa, por todos (COSTA; MATOS, 2007, p. 3). Apesar de ser importante a integração desses, ao currículo escolar, a escola precisa oportunizar o acesso, a análise e a compreensão dos conhecimentos historicamente construídos, de sorte a possibilitar a aprendizagem, de maneira dialógica e significativa, como defendidas, respectivamente, por Freire e Ausubel, para que os indivíduos se tornem cidadãos democráticos e socialmente responsáveis, a fim de assumir seu lugar como atores e não meros espectadores, na sociedade.

Pedagógico – o foco está na aprendizagem cooperativa em grupos, pois potencializa a resolução de conflitos, através da interação, da interdependência em pequenos grupos e de práticas inclusivas, pautadas no respeito à heterogeneidade (JOHNSON; HOLUBEC, 1986). Refletir sobre resolução de conflito nos remete a pensar sobre a formação humana: é impossível que esta ocorra de forma desvinculada da participação, da ética, dos direitos humanos e da democracia.

Cultura escolar – esse tipo de intervenção contempla os adultos da escola, com o objetivo de oferecer formação, para que estes possam lidar com os conflitos, fortalecer os vínculos e desenvolver as relações sociais. “Este envolvimento dos adultos pode ajudar a generalizar à instituição as mudanças produzidas, por via da modelagem junto dos alunos e da promoção de normas e expectativas relativas à gestão do conflito em toda a comunidade escolar”, para prevenir modelos agressivos e violentos de resolução, através da criação de um clima favorável de pertencimento e práticas dialógicas e inclusivas (COSTA; MATOS, 2007, p. 95).

Cabe ressaltar que o termo **cultura escolar** se refere a

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas [...] Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (JÚLIA, 2001, p. 10).

Comunidade alargada – o foco ultrapassa os muros da escola, visto que compreende que muitas situações de conflito que ocorrem no interior da escola têm origem fora desta, por isso, ressalta como essenciais as formações com a participação de pais, educadores, organizações e a comunidade.

Segundo Leme (2009), para Bruner (2001), “[...] educar envolve uma certa violência, no sentido em que se espera que a criança se submeta às regras disciplinares da família e da escola, controlando seus impulsos para se adaptar à vida em sociedade.”

Diante disso, a escola precisa admitir a existência do conflito e buscar formas mais adequadas de agir no contexto escolar, descobrindo maneiras de transformá-los em potencializadores de mudança, desenvolvimento, aprendizagem e aprimoramento das relações sociais.

Para Johnson e Johnson (1999), os conflitos podem ser transformados em ferramentas importantes para análise e reflexão das situações, das relações sociais e grupais, assim como das práticas educacionais, de sorte a levar à ação, com melhora nas relações sociais no ambiente escolar. É preciso, para isso, que a questão seja assumida e examinada.

Outro aspecto a ser considerado foi destacado por Royer (2002), em seu estudo, que é a importância de trabalhar com a formação do professor, para que possa lidar com os conflitos que se manifestam em sala de aula. O autor salienta alguns aspectos essenciais na formação docente: a necessidade de entender o conflito, a fim de compreender suas causas e enfrentar as situações, de maneira ativa e não reativa; envolver a família e a comunidade; conhecer o contexto do bairro onde a escola se situa; ter acesso a pesquisas e práticas direcionadas à compreensão e à intervenção em situações de conflito, para prevenir a violência e a agressão (OWENS, 2004; ROYER, 2002 apud MARRA, 2007).

Ao estudarmos o assunto, ficou evidente que, na análise de situações conflitivas na escola, como indicada por Aquino (1998), com frequência são usadas duas perspectivas: uma fundada na perspectiva psicologizante e a outra na perspectiva sociologizante, quanto às consequências de caráter violento na resolução de conflito: na primeira, o foco está nas determinações macroestruturais (economia, política e culturais); na segunda, foca nas personalidades individuais (estruturas psíquicas). Segundo tais perspectivas, são esses os aspectos que incidem e influenciam nas relações sociais na escola. Dessa forma, a questão é discutida sem se levar em consideração a prática institucional. Para o autor, também há outra vertente para compreender a questão no ambiente escolar, na qual a análise é feita dentro da primeira perspectiva e, para a intervenção, se utiliza a segunda perspectiva, ou seja, o foco recai nos “alunos-problema”.

Tais perspectivas não analisam as práticas escolares e as relações institucionais, pois concebem as causas como exteriores a essas relações, o que pode provocar a acomodação, a passividade ou mesmo o sentimento de incapacidade. Conforme Aquino (1998), nesse sentido, busca-se o encaminhamento, que vai desde a direção até o psicólogo e o Conselho Tutelar. E quando esses não são possíveis, pode ser usada a suspensão ou mesmo mecanismos para que se efetive a transferência do aluno. Entretanto, o autor enfatiza que é essencial analisar a instituição escolar, tanto para compreender tais situações como para intervir.

A perspectiva de Aquino (1998) contesta a visão de que as situações que acontecem na escola são apenas reflexo do contexto exterior.

Para Guimarães (1996, p. 77), a instituição escolar

[...] não pode ser vista apenas como reprodutora das experiências de opressão, de violência, de conflitos, advindas do plano macroestrutural. É importante argumentar que, apesar dos mecanismos de reprodução social e cultural, as escolas também produzem sua própria violência e sua própria indisciplina.

Aquino (1998) também destaca que não se pode analisar questões conflitivas apenas pelo viés do indivíduo (personalidade), de forma descontextualizada, uma vez que é necessário compreender as situações dentro do contexto institucional e das relações entre os sujeitos, nesse local.

Para o autor, ao analisar o conflito na escola, o foco deve estar na compreensão do contexto escolar e das relações institucionais em que tais situações acontecem, como esses são percebidos, “administrados” e “resolvidos” por seus atores.

Aquino (2000, p. 196) destaca que, independentemente “[...] do papel pontual que se possa atribuir às ações dos agentes escolares, não é possível passar ao largo das demandas sociais que o contexto sócio-histórico reserva à intervenção escolar, uma vez que se referem a entraves sociais urgentes”, os quais interferem e condicionam direta e indiretamente “a eficácia da intervenção pedagógica.”

Ao pensar na intervenção em situações conflitivas no contexto escolar, deve-se ter em vista a relação entre o professor e o aluno, e entre os alunos.

No processo ensino-aprendizagem, é necessária a postura de autoridade do professor, pois “[...] a autoridade delegada aos agentes de determinada instituição é um dos dispositivos basais de estruturação e efetivação da própria intervenção institucional.” (AQUINO, 2000).

Atualmente, os conflitos no interior da escola têm ultrapassado as discussões de ideias, opiniões e perspectivas e desencadeado situações de violência, fato que necessita ser estudado.

De acordo com Santos (2010), a “[...] inabilidade teórica e prática diante dos conflitos nos leva à violência, tornando essa uma entidade que nos ameaça em diferentes esferas de nossa vida. A escola se tornou a causa de reações e não de AÇÃO.” Acreditamos que tal inabilidade pode levar à violência e às ações reativas

Aquino (1998) também vê relação entre a crise da autoridade do professor e os efeitos de violência no interior da escola. Para o autor, a questão da autoridade docente funda-se em sua responsabilidade ética, um dos aspectos essenciais para a superação da violência no contexto escolar e o desenvolvimento das relações sociais.

Conforme Arendt (1992, p. 239), a qualificação é necessária para a autoridade docente:

A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Em face da criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: – Isso é o nosso mundo.

Nesse sentido, Aquino (2018, p. 19) faz as seguintes indagações:

Qual mundo temos apresentado a nossos alunos? Quais de seus detalhes lhes temos apontado? Qual história queremos legar para as novas gerações? Há ainda, no encontro habitual da sala de aula, responsabilidade por este mundo e esperança de um outro melhor?

3.4- Formas de resolução entre os alunos

Para Torrego (2003), existem cinco formas empregadas para enfrentar os conflitos:

- a competição – busca seus interesses, sem considerar o outro;
- a fuga – ignora o conflito, ou seja, não o enfrenta;
- o compromisso – tenta chegar a um consenso;
- a acomodação – cede às visões do outro, ou seja, se dá por vencido, se resigna.
- a colaboração – procura, por meio da cooperação, analisar a situação e criar soluções que sejam boas para todos os envolvidos.

Segundo Nascimento (2003, p. 203), os alunos parecem usar os seguintes procedimentos para resolver os conflitos:

- a) pedido ao professor que intervenha;

- b) tentativa para vencer a situação conflituosa forçando a outra parte a abdicar da sua posição (o que tende a fazer escalar o conflito);
- c) abandono da situação e distanciamento em relação ao interlocutor deixando o conflito por resolver ou em situação de impasse.

As formas ou estratégias de resolução de conflitos entre os alunos mais apontadas nos estudos brasileiros são as realçadas no trabalho de Deluty (1995) e Selman (1980). Segundo o primeiro autor, há três formas utilizadas pelos alunos para a resolução de conflitos: a submissão, a agressividade e a assertividade. Na análise dos dados das pesquisas que se fundamentam nesse autor, na resolução entre os alunos, elas aparecem nessa ordem:

A **submissão** é o modo mais recorrente de resolução de conflito. Ela se caracteriza pelo não enfrentamento da situação, o que ocorre frequentemente, ou porque o indivíduo não sabe com enfrentar a situação, ou porque não quer; isso se manifesta quer no medo da reação do outro e na dificuldade de defender suas ideias, quer na fuga de tais situações ou mesmo a busca de uma terceira pessoa para resolver o conflito.

A **agressividade** é outra maneira adotada na resolução, mas esta se manifesta no enfrentamento à situação, porém, de forma inadequada, usando violência ou coerção. Frequentemente, envolve as agressões verbais e físicas, além de provocações, formas não verbais de desprezo, humilhações e exclusão.

A **assertividade** é a forma menos utilizada, segundo as pesquisas, e também se caracteriza pelo enfrentamento da situação, não de maneira violenta, como a anterior, todavia, pautada na defesa dos direitos, por meio da expressão de opiniões e argumentações, ideias, sentimentos e perspectivas, abertura para ouvir o outro em seus posicionamentos e busca por uma resolução mais correta e justa, considerando o seu direito e o dos outros.

Para Leme (2009), há igualmente distintas estratégias de resolução de conflito; entre as que aparecem com mais frequência estão a submissão, a coação e a violência, enquanto as menos frequentes são o diálogo e a conciliação, embora sejam mais pacíficas e considerem o direito dos outros.

A forma de resolução está vinculada a uma série de fatores, entre os quais podemos citar o desenvolvimento cognitivo, que, segundo Leme (2009, p. 360), é um dos mais importantes, visto que a “[...] resolução satisfatória do conflito demanda uma análise de várias dimensões envolvidas na situação, como direitos e deveres de todos os envolvidos, estratégias possíveis, consequências, normas etc.” Também podemos

destacar os aspectos ligados ao desenvolvimento da conduta social e aspectos associados à afetividade (PALACIOS; GONZÁLEZ; PADILLA, 2002; MORENO, 2004; LÓPEZ, 2004).

Para Magalhães e Otta (1995), outro fator que pode ser lembrado está relacionado ao gênero; segundo seu estudo, os meninos utilizam mais a agressão e a violência do que as meninas.

Entretanto, esta pode ser intensificada ou minimizada pela cultura. As culturas individualistas, as que valorizam a masculinidade e o “bem-estar individual”, são mais tolerantes à violência e à agressão do que as “[...] coletivistas, que valorizam mais a interdependência, harmonia no grupo” e “[...] o cuidado com o outro.” (LEME, 2009, p. 361).

Yunes (2002) ressalta que dados estatísticos confirmam que essa cultura de valorização da masculinidade na resolução de conflitos tem gerado desde agressões até homicídios entre os jovens, o que torna o estudo sobre temática de extrema importância para que enseje intervenções intencionais no contexto de formação escolar das crianças, desde a mais tenra idade.

No âmbito escolar, duas pesquisas de Leme abordam a questão da convivência, no contexto escolar. Na primeira (LEME, 2004) realizada com 1000 alunos de escolas de São Paulo e 350 alunos da França, analisa-se o modo de resolução de conflitos de alunos de 5º a 7º anos de escolas públicas e privadas, quando os alunos destacam que a provocação é o mais recorrente. Na segunda pesquisa, Leme (2006) examina uma amostragem de alunos do Ensino Médio e Fundamental, sublinhando que esperava uma diminuição da agressividade na resolução de conflitos, visto que o pico dessa postura, de acordo com Borum (2000), ocorre em torno dos dez anos; contudo, essa diminuição não foi verificada, embora, segundo os entrevistados, não tenha havido aumento.

Como instrumento de pesquisa, Leme (2004) utilizou um questionário com conflitos fictícios, elaborado com base no estudo de Deluty (1979), para identificar as formas de resolução de conflitos entre os alunos. Ela observou que existem diferenças entre a reação a conflitos nas escolas públicas e privadas. Mas as formas de resolução que usam são: submeter-se (com mais frequência), coagir; mistas e conciliação.

No entanto, Leme (2004) evidencia, segundo os dados, que a forma de resolução está relacionada à proximidade ou não entre os colegas. Quando a relação

é próxima, utilizam postura de submissão e negociação; quando distante, submissão ou coação.

Outro ponto destacado em sua pesquisa foi que a forma mais utilizada pelos alunos na resolução de conflito é a submissão, ao passo que a agressão figura em segundo lugar.

A agressão ou coerção é a segunda forma mais frequente, indicando a necessidade de um trabalho na escola voltado para a resolução de conflitos mais pacífica e produtiva. Em face dessa análise, a autora decidiu entrevistar os diretores, para saber como estes procedem em situação de conflito e violência, na escola. Segundo os dados, 60% deixam a cargo dos professores tais situações, atuando somente em situações mais graves.

Leme (2004) fez um levantamento dos locais onde ocorrem os conflitos, nas escolas públicas, e, segundo os dados, os locais são respectivamente o pátio, a sala de aula sem professor, o corredor, a saída e a sala de aula com professor. Foi apontado, na pesquisa, que nos principais locais, sinalizados como ambientes com maior frequência de conflitos, os alunos estão em momentos sem uma supervisão direta de adultos.

Pereira (2002) mostra, em seu estudo, que a prática de violência e agressão em situações de conflito se dão com mais frequência nos ambientes frequentados pelas crianças, durante o recreio. Em outra pesquisa, Pereira (2009) destaca que as crianças deveriam ter, nas escolas, [...] recreios melhor equipados, proporcionando tempos de recreação e educação informal.” (PEREIRA, 2009, p.86).

Quanto às causas dos conflitos, segundo Leme (2004), a gestão escolar declarou que tais situações acontecem: 44% devido a fatores relacionados a uma educação permissiva dos pais, 40% em função da personalidade das crianças, e acreditam que somente 14% pode ter alguma relação com a escola e sua organização. O resultado dos dados levantados com os professores e alunos foi bem similar: a família também é assinalada como principal responsável, em segundo lugar, vem o desinteresse dos alunos, e a minoria admite relação entre o que ocorre com os professores. Quanto ao procedimento adotado em situações de conflitos, costumam chamar os pais e, se as situações gerarem violência mais grave, grande parte dos diretores denunciam à polícia e ao Conselho Tutelar.

Licciardi (2010), em investigação fundamentada na perspectiva piagetiana, também procurou identificar as causas e estratégias de resolução de conflitos entre

os alunos entre três e seis anos, mediante observação sistemática. Segundo os dados coletados, averiguou que as principais causas são disputa física e provocações.

Silva (2014), com base na mesma fundamentação teórica, procurou identificar as causas e estratégias de resolução de conflitos entre os alunos de 8 e 9 anos, por meio da observação sistemática, comparando-as com o estudo de Licciardi (2010). De acordo os dados, as principais causas foram a provocação, através de atitudes físicas (cutucar, jogar papel, bagunçar o material etc.) e verbais (sobre a aparência e personalidade); e reação ao comportamento perturbador, quando não há intenção de provocar, mas incomoda e gera irritação no outro. Essa categoria foi observada com mais frequência entre os alunos e crianças que geralmente eram excluídas ou pouco populares, no grupo.

Leme (2004) observou que as provocações mais frequentes que geram conflito não são evidentes, como as agressões e a violência. Entretanto, notou que existem diferenças entre meninos e meninas, nas provocações.

Segundo dados dos estudos de Silva (2014), Marques (2013) e Oliveira (2014), destacam-se as seguintes causas de conflitos entre as crianças de 3 a 14 anos: acusação duvidosa; agressão física; agressão verbal; delação; deslealdade, discordância das regras do jogo; disputas de amigos; disputa física e disputa por poder; exclusão; inveja e provocação; reação ao comportamento perturbador; súplica ignorada; trapaça; violação de regras e menosprezo (SILVA, 2014; MARQUES, 2014).

Leme (2006) e Licciardi et al. (2011) observaram que existe uma tendência, em conflitos gerados por provocação entre os alunos, de os professores solicitarem a quem sofreu a provocação que ignore a situação.

Para Silva (2014), seria importante que os professores conhecessem as diferentes causas de conflito, para que pudessem utilizar melhores estratégias na abordagem das situações, pautados no conhecimento científico e no conhecimento de diferentes fatores que interferem nas relações entre os alunos, para que o aluno possa aprender a lidar com tais situações e se posicionar.

Por outro lado, os dados da pesquisa de Leme (2004) demonstram que a escola, muitas vezes, responsabiliza a família pelos conflitos entre os alunos. Devido a isso, chama com frequência os pais, para relatar situações de conflito e violência entre alunos, o que pode indicar que a escola não entenda sua responsabilidade em trabalhar para que o aluno aprenda a resolver seus conflitos.

Para a autora, se a escola não assume essa responsabilidade que lhe cabe, não refletirá sobre suas práticas e nem alterará as mesmas, o que incidirá no aumento da violência, em razão de conflitos mal resolvidos.

Zechi (2007, p. 7), pontua que

[...] a escola precisa criar relacionamentos construtivos entre alunos, professores, funcionários e pais, visando desenvolver um ambiente solidário, humanista e cooperativo [...] devem priorizar práticas baseadas no diálogo; a busca de entendimento para a resolução de conflitos deve privilegiar a argumentação fundamentada.

Trata-se de uma argumentação no sentido defendido por Habermas (2012, p. 48), como

[...] o tipo de discurso em que os participantes tematizam pretensões de validade controversas e procuram resolvê-las ou criticá-las com argumentos. Um argumento contém razões que se ligam sistematicamente à pretensão de validade de uma exteriorização problemática. A “força” de um argumento mede-se, em dado contexto, pela acuidade das razões; esta se revela, entre outras coisas, pelo fato de o argumento convencer ou não os participantes de um discurso, ou seja, de o argumento ser capaz de motivá-los, ou não, a dar assentimento à respectiva pretensão da validade.

Benites (2009), em seu trabalho, destaca que a escola tem parte da responsabilidade com as situações de conflito e violência que ocorrem no seu interior, especialmente quando não lida de forma adequada com os conflitos e com a diversidade:

[...] na educação: educamos para a violência por sistemas de hierarquias, de prêmios e castigos, por ignorar o outro e seus conhecimentos, por padronizar tempos e espaços sem ter em conta diferenças e diversidades, por ignorar necessidades e potencialidades desiguais e diferentes. A educação, tal como está em vigor, pretende que todas as crianças e jovens aprendam em tempos iguais temas iguais a partir de uma normatização elaborada fora dos contextos de vida. Isto nega a existência e os tempos do outro, sua diversidade e sua subjetividade. (p. 13).

Faz-se necessário que a escola contemple as potencialidades que a diversidade traz à educação, assuma uma abordagem mais conveniente dos conflitos e que os alunos aprendam formas mais adequadas de resolução de conflito, ou mesmo que sejam capazes de analisar as situações surgidas nas relações sociais. Ora, tais pesquisas apresentadas parecem evidenciar a falta de repertório para a ação e de práticas intencionalmente planejadas, as quais oportunizem aos alunos situações de convivência e aprendizagem em grupo, pautadas em formas dialógicas e assertivas no enfoque da questão, para que eles se tornem capazes de elaborar seus pensamentos e emoções.

Moreno e Sastre (2002) assinalam que o indivíduo, em situações de conflitos, muitas vezes age por impulso e levado por suas emoções, o que gera atos agressivos ou até mesmo a fuga. Segundo os autores, para que os conflitos sejam resolvidos de forma satisfatória, é preciso

[...] tentar descentrar-se do próprio ponto de vista para contemplar simultaneamente outro ou outros pontos de vista diferentes e, às vezes, opostos e elaborar fusões criativas entre todos eles, o que implica operações de reciprocidade e síntese entre contrários (p. 52).

Nesse sentido, emerge a necessidade do conhecimento das emoções e sentimentos, o que requer um trabalho intencional que gere a elaboração dos próprios estados emocionais, de suas possíveis causas e consequências (MORENO; SASTRE, 2002).

A escola deve pautar suas práticas em fundamentos sólidos e na intencionalidade, para o enfrentamento de situações de violência e para a resolução de conflitos em seu interior, buscando analisar todos os fatores associados ao fenômeno, em seu contexto, pois, como bem enfatiza Schilling (2014), enquanto os conflitos não forem debatidos, analisados e enfrentados, provavelmente a escola se defrontará com situações de injustiça e violência. Adentraremos na análise da violência escolar no próximo capítulo.

4. VIOLÊNCIA: DESVENDANDO A TRAMA

[...] a violência é muda, silencia a troca de opiniões e é usada como meio para obter determinados fins [...] a força. O uso da violência é intrinsecamente imprevisível e perigoso, porque jamais garante o resultado adequado.

(ARENDR, 1999, p. 177).

A resolução de conflitos por meio da violência perpassa a história da humanidade desde a Antiguidade: ela sempre esteve presente na sociedade, de sorte que vários pensadores buscaram explicação para o seu surgimento, com o objetivo de compreender sua manifestação, em diferentes contextos.

Segundo Waiselfisz (2012), a violência é um aspecto presente na organização da vida social e, atualmente, figura entre as principais preocupações mundiais. Para ele, a violência tem-se apresentado de forma diferente, ao longo dos anos, seja em sua manifestação, seja na maneira com que as pessoas a percebem e a abordam.

No decorrer da História, as desigualdades, os interesses individuais e a rivalidade desencadearam situações de conflitos, e os indivíduos, para as resolverem, utilizaram-se de violência, aprimorando práticas direcionadas à eliminação e submissão de indivíduos e nações.

Ao analisar a História, percebemos que boa parte da violência foi praticada ou legitimada pelo Estado, o qual assume o papel de dono do poder, desconsiderando as demandas sociais e buscando eliminar os conflitos.

No Brasil, é “[...] inegável que a violência, por qualquer ângulo que se olhe, surge como constitutiva da cultura brasileira, como um elemento fundante a partir do qual se organiza a própria ordem social.” (PELLEGRINE, 2004, p. 16).

Darcy Ribeiro assinala que a formação do povo brasileiro aconteceu em meio a confrontos entre brancos, indígenas e negros. Aliás, foram confrontos marcados pela violência contra os indígenas e os negros, que foram mortos, subjugados, aprisionados e escravizados (RIBEIRO, 1995).

No país, a discussão sobre a violência eclode com o rompimento do regime militar e o início do processo de democratização, o qual trouxe à tona a visibilidade da violência, através da maior exposição na mídia do crime organizado e do tráfico de drogas, o que levou a população ao sentimento de insegurança e à busca por segurança. Além disso, a democracia trouxe novas perspectivas e valores, que

possibilitaram a discussão sobre direitos e deveres e a procura pela construção da cidadania (SCHILLING, 2014).

Portanto, foi a partir década de 1980 que vários grupos sociais, que foram, ao longo da História, excluídos e marginalizados, começaram a se mobilizar para o enfrentamento de tal situação, tanto para questionar as relações instituídas, no Brasil, como para romper com o processo de dominação, exclusão e violência; houve o aumento das áreas de periferia, não apenas carente de serviços públicos, lazer e cultura, como também permeada pelo tráfico de drogas e pela violência.

Com a Constituição de 1988, baseada nos Direitos Humanos, na Nova República, a violência não aparece de forma legitimada pelo Estado, mas o período foi marcado pelo crescimento da desigualdade, da pobreza, pelos protestos e pela repressão violenta da polícia, pois esta pareceu pouco preparada para atuar com posturas democráticas, gerando, assim, ainda mais violência.

Nas últimas décadas, os grupos sociais, que historicamente foram excluídos e marginalizados, começaram a se mobilizar para enfrentar a situação, conduzindo a um profundo questionamento das relações instituídas e da hierarquia social, no país, para romper com a exclusão, dominação e violência, de maneira a esses grupos terem acesso à cidadania.

Entretanto, para Arantes (2013), a violência é fruto de um complexo processo histórico que, de forma recorrente e contínua, tem relegado a população ao descaso, privando-a de mecanismos de proteção social.

Atualmente, devido à divulgação, pelos meios de comunicação, de atos de violência, existe um clamor social por meios de contenção punitivos e até a apologia ao porte de arma, o que vai na contramão da democracia, na qual tal enfrentamento deveria pautar-se na afirmação dos direitos humanos e no diálogo (AZEVEDO, 2018).

Segundo Giovedi (2012, p. 30), a concepção de violência divulgada por esses meios, muitas vezes, nos “[...] induz a acreditar que violência é sinônimo de criminalidade.” No entanto, é necessário entender que a “[...] violência é muito mais do que a criminalidade. A criminalidade é apenas a manifestação mais visível da violência (é a ‘ponta do iceberg’).” (p. 34).

A reflexão sobre a questão da violência jamais poderá ser limitada a uma análise superficial, contemplando apenas aspectos como causas e efeitos; deve abranger a constituição e a organização social.

Para Schilling, aparentemente, vivemos hoje um momento histórico, no qual

[...] encaramos a face violenta da sociedade, com seus preconceitos de classe, de raça, com sua violência estrutural. Há dimensões da violência que deixam de ser invisíveis; há tipos de vitimização coletiva e individual que começam a ser vistos. Verifica-se a existência de conflitos coletivos, sociais e familiares que resultam em respostas violentas. (SCHILLING, 2014, p. 12).

A propagação da violência não é apenas consequência da criminalidade, mas reflexo da estrutura que compõe a sociedade brasileira, a qual, ao longo da história utiliza a violência para a manutenção das relações de poder e como forma de resolver conflitos, cerceando a capacidade de participação e de reflexão. Por isso, a questão não pode ser pensada apenas como questão de segurança, como tem sido encarada, contudo, deve ser assumida como uma demanda que clama por melhorias no sistema educacional, habitacional, de saúde, emprego e melhorias na condição de vida da população, o que requer mudanças nas políticas públicas, com a abertura para a participação da sociedade, nas discussões (SCHILLING, 2014).

Para Minayo (2003), a violência também não se restringe a uma classe social, porque abarca todas as classes e segmentos sociais, portanto, a pobreza não pode ser encarada como sinônimo de violência, embora exista relação entre a superação da criminalidade e das violências graves, por meio do investimento na educação e na redução das desigualdades.

A propósito de seu estudo, Cardia e Schiffer (2002, p. 31) asseveram:

Os dados sugerem que a desigualdade no acesso a direitos alimenta a violência. As comunidades mais afetadas pela violência têm em comum uma superposição de carências. Os poucos elementos de proteção contra os efeitos da violência advêm da própria coletividade que, a despeito das condições muito adversas, em que a incivildade e o desrespeito mútuo prosperam, resistem e mantêm no dia-a-dia relações mais próximas e de mais cooperação com seus vizinhos do que moradores de outras regiões da cidade. O limite dessa resistência parece estar nos atos de violência que possivelmente são percebidos como ameaçando a própria sobrevivência. [...] A continuidade dessas carências, e desse parco acesso a direitos, parece decorrer muito mais da baixa capacidade de resposta do poder público do que da capacidade ou disposição desses moradores de agir coletivamente.

Conforme Minayo (2003), existe relação entre a superação da criminalidade e das violências graves, por meio do investimento na educação formal, acesso aos direitos políticos, sociais e individuais, e da melhoria das condições de vida.

A violência é um problema que tem muitas dimensões, devendo ser considerada não só no âmbito físico, mas também no subjetivo. É incontestável que ela esteja presente nos crimes, contudo, existe permeada pelo sentimento de inquietação e insegurança da sociedade, gerando adesões a políticas e a ideologias,

como, por exemplo, a postura de rejeição a determinados grupos sociais considerados perigosos (negros, mulçumanos etc.) e a defesa da pena de morte (SCHILLING, 2014). Enfim, ela é engendrada pelos medos conscientes e inconscientes que as pessoas, grupos e nações experienciam, nas relações com outras pessoas, grupos e nações. Muitas vezes, a própria insegurança dos indivíduos, em face dos desafios do cotidiano, leva a projetar nos outros a culpa por esses sentimentos.

No senso comum, muitas vezes, os conceitos violência, agressividade e conflito são confundidos e entendidos como sinônimos. Entretanto, a agressividade faz parte do processo de constituição da parte subjetiva do sujeito; o conflito é algo que faz parte da existência humana e, se for bem orientado, pode tornar-se importante para o desenvolvimento cognitivo, emocional, moral e social do ser humano; enquanto a violência é um processo mais complexo, pois é, ao mesmo tempo, social e psicossocial, no qual interferem fatores sociais, ambientais, as interações sociais e o ambiente cultural, as formas de relações primárias e comunitárias e, também, as características peculiares de cada indivíduo (MINAYO, 2005; MORGADO; OLIVEIRA, 2009).

A reflexão sobre a violência é necessária e deve ser realizada, tendo em vista o contexto social, cultural e histórico, para que se possa compreender a problemática em sua amplitude. E é imprescindível levar em conta as interações na sociedade, a fim de que se compreenda a violência, superando, assim, a perspectiva naturalista do ser humano e a violência como uma característica determinística. Argumenta Sacristán (2002, p.11):

Quando não se crê em determinismo algum nem no destino prefixado, os passos a serem dados na linha do progresso (não necessariamente reta) serão o fruto das respostas que sendo dadas e encontradas para alternativas, os dilemas e as preocupações que a conjuntura de qualquer presente apresenta. [...] Não se trata de tomar posições a favor de um voluntarismo ingênuo, mas de considerar o papel do que queremos na resolução para as alternativas diante das quais nos situa o presente.

4.1- Conceituação de violência

Para Drawin (2011), segundo a etimologia, a palavra **violência** vem do substantivo latino *violentiae*, que significa “veemência”, “impetuosidade” e “força”. Entretanto, o substantivo está ligado ao verbo *violare*, de onde vem o termo “violar”, que significa “infringir”, “transgredir”, “profanar” etc.

Fernandes (2010, p. 62) detalha tais direções de sentido:

O sufixo *entia* designa o substantivo, e *lare, violare*, o verbo violar, que em português significa violentar; coagir; constranger; tratar com desrespeito algo ou alguém; agredir verbal ou fisicamente; retirar direitos à liberdade ou à privacidade. A violência traduz-se, pois, como o uso da força bruta com fim de eliminação de um ser, ente ou coisa.

No entanto, não existe consenso com relação à conceituação e à caracterização da violência, nem quanto às suas causas, como foi apontado na obra *A Condição Humana* (1987, p. 16), de Arendt:

[...] é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial [...] Isto indica o quanto a violência e sua arbitrariedade foram consideradas corriqueiras e, portanto, desconsideradas; ninguém questiona ou examina o que é óbvio para todos [...] quem quer que tenha procurado alguma forma de sentido nos registros do passado viu-se quase que obrigado a enxergar a violência como um fenômeno marginal.

De acordo com o Relatório Mundial sobre Violência e Saúde, de 2002, a Organização Mundial da Saúde conceitua violência como o

[...] uso intencional da força física ou do poder real ou em ameaça, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou uma comunidade, que resulte ou tenha qualquer possibilidade de resultar em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. (KRUG et al., 2002, p. 5).

A violência é um fenômeno amplo, multicausal e complexo. Segundo Sawaia (2006, p. 9), a violência não pode ser pensada apenas a partir de ações violentas, porém, deve abarcar também questões que vão desde a omissão até a exclusão, pois “[...] a dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se discriminado até revoltado.”

Na linha de pesquisa “Juventude, Violência e Cidadania”, desenvolvida pela UNESCO, entende-se por

[...] violência a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro (s) e também contra si mesmo – abrangendo desde suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos, assaltos e homicídios até a violência de trânsito, disfarçadas sob a denominação de “acidentes”, além das diversas formas de agressão sexual. Compreende-se, igualmente, todas formas de violência verbal, simbólica e institucional. (ABRAMOVAY, 2005, p. 97).

Para Minayo (2005), a violência acontece na esfera humana e social, portanto, não há sociedade sem violência: existem sociedades mais ou menos violentas; nesse sentido, insere-se a questão da forma, como concebem a resolução de conflitos e as relações sociais. Outro aspecto destacado pela autora diz respeito à circunstância de a violência ser histórica, visto que, em cada tempo histórico, as diferentes sociedades

apresentaram formas peculiares, embora existam formas de violência que permanecem em vários tempos e em diferentes sociedades, como a discriminação das raças.

A violência, muitas vezes, é relacionada com a pobreza. Entretanto, Zaluar (1996) alerta para que se tenha cuidado ao vincular pobreza à violência, de sorte a não se reduzir o seu significado e abrangência.

Por seu turno, Abramovay (2006) considera que o processo de reconceitualização da violência ocorre devido ao fato de ser uma construção cultural e histórica.

Odalía (2004) aponta que a violência nem sempre se apresenta

[...] como um ato, como uma relação, como um fato, que possua estrutura facilmente identificável. O contrário, talvez, fosse mais próximo da realidade. Ou seja, o ato violento se insinua, frequentemente, como um ato natural, cuja essência passa despercebida. Perceber um ato como violento demanda do homem um esforço para superar sua aparência de ato rotineiro, natural e como que inscrito na ordem das coisas. (ODALIA, 2004, p. 22-23).

O autor salienta que a violência também se manifesta por meio de “[...] todo efeito de privar, significa tirar, destituir, despojar alguém de alguma coisa. Todo ato de violência é exatamente isso.” (ODALIA, 2004, p.86). Para ele, seria tirar algo dos indivíduos, como a liberdade, o espaço, a palavra, seus direitos e até sua vida.

Ainda nessa esfera, Abramovay (2006) destaca que a violência pode colocar o sujeito na condição de objeto, retirando dele sua humanidade, porque não o considera e nem o trata como um ser humano dotado de linguagem e liberdade, mas como “coisa” inanimada, sem voz e sem direito (SCHILLING, 2000). Esse processo de desumanização não afeta apenas a vítima, mas também o autor desses atos.

Na relação com o outro, como postula Paulo Freire, o caráter dialógico é essencial, pois possibilita seu reconhecimento como sujeito dotado de voz e direito. A violência impede a expressão e silencia a voz.

Nessa direção, Muller (2007, p. 128) assinala:

Para os homens, viver uma vida humana juntos significa falar e agir juntos. Este falar e agir juntos constituem a vida política. O que inaugura e consolida a ação política é a palavra veiculada entre os cidadãos, a livre discussão, a deliberação pública, o debate democrático, a com-versação. Esta ocorre quando os homens se voltam (o verbo latim *versare* significa voltar-se) uns para os outros, para falar, decidir e agir juntos. O que fundamenta o político não é a violência, mas seu contrário absoluto: a palavra humana [...] a manifestação da violência entre os homens significa sempre o fracasso do diálogo, a violência significa sempre o fracasso do fazer político [...] A própria essência do fazer político é o diálogo entre os homens.

Segundo Marilena Chauí (2000, p. 337), a violência “[...] se opõe à ética porque trata seres racionais e sensíveis, dotados de linguagem e de liberdade, como se fossem coisas, isto é, irracionais, insensíveis, mudos, inertes ou passivos.”

Tal definição remete às imagens expostas no Museu do Holocausto, em Israel, onde se veem vários corpos jogados em valas nos campos de concentração e de morte, seres humanos silenciados e violentados de diversas formas. Contudo, podemos aplicar o mesmo tipo de compreensão ao contexto de marginalização de milhões de indivíduos, em nossa sociedade, como moradores de rua, de favelas, desempregados, pessoas privadas de bens, como saúde, educação e outros direitos sociais, garantia de cidadania plena, nas sociedades contemporâneas.

A violência reduz a pessoa humana à condição de objeto descartável, ou a torna incapacitada para a vida social e para a vida política, já que “cega” seus sentidos, deixando-a em uma posição superficial, por ser mais “adequada” (ARENDRT, 1989).

Isso se evidencia nas palavras da secretária de Hitler, publicada por Byrne (2010, p. 89-90):

“Foi um grande sacrifício, eu tive de fazê-lo para a causa maior”. [...] um exemplo fantástico de como o ser humano é capaz de se enganar, iludir e fechar os olhos. Agora, é claro, ela entende bem o que se recusou a enxergar, ou admitir.

A violência engloba também a dimensão estrutural da própria sociedade, uma vez que, como acentua Chauí (2000), a violência se evidencia igualmente ao se tratar os seres humanos como coisas. A luta contra a violência requer um posicionamento e uma adesão a princípios que embasem mais que simplesmente as palavras, pautem as posições e as ações.

Nesse sentido, Levisky, em uma palestra proferida no dia 12 de abril de 2018, no Ciclo de Estudos e Debates: Violências no Mundo Contemporâneo: Interfaces, Resistências e Enfrentamentos, assinala que violência é

[...] a força que transgride os limites dos seres humanos, tanto na sua realidade física e psíquica, quanto no campo de suas realizações sociais, estéticas, políticas e religiosas. É uma força que desrespeita os direitos fundamentais do ser humano, sem os quais o homem deixa de ser considerado como sujeito de direitos e deveres e passa a ser olhado como puro e simples objeto. (LEVISKY, 2018).

Como bem destacado por Levisky, para Zaluar e Leal (2001), a violência também afeta as mentes, não apenas o plano físico dos indivíduos.

Abramovay (2006) amplia o conceito da violência, no sentido de que ela pode ser caracterizada pelo não reconhecimento do outro. Ela sufoca e elimina, pela força, quer física, quer moral, a possibilidade do diálogo e da argumentação, nas situações de conflito (ZALUAR; LEAL, 2001).

Nessa direção, podemos acrescentar que para Arendt (1999)

[...] a violência é muda, silencia a troca de opiniões e é usada como meio para obter determinados fins [...] a força. O uso da violência é intrinsecamente imprevisível e perigoso, porque jamais garante o resultado adequado (ARENDR, 1999, p. 177).

Minayo (2005), ao considerar a violência como histórica e reflexo da sociedade, entende que esta pode ser enfrentada por meio da análise criteriosa das diversas formas com que ela se apresenta, de sorte a possibilitar a reflexão sobre as possibilidades de intervenção.

Em outra obra (2003), Minayo explicita alguns diferentes tipos de violência:

- **violência criminal**, que é a agressão grave contra outro(s) indivíduo(s), atentando contra sua vida. Segundo o Mapa da Violência no Brasil (2018), das 553 mil pessoas vítimas de violência, 71,1% foram mortas por armas de fogo.
- **violência intrafamiliar**, que se refere aos conflitos familiares os quais desencadeiam situações de violência;
- **violência estrutural**, que são os diferentes modos de manutenção das desigualdades que produzem a miséria, e as diversas maneiras de subjugar e explorar outros indivíduos;
- **violência autoinfligida**, que abarca as automutilações, as tentativas e a efetivação do suicídio. Segundo dados da Organização Mundial de Saúde, em 2017, o Brasil estava em oitavo lugar no *ranking* de suicídios, por ano;
- **violência institucional**, que acontece dentro das instituições e reproduz estruturas sociais injustas, principalmente por meio de suas regras de funcionamento e relações burocráticas;
- **violência interpessoal**, que se manifesta na forma de comunicação e relação entre os indivíduos, quando há predomínio da discriminação e da intimidação, tendo como fator preponderante a incapacidade de resolver conflitos por meio do diálogo.

Segundo a autora, a forma violenta de resolver conflito é apontada como um dos principais fatores responsáveis pelo aumento nas taxas de morte e internação por violência, mas também está associada ao aumento das desigualdades e à ausência e omissão das políticas públicas (MINAYO, 2005).

Bourdieu (1989) alude a outro tipo de violência, a simbólica, que ocorre quando a classe dominante impõe sua cultura às demais classes. A violência é efetivada pelos representantes do “Estado, detentor do monopólio da violência simbólica legítima” (p. 46), por intermédio de

[...] instrumentos de imposição ou de legitimação da dominação, que contribuem para assegurar a dominação de uma classe sobre outra [...] dando o reforço da sua própria força que as fundamenta e contribuindo assim, [...] para a domesticação dos dominados. (p. 11).

Bourdieu e Passeron (1975) relacionam a violência simbólica ao exercício do poder, utilizado para impor significações através de estruturas sistematizadas de produção simbólica, como a escola, a arte, a língua etc., com o objetivo perpetuar a dominação. Portanto, a violência simbólica não é facilmente identificada, pois se apresenta de forma sutil, mediante palavras, classificações, práticas etc., o que dificulta o enfrentamento e a superação.

Além desses tipos de violência, Minayo (2005) assinala outros relacionados à **violência cultural**, na qual algumas formas de violência são naturalizadas em um povo ou grupo. Ela se apresenta como:

a) **violência de gênero**, que acontece principalmente contra as mulheres, mas também contra o público LGBT. Segundo dados do Instituto Maria da Penha (2017), a cada 7,2 segundos, uma mulher é vítima de violência física, no Brasil;

b) **violência contra o indivíduo diferente e/ou deficiente**. Conforme dados da Secretaria da Segurança Pública do Estado de São Paulo, divulgados no jornal *Folha de S. Paulo* no dia 02 de maio de 2018, um deficiente ou criança é estuprado por hora em São Paulo; em 2017, foram 7580 notificações;

c) **violência racial**, que, no Brasil, se manifesta principalmente contra os negros e tem sua origem na época colonial. A violência contra negros é de 40,2% contra 16% de não negros, segundo o Mapa da Violência no Brasil (2018). Conforme Cerqueira (2018), o Anuário Brasileiro de Segurança Pública identificou, na análise dos boletins de ocorrência de 2015 e 2016, que 76,2% das vítimas mortas em decorrência da atuação policial eram negras.

Minayo (2005) assinala que a violência quanto à natureza também pode ser expressa dentro de quatro modalidades: a física, a psicológica, a sexual e a que envolve abandono e negligência.

Acreditamos que embora a maioria das pessoas considere a violência algo exterior a elas, a mesma está presente em cada indivíduo, não está apenas no outro. Nesse sentido, seu enfrentamento deve se realizar nas duas esferas: na social, por meio da ampliação e da universalização dos direitos e deveres necessários à vivência da cidadania, e na pessoal, através do reconhecimento do outro, da assunção de valores humanos e da abertura para o diálogo como forma de resolver os conflitos (MINAYO, 2003).

Para Spósito, devido à questão de a violência ser “[...] todo ato que implica ruptura de um nexos social pelo uso da força” (SPÓSITO, 1998, p. 61), nega a possibilidade da relação social, que ocorre pelo conflito, pelo diálogo, enfim, pelo uso da palavra.

Azevedo (2018) assevera que a história social do Brasil pode ser contada como a história social da violência. Desde a colonização, o massacre dos índios, a escravidão e o tratamento desigual dado aos negros, às crianças e às mulheres repercutiram na educação brasileira.

No Brasil, de acordo com dados divulgados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, por meio do Anuário de Segurança Pública (2018), em relação a 2012, as mortes violentas cresceram 11%, a taxa de estupros subiu 8% e a de mulheres assassinadas, 6%. Diante dos dados apresentados, o Brasil figura entre os países mais violentos do mundo: em 2015, estava na sexta posição, de acordo com um balanço realizado pelo Banco Mundial sobre a situação de violência no mundo.

De acordo com Abramovay (2006), a violência pode se manifestar de diferentes maneiras: por meio de gestos e atos físicos, atos verbais e tensões nas relações sociais. Essas ações e tensões podem ser classificadas em três tipos de violência: a violência dura, que são atos e situações que resultam em danos irreparáveis; as microviolências ou incivildades, as quais se apresentam na forma de ofensas, xingamentos, ameaças, insultos e chantagem, criando um clima de tensão que pode levar à agressão física; e a violência simbólica, que induz o indivíduo a seguir critérios e valores do discurso dominante no espaço social, aspecto analisado por Bourdieu (1994).

4.2- Violência na escola

A escola é uma instituição que agrega grupos diferenciados, voltados para objetivos que devem ser comuns. Para que esses objetivos sejam alcançados, a escola está organizada em torno de normas de funcionamento que devem ser acatadas. Porém, quando reconhecemos que a escola é também um espaço de violência, contribuímos para romper com a ideia desta instituição como um espaço resguardado, destinado somente à aprendizagem de conhecimentos e à formação da pessoa, ao exercício da ética e do diálogo e à formação da cidadania, antítese, portanto, da violência.

(MARRA, 2007, p. 39).

A escola é um ambiente onde se evidenciam as tensões quanto a significados, significantes e sentidos presentes nos valores, crenças, ideias, os quais formam sua cultura. Portanto, um lugar propício para os conflitos, mas não necessariamente para a violência, que entra em cena quando os conflitos não são abordados de maneira formativa, considerando a heterogeneidade.

Para Charlot (2006, p. 20), a violência escolar diz respeito aos “[...] fenômenos ligados à especificidade da escola”, os quais devem ser analisados no contexto em que ocorrem, pois tais situações não se relacionam somente com o fato em si, mas também com o modo com que seus atores as vivenciam e as significam. O autor apresenta três categorias de violência:

Violência na escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e as atividades da instituição escolar: quando um bando entra na escola para acertar contas das disputas que são as do bairro, a escola é apenas o lugar de uma violência que teria podido acontecer em qualquer outro local.

Violência à escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar: quando os alunos provocam incêndios, batem nos professores ou os insultam, eles se entregam a violência que visam diretamente à instituição e aqueles que a representam.

Essa **violência contra a escola** deve ser analisada com a violência da escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas) (p. 434, grifo nosso).

Para Debarbieux (2002), existe a violência praticada contra a escola, a violência da escola e a violência que acontece no contexto escolar. De acordo com o autor, a primeira é mais facilmente identificada, pois ocorre de fora para dentro; a segunda acontece por meio da discriminação, da indiferença, por não criar espaços de pertencimento e de aprendizagem significativa, fortalecendo e reproduzindo processos de desigualdade e exclusão; e a terceira, segundo o autor, são reflexos de diferentes formas de violência na família, da localidade e da sociedade em geral.

Abramovay e Rua (2002, p. 69) ampliam o conceito de violência escolar, expondo os seguintes níveis:

[...] violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos; incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho; a violência das relações de poder entre professores e alunos.

O conceito de violência, em grande parte das definições, revela igualmente a não aceitação do outro, a ruptura da relação, a busca pela eliminação do outro, a falta de respeito e tolerância com o diferente e a diferença, podendo manifestar-se no plano físico, psicológico ou ético (CANDAU, 1999; SPÓSITO, 1998).

Após a Segunda Guerra Mundial, em 10 de dezembro de 1948, devido a reflexões sobre as atrocidades cometidas contra os seres humanos durante as guerras, a ONU (Organização das Nações Unidas) cria a UNESCO e promulga a Declaração dos Direitos Humanos Universais, o que trouxe para a pauta de discussão a importância da educação.

Na realidade, os países escandinavos, na década de 1970, foram os pioneiros a estudar a violência na escola.

Em 1978, acontece, em Viena, o Congresso sobre o Ensino dos Direitos Humanos, com ênfase na campanha pelo desarmamento.

Todavia, somente no início da década de 1990, segundo Abramovay (2006), a temática “violência escolar” se estabelece como campo de investigação.

Em 1991, ocorre a Convenção Mundial de Educação para Todos, com o objetivo de combater as exclusões e o analfabetismo.

E, em 1994, a Declaração de Salamanca, na qual são apresentados os desafios de uma educação inclusiva, que abarque o atendimento escolar de crianças e adolescentes pertencentes a grupos historicamente excluídos, como forma de enfrentamento à violência da exclusão.

Em 1997, foi realizada, na Holanda, a primeira conferência da Comissão Europeia sobre segurança na escola, com a finalidade de debater a necessidade de ter escolas mais seguras.

Em setembro de 1998, foi fundado, em Bordeaux, o primeiro centro de pesquisa sobre violência escolar, o Observatório Europeu da Violência Escolar, com o objetivo

de coordenar duas redes: uma, direcionada às pesquisas com enfoque multidisciplinar, dirigida a pesquisadores de diferentes áreas; e a outra, para os professores, visando a parcerias com os diversos atores do processo, responsáveis pela formação e bem-estar dos educandos.

Dentre os estudos realizados, encontramos o de Farrington (2002), que arrola como fatores de risco para a violência: baixo desempenho escolar, impulsividade, vínculos frágeis, controle de comportamento deficiente, problemas de atenção, ansiedade, baixa inteligência, isolamento, pais envolvidos com o crime, supervisão parental deficiente e baixa renda familiar.

Farrington (1986) verificou, em seu estudo, concretizado com crianças, a relação entre baixa inteligência verbal e baixo desempenho escolar e os autodepoimentos de violência entre crianças entre 8 e 10 anos. Segundo o autor, o baixo desempenho, os problemas de atenção e a impulsividade podem ser associados à violência.

Welsh e Farrington (1999) salientam a importância do desenvolvimento de programas direcionados à família, ao enriquecimento intelectual pré-escolar e a programas escolares.

Hawkins (apud DEBARBIEUX, 2002) desenvolveu um programa combinando o treinamento em gerenciamento para os pais e educadores e outro para o desenvolvimento de capacidades de resolução de problemas com crianças de primeiro ano (6 anos). Um grupo de crianças recebeu treinamento para resolução de problemas e tratamento especial para fortalecer vínculos com pais e professores. Observou-se, no final do estudo, que estas cometiam menos violência e tinham menor probabilidade de usar álcool do que as outras. Conforme o autor, os melhores programas devem focar um trabalho combinado com pais, professores e crianças.

Na pesquisa de Morita (2002), feita no Japão, constataram-se algumas características relacionadas à violência escolar: sistemas de valores autocentrados, baixa autoimagem, baixo sentimento de culpa, impulsividade, dificuldade de controlar emoções, dificuldade em se comunicar e se relacionar, e grupo com fraco controle interno.

Hayden (2002) estudou fatores de risco para expulsão de alunos da escola, notando que estes são crianças com necessidades educacionais especiais, em que também cooperam a raça, problemas familiares e o fato de serem pertencentes a grupos vulneráveis. Segundo a pesquisadora, esse grupo tem maior probabilidade de

vir a adotar comportamentos violentos que os demais colegas com as mesmas características, os quais continuam a frequentar a escola.

Para Farrington (1996), frequentar a escola é um fator de proteção, enquanto estar fora constitui um fator de risco para a violência. Essa análise também aparece no estudo do pesquisador brasileiro Marcos Rolim (2016) sobre a formação de jovens violentos, no país. Tanto ele como Farrington destacam que o frequentar a escola é um importante fator de proteção. Dimenstein (2002, p. 135) argumenta que, “[...] se a criança não consegue aprender direito, sente-se desmotivada, sai da escola, e acaba buscando atividades que tragam um resultado mais imediato”, para suprir suas necessidades.

Daniels (2000) assinala que boas escolas atendem bem aos alunos portadores de dificuldades emocionais e comportamentais. É essencial dar o devido reconhecimento aos alunos que apresentam tais dificuldades, propiciando, além do desenvolvimento cognitivo, o emocional e o social.

Para Farrington (1998), diante de uma situação de conflito, a prática da violência ou não dependerá dos processos cognitivos que incluem a análise das consequências, custos e benefícios e o repertório comportamental. Em sua opinião, o foco da intervenção deveria ser os fatores de risco.

Os franceses foram os pioneiros no debate sobre a temática ligada à busca de proposições em políticas públicas, para atenuar os efeitos físicos e psicológicos que esse fenômeno causa (DEBARBIEUX, 2002). Em 2001, na França, aconteceu a 1ª Conferência Mundial sobre “Violência nas escolas e políticas públicas”, na qual foram abordados fatores de risco da violência, “[...] questões epistemológicas e metodológicas, fatores de risco de exclusão na escola” além de experiências de “vários países no combate e prevenção às violências nos estabelecimentos de ensino.” (DEBARBIEUX; BLAYA, 2002, p. 9). Como fruto desse evento, foi lançado o primeiro livro sobre a temática, com diferentes pesquisas sobre violência, no âmbito educacional.

Em 2003, em Quebec, deu-se a Segunda Conferência Internacional de Violência Escolar, vinculada ao Centro de Pesquisa e Intervenção sobre o Sucesso Escolar. Seguida pela terceira conferência, em 2006, em Bordeaux, e a quarta, no Reino Unido, em 2007, que contou com o apoio do Observatório Britânico para a Promoção da Não Violência.

Na década de 1990, esse fenômeno começou a ser alvo de pesquisas na França, na Espanha, em Portugal e no Brasil (DEBARBIEUX, 2002; ABRAMOVAY, 2009).

As pesquisas sobre violência escolar começaram a ganhar força, em função da abertura política e exposição, na mídia, de situações de agressão envolvendo crianças e adolescentes no ambiente escolar e casos graves de violência, incluindo homicídio, o que deu uma falsa visão de que era um problema daquele momento, contudo, os casos de violência já faziam parte do contexto escolar antes disso e só tiveram maior visibilidade, nesse período (DORVIL, 1988).

Devido a isso e a uma série de fatores, a ONU (Organização das Nações Unidas), em sua Assembleia Geral, declarou a década de 2001-2010 como a “Década Internacional para uma Cultura de Paz e não-violência para as crianças do mundo”, destacando a educação como “meio principal de uma cultura de paz” e estabelecendo os seguintes princípios, para a educação:

Respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminar nem prejudicar; praticar a não-violência ativa, repelindo a violência em todas as suas formas física, sexual, psicológica, econômica e social em particular ante os mais fracos e vulneráveis, como os idosos, as crianças e os adolescentes; compartilhar o “meu” tempo e os “meus” recursos materiais cultivando a generosidade, a fim de terminar com a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica; defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, privilegiando sempre a escuta e o diálogo, sem ceder ao fanatismo, nem à maledicência e ao rechaço ao próximo; promover um consumo responsável e um modelo de desenvolvimento que tenha em conta a importância de todas as formas de vida e o equilíbrio dos recursos naturais do planeta; contribuir com o desenvolvimento de minha comunidade, propiciando a plena participação das mulheres e o respeito dos princípios democráticos, para criar novas formas de solidariedade (1995, p. 93)

No Brasil, no final da década de 1980, em razão da maior abertura ao debate sobre temáticas que afetavam a população e por se reconhecer a violência como um problema nacional, frente às reivindicações apresentadas pela sociedade civil (SPÓSITO, 2001), reflexões e debates sobre a temática começam a surgir.

Em 1988, com a Constituição Federal, baseada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, os princípios da liberdade, da igualdade e da solidariedade são enfatizados e se estabelecem, contra as injustiças sociais. A partir desse momento, a educação passa a ser compreendida como um direito inalienável.

O fenômeno da violência escolar passa a ter maior visibilidade e se torna foco do debate, devido à insegurança da população, à busca por segurança e às denúncias

sobre as condições precárias das escolas, expondo os alunos, professores e demais profissionais da educação escolar ao perigo (SPÓSITO, 2001).

Nesse período, pôde-se observar uma mudança no olhar sobre a violência, considerando-a como passível de prevenção. Spósito (2001) ressalta, em sua pesquisa, que nesse tempo houve um aumento de estudos sobre violência, principalmente relacionados à proteção da escola contra elementos externos.

A autora aponta ainda que, no Brasil, os primeiros trabalhos sobre violência, realizados no final da década de 1980 e início da década de 1990, almejavam mapear os episódios de violência escolar e enfatizavam as questões de segurança e democracia na escola (GUIMARÃES, 1988; FUKUI, 1992; ZALUAR, 1992; ADORNO, 1992).

Abramovay (2002) destaca que, a princípio, a preocupação era no sentido de proteger a escola de elementos externos, de modo que diversas medidas foram adotadas para garantir a segurança, dar proteção ao patrimônio e aos funcionários quanto a agressores externos, o que se efetivou com o policiamento e com o aumento dos muros.

No entanto, percebeu-se que, em seu interior, havia manifestações de violência, na resolução de conflitos, as quais não estavam restritas ao seu exterior. Dessa maneira, asseveram Abramovay e Rua (2002, p. 68):

A temática da violência nas escolas constitui ponto de confluência de processos sócio-políticos, econômicos e culturais. A compreensão do fenômeno requer atenção tanto a aspectos externos às instituições de ensino (variáveis exógenas), como as questões de gênero, as relações raciais, as situações familiares, a influência das mídias e o espaço social das escolas; quanto a aspectos internos (variáveis endógenas) como a idade, o nível de escolaridade dos estudantes, as regras, disciplina e o sistema de punições expressos no projeto político pedagógico e o comportamento do corpo docente em relação aos alunos e à prática educacional.

No Brasil, segundo Spósito (1998), a violência que ocorria no entorno da escola e era praticada por indivíduos externos começou a existir dentro da instituição, tendo entre os autores os alunos. A partir da década de 1990, houve um aumento das pesquisas sobre violência na escola, dentre as quais podemos citar a investigação de Zaluar (1996), considerada pioneira nos estudos sobre violência na escola, nesse período contemporâneo, e a de Waiselfisz (1998), com dados estatísticos sobre a violência no Brasil.

Além disso, no início da década de 1990, iniciativas públicas, em parceria com Organizações Não Governamentais (ONG) e sociedade civil, lançaram diferentes

campanhas e programas, com a finalidade de diminuir a violência, sobretudo na escola; por exemplo, o Movimento Sou da Paz. Por sua vez, o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD) foi implantado no país vinculado à Polícia Militar, com o objetivo de ensinar o aluno a tomar decisão e desenvolver habilidades que permitam encaminhar sua vida, de forma pacífica e saudável.

No final da década de 1990, Candau (1999), em seu trabalho, ressalta que a maioria dos professores apontava que as brigas e agressões verbais eram os tipos mais frequentes de violência entre alunos.

Em seu estudo, Peralva (1997) constata que, em parte, a violência pode derivar da incapacidade da escola em fundar um modelo operacional compatível com as mudanças históricas; ter sua origem na configuração de conflito, cujo centro é o julgamento escolar; originar-se do medo, devido à circunstância de a escola não construir uma maneira de tratar o conflito como parte da convivência humana.

Ruotti (2006), em sua pesquisa, destaca que, de acordo com os professores entrevistados, a violência física entre os alunos tem sido reflexo de insultos verbais e xingamentos, sendo estes mais frequentes.

Segundo Revilla Castro (2002), a modalidade mais frequente de manifestação da violência se dá por meios verbais, como insultos, disseminação de boatos, ameaças e xingamentos. Os dados de sua pesquisa evidenciaram que os agressores demonstram pouca empatia, tendência à hiperatividade e parecem satisfeitos em impor sofrimento ao outro, além de não manter uma boa relação com a escola e demonstrar não gostar dela e de seus professores. As vítimas, de maneira geral, apresentam uma aparência física que não é valorizada pelo grupo e, socialmente, são mais frágeis, com autoimagem negativa, baixa autoestima e baixa autoconfiança, de modo que são mais facilmente isoladas e cultivam pouca relação com os outros.

Camacho (2001) verificou, em sua pesquisa, que investigava a relação entre os alunos, que as agressões entre eles ocorriam principalmente no recreio, no pátio, nos corredores e nos intervalos entre as aulas.

Abramovay e Rua (2002) coordenaram uma pesquisa inédita sobre violência nas escolas, com o apoio da UNESCO. Nesse trabalho, fizeram o levantamento e a análise sobre o fenômeno em treze Estados e no Distrito Federal. Participaram da pesquisa 47 mil pessoas (professores, pais e alunos) de 340 escolas. Essa investigação tornou-se referência para a discussão sobre violência, na escola. A partir dela, com o apoio da UNESCO e da Universidade Católica de Brasília, foi fundado, no

Brasil, o Observatório de Violências na Escola. Entre outras coisas, os dados coletados destacam, segundo afirmações feitas pelos alunos, que na escola não existe espaço para o diálogo e os alunos não gostam de seus colegas, o que coloca em “xeque” a escola como lugar de convívio e amizade. Outros aspectos apontados são a falta de qualificação dos professores e problemas quanto à estrutura física da escola. As autoras buscaram, por meio do estudo, possibilitar o debate e a reflexão sobre a temática, com o objetivo de oferecer estratégias para seu enfrentamento, a partir da compreensão do fenômeno, através de pesquisas, participação dos atores da comunidade escolar e de um monitoramento das escolas.

Segundo Fante (2010), em 2009, uma organização não governamental da Inglaterra, que trabalha na defesa dos direitos da criança, realizou uma pesquisa em escolas brasileiras de cinco regiões, a fim de conhecer a violência entre os alunos e a prática de *bullying*. A pesquisa ouviu catorze pais ou responsáveis e sessenta e quatro técnicos, professores ou gestores das escolas observadas. Os resultados indicaram que 70% dos estudantes relataram ter presenciado cenas de violência entre colegas, enquanto 30% vivenciaram ao menos uma situação violenta, nesse período. A maior incidência foi entre os alunos do sexto ano do Ensino Fundamental. Os motivos mencionados pelos agressores para a prática da violência foi para conseguir popularidade e fama entre os colegas; já as vítimas revelaram que acreditam sofrer esse tipo de violência, pois apresentam diferenças em relação aos colegas, por exemplo, têm algum traço físico específico (tamanho, peso etc.), são portadores de necessidades especiais, se vestem de forma diferente dos demais e por serem pessoas inseguras e tímidas (FANTE, 2010).

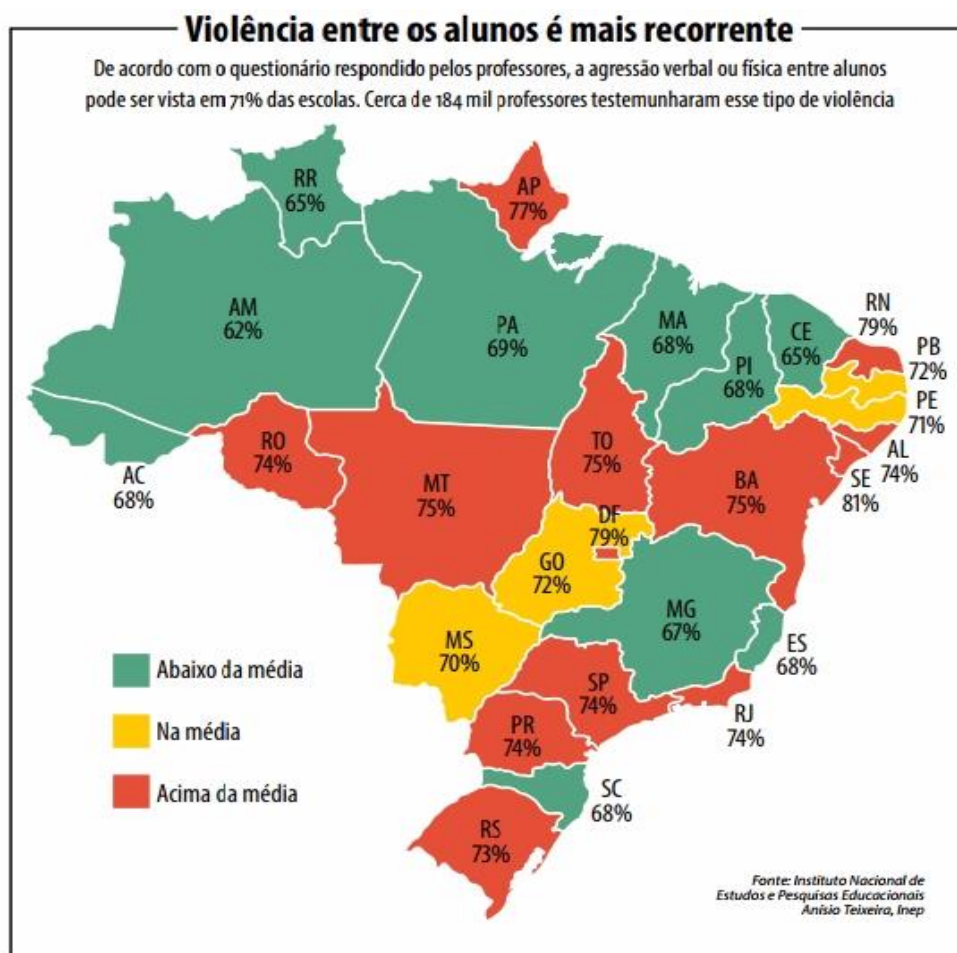
Abramovay et al. (2016) efetuaram pesquisa sobre violência no âmbito educacional, em sete capitais brasileiras, com professores e alunos diretamente envolvidos na coleta de dados. Na segunda etapa da pesquisa, contemplaram-se relatórios participativos, nos quais os alunos analisaram diferentes aspectos relacionados à violência. Foram destacados, por eles, salas de aulas superlotadas, sem iluminação e quentes, como elemento propício para o surgimento de conflitos. Para a autora, a violência não tem uma única matriz, devendo-se considerar os aspectos sociais mais abrangentes, mas também os relacionados à dinâmica das próprias instituições de ensino, pois estes podem ou não favorecer e potencializar as situações de violência, no contexto escolar.

Conforme a autora, é de extrema importância que os alunos tenham acesso ao conhecimento, observem e reflitam sobre seu cotidiano escolar, porque isso possibilita exercitar a criticidade, ampliar sua percepção sobre o fenômeno e participar da busca por solução para os problemas encontrados.

De acordo com dados descritos no Diagnóstico Participativo das Violências nas Escolas (2018), feito pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais, em parceria com o Ministério da Educação, 69,7% dos alunos afirmam terem visto algum tipo de agressão dentro da escola. Em 65% dos casos, a violência parte dos próprios alunos; em 15,2%, dos professores; em 10,6%, de pessoas de fora da escola; em 5,9%, de funcionários; e em 3,3%, de diretores. Quanto aos tipos mais comuns de violência, foram arrolados: com 28%, as ameaças, xingamentos e exposições pela internet; 25%, roubos e furtos; 21%, ameaças; 13%, agressões físicas; 2%, violência sexual, 11%, outros tipos não especificados.

A Figura 1 mostra os dados da investigação feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas “Anísio Teixeira” – INEP (BRASIL, 2017) – e destacam que a violência mais recorrente nos Estados brasileiros é entre os alunos, por meio de agressão verbal ou física, e que o Estado de São Paulo figura entre as unidades da Federação com maiores índices desses tipos de violência.

Figura 1 – Violência entre os alunos no Brasil



Fonte: Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira" (2017)

Infelizmente, diante dessa realidade, muitas vezes, a abordagem do governo e das escolas é pautada em ações imediatistas e/ou punitivas: com câmeras de vigilância, muros altos, policiamento nas escolas, advertência, suspensão, expulsão do aluno.

Entretanto, tanto as ações imediatistas quanto as ações punitivas não podem ser assumidas como políticas públicas de enfrentamento à violência escolar, pois, além de não tratar o problema, podem intensificá-lo. Para Spósito (2001), é importante desenvolver pesquisas sobre violência escolar articuladas com o tema da violência social, de modo a compreender as relações presentes nesses fenômenos. Para ela, os atos violentos no interior da escola apontam uma crise na função socializadora da escola, que se evidencia na dificuldade em se "[...] criar possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser acertado no âmbito da

convivência democrática” (SPÓSITO, 2001, p. 100) – e, acrescentamos, isso representa também uma crise na função educativa da escola.

Na visão de Abramovay (2006), a violência escolar, como manifestação social, é um fenômeno complexo e múltiplo, pois afeta a subjetividade dos envolvidos e cria um clima desfavorável ao ensino e à aprendizagem.

Portanto, a violência na escola não pode ser analisada a partir de uma única causa, tendo em vista que ela pode se relacionar a diferentes causas e fatores; assim, ao abordá-la, é necessário analisar o contexto social, cultural e histórico em que ocorre, pois abarca não somente as violências internas, mas também os diferentes tipos de violências vivenciadas pelos indivíduos.

Schilling (2016) enumera algumas causas internas que levam à violência nas escolas: falta de vínculos e de sentimento de pertencimento; falta de normas elaboradas e acordadas de forma coletiva; falta de conhecimento dos atores do contexto escolar sobre fatores que geram a violência (externos e internos); falta de práticas dialógicas e currículo inadequado, fragmentado e descontextualizado.

Atualmente, a temática violência continua presente nos estudos, na área educacional, contudo, frequentemente se enfoca apenas o *bullying*, como se este fosse sinônimo de violência entre alunos. Entretanto, é imperioso assumir que o *bullying*, de fato, é uma forma de violência, mas não é a única e nem sinônimo dela.

Fante (2005) destaca que *bullying*

[...] é uma palavra de origem inglesa, adotada em muitos países para definir o desejo consciente e deliberado de maltratar uma outra pessoa e colocá-la sob tensão. Por definição universal, *bullying* é um conjunto de atitudes agressivas, intencionais e repetitivas que ocorrem sem motivação evidente, adotado por um ou mais alunos contra outro(s), causando dor, angústia e sofrimento. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, gozações que magoam profundamente, acusações injustas, atuação de grupos que hostilizam, ridicularizam e infernizam a vida de outros alunos levando-os à exclusão, além de danos físicos, morais e materiais, são algumas das manifestações do comportamento *bullying*. (FANTE, 2005, p. 27-29).

Segundo Matos et al. (2001), o *bullying* se caracteriza:

- pela **frequência** - maneira recorrente com a qual o comportamento se dá;
- pela **intencionalidade** - tem o objetivo de dominar o outro ou produzir mal-estar;
- pelo **desequilíbrio de poder** - os “agressores” escolhem para vítimas os alunos considerados mais frágeis;

- pelo **comportamento agressivo** - não antecedido por provocação ou ameaças do aluno, “vítima” do *bullying*.

Nessa direção, Díaz-Aguado (2015) ressalta que o *bullying* envolve diferentes tipos de condutas entre os alunos, como ameaças, provocações, agressão física, intimidações, ofensas, isolamento sistemático, entre outras. Todavia, tais situações ocorrem de forma repetida, por um tempo prolongado, em uma relação de desequilíbrio, e podem ser físicas (agressão física), verbais (insultos) e psicológicas (exclusão e rejeição).

Entretanto, a violência entre os alunos, no contexto escolar, não se restringe ao *bullying*.

No Brasil, a democratização da educação, ao mesmo tempo que oportunizou o acesso dos alunos à educação, não preparou a escola, que é um espaço privilegiado de socialização, para lidar com a diversidade. No passado, o perfil dos alunos era bem próximo quanto a perspectivas para o futuro, valores e hábitos; com a democratização do acesso, diferentes grupos, com distintos valores, vivências, culturas, perspectivas e dificuldades de aprendizagem tiveram acesso à educação, embora a escola não tenha sofrido alterações significativas. Isso se configura em uma das causas de conflito, nesse ambiente, a qual, se não for contemplada, poderá se manifestar por meio de embates com a utilização de violência, em suas diferentes formas.

Dubet (1996, p. 501) destaca que a violência também está associada à marginalização, ao estigma e ao insucesso:

Quanto mais a escola escolariza massivamente, mas ela exclui os alunos de forma relativa [...] os alunos são definidos menos pelas suas possibilidades do que pelas suas incapacidades. Frequentemente, estes alunos excluídos rejeitam o estigma que se lhes impõe e escolhem virar a situação através da violência.

Esse aspecto é igualmente enfatizado por Bourdieu (1999), quando frisa que, ao mesmo tempo que permite às novas camadas da população o acesso à escola, conserva os mecanismos de exclusão social.

Para Dubet (2003, p. 56), a “[...] exclusão escolar é o resultado dessa escola democrática de massa e que afirma ao mesmo tempo a igualdade dos indivíduos e a desigualdade de seus desempenhos.”

Guimarães (1996, p. 78-79) acrescenta:

A escola, como qualquer outra instituição, está planejada para que as pessoas sejam todas iguais. Há quem afirme: quanto mais igual, mais fácil de

dirigir. A homogeneização é exercida através de mecanismos disciplinares, ou seja, de atividades que esquadriham o tempo, o espaço, o movimento, gestos e atitudes dos alunos, dos professores, dos diretores, impondo aos seus corpos uma atitude de submissão e docilidade. Assim como a escola tem esse poder de dominação que não tolera as diferenças, ela também é recortada por formas de resistência que não se submetem às imposições das normas do dever-ser. Compreender essa situação implica aceitar a escola como um lugar que se expressa numa extrema tensão entre forças antagônicas. [...] O professor imagina que a garantia do seu lugar se dá pela manutenção da ordem, mas a diversidade dos elementos que compõem a sala de aula impede a tranquilidade da permanência nesse lugar. Ao mesmo tempo que a ordem é necessária, o professor desempenha um papel violento e ambíguo, pois se, de um lado, ele tem a função de estabelecer os limites da realidade, das obrigações e das normas, de outro, ele desencadeia novos dispositivos para que o aluno, ao se diferenciar dele, tenha autonomia sobre o seu próprio aprendizado e sobre sua própria vida.

A escola, no decorrer da História, socializou os indivíduos, muitas vezes de forma coercitiva, silenciando ideias e reprimindo comportamentos. As reformas educacionais brasileiras, em geral, foram definidas por uma equipe, distante da realidade escolar, e sem a abertura para a real participação dos indivíduos diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, essa cultura, a qual exclui e é autoritária, tenta impedir que o indivíduo busque seus direitos; é violenta e pode levar o indivíduo à violência, pois, apesar de possibilitar o acesso à escola, não garante a permanência, a participação e seu pleno desenvolvimento.

Esse silenciamento busca a imobilidade. Orlandi (1992) sublinha que a questão principal não é silêncio em si, mas “pôr em silêncio”, mostrando que há “[...] um processo de produção dos sentidos silenciados.” (p.12). Esse processo remete a questões como as de tomar a palavra, tirar a palavra, obrigar a dizer, fazer calar e silenciar, o que, para Abramovay e Rua (2002), pode refletir, com o passar do tempo, na falta de sentido de permanecer na escola.

Segundo Schilling (2014, p. 83-84), os jovens apontaram, em sua pesquisa, que violência também é “[...] passar de ano sem aprender [...], é discriminação, preconceito, [...] indiferença.”

Nessa perspectiva, a escola também se mostra violenta, pois, na busca pela homogeneização, silencia a reflexão e a participação, impossibilitando ao indivíduo perceber-se. Para Bourdieu e Passeron (1992), o dominado não se opõe, porque não se percebe como vítima, considerando a situação natural e inevitável. Conforme os autores, até em suas omissões a escola pode servir aos “[...] interesses pedagógicos das classes que necessitam da Escola para legitimar escolarmente o monopólio de uma relação com a cultura que elas não lhe devem jamais completamente.” (p. 140).

Souza (2012, p. 2), com base em Bourdieu e Passeron (1992), faz a seguinte análise:

[...] a violência simbólica se expressa na imposição legítima e dissimulada, com a interiorização da cultura dominante e há uma correlação entre as desigualdades sociais e escolares. As posições mais elevadas e prestigiadas dentro do sistema de ensino (definidas em termos de disciplinas, cursos, ramos do ensino, estabelecimentos) tendem a ser ocupadas pelos indivíduos pertencentes aos grupos socialmente dominantes. Por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará existindo uma forte correlação entre as desigualdades sociais, sobretudo culturais. Essa correlação só pode ser explicada quando se considera que a escola valoriza e exige dos alunos determinadas qualidades que são desigualmente distribuídas entre as classes sociais, notadamente, o capital cultural e certa naturalidade no trato com a cultura e o saber, que apenas aqueles que foram desde a infância socializados na cultura legítima podem ter.

Diante disso, torna-se claro que a escola tanto valoriza quanto exige de seus alunos qualidades específicas, no que se refere à cultura e ao saber, que são distribuídas de maneira desigual entre as classes sociais. Entretanto, essa forma de violência simbólica não é facilmente percebida.

Segundo Charlot (1997), explicar a violência que ocorre no ambiente escolar não é uma tarefa simples, porque, além de nos remeter aos “[...] fenômenos heterogêneos, difíceis de delimitar e de ordenar” também

[...] desestrutura as representações sociais que têm valor fundador: aquela da infância (inocência), a da escola (refúgio de paz) e a da própria sociedade (pacificada no regime democrático). (CHARLOT, 1997 apud ABRAMOVAY; AVANCINI, 2004, p. 08).

Nesse sentido, a reflexão sobre a violência na escola, segundo Abramovay (2003), requer um enfoque crítico sobre o fenômeno, pois permeia as relações sociais estabelecidas e vivenciadas no espaço escolar, tornando essencial o desenvolvimento de pesquisas na área e análises mais profundas sobre o problema.

Schilling (2014, p. 88) aponta também a violência da indiferença, a indiferença social, e expõe a dificuldade que cerca a violência, “[...] o silenciamento que ela provoca, a quebra dos discursos arrumados e prontos que usamos.”

A mídia contribui para a indiferença ou para a naturalização da reprodução de atos violentos, percepções e posturas que são refletidas na escola.

Ainda nessa esfera, Sennett (1998, p. 18) argumenta:

Nada do que ali assistimos está longe das páginas dos jornais, mas tudo nunca esteve tão sublinhado e tão próximo de olhos que perderam a capacidade de se horrorizar e que, por isso mesmo, devem recuperar a salutar condição do espanto. Na contemporaneidade, a participação na vida pública ficou reduzida ao “estar de acordo”, já que as cidades são hoje fóruns

decadentes, onde a passividade, o cerceamento tátil, a carência de sentidos paradoxalmente sobrevivem ao lado das sensações do corpo e da liberdade dos movimentos que, por seu lado, envolvidas pela artificialidade e pelo mecânico, provocam a “anestesia de espaço”.

Outro aspecto importante a ser considerado é a privação afetiva imposta às crianças, que crescem sem referencial familiar e, embora possam ter como referência outros modelos, nem sempre estes serão positivos, refletindo igualmente nas relações dentro da escola.

Contudo,

[...] a educação escolar pode contribuir para a superação da violência na escola, é preciso lembrar que as atividades desenvolvidas pelos sujeitos, presentes no processo de escolarização, e as relações que são aí estabelecidas, é que constituem a possibilidade de transformação de relações violentas em relações não violentas. (MARTINS, 2010, p.60-61).

4.3 – Perspectivas para o enfrentamento à violência escolar

Temos dificuldade de superar a fragmentação do nosso pensamento e da nossa ação. Essa fragmentação é histórica e constantemente construída. Se os problemas sociais são complexos, vê-se a inutilidade das respostas parciais e fragmentadas.

(SCHILLING, 2014, p. 99).

No Brasil, as propostas do governo de enfrentamento à violência, no contexto escolar, têm privilegiado diferentes aspectos. Para Spósito (2001), existem aqui três tendências para se lidar com a violência na escola: a **passividade**, encarando-se a situação de forma fatalista; as **ações repressivas e imediatistas** (câmeras de monitoramento, polícia na escola) e **ações preventivas**, com o projeto Cultura da Paz e projeto Escola da Família, PROERD, Programa de Mediação Escolar, e inclusão da discussão de temas relacionados a ética e a cidadania (*Parâmetros Curriculares Nacionais*), procurando atuar na escola e envolver as famílias e a comunidade.

O enfrentamento à violência escolar ainda é pauta em diferentes debates. Entre eles, podemos citar o debate da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) do Senado, ocorrido no dia 30 de maio de 2018, audiência essa solicitada pelo senador Paulo Paim, após ter recebido diversas denúncias de violência, tanto entre alunos quanto contra professores. Desse evento, participaram: representante da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); o diretor de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania do Ministério da Educação (Secadi/MEC); o presidente do Conselho Federal de Educadores e

Pedagogos (CFEP); a Presidente do Conselho Federal de Psicologia; representante do Sindicato dos Professores/DF; representante da Diretoria de Educação do Campo, Direitos Humanos e Diversidade da Secretaria de Educação do DF e representantes de várias outras entidades.

No evento, Ângela Soligo (Presidente do Conselho Federal de Psicologia) enfatizou a necessidade de transformação no modo com que as relações se dão, na escola. Para ela, a escola precisa enfrentar o problema na perspectiva do diálogo e da formação, quer da vítima da violência, quer do agressor, pautada em um trabalho coletivo, sem isolar ou culpabilizar. Ademais, acredita que seria simplista situar a situação da violência olhando apenas para o aluno, pois a violência tem outras dimensões: a institucional, as relações verticais, o contexto social e as políticas para a educação. Segundo ela, para compreender a situação, é necessário compreender a sociedade em que se situa e entender que o modo como as políticas tem sido engendradas não favorece o enfrentamento à violência, mas alimenta muitos tipos de violência que se refletem e acontecem nas escolas. Há, no Brasil, uma cultura de naturalização da violência.

Os elaboradores e executores das políticas públicas devem ter o compromisso de enfrentamento, para além do sujeito individual, porque é uma questão política, social e urgente. Conforme Ângela Soligo (2018), um dos caminhos seria a restauração da ética e da racionalidade comunicativa, no enfrentamento à violência: substituir o ato violento pela palavra; substituir o discurso repressivo pela escuta, pelo diálogo, fortalecendo laços de cooperação.

Para Ximenes (2018), os conflitos devem ser encarados, enfrentados e discutidos. A escola deve propiciar momentos para a discussão e para a reflexão sobre os conflitos que acontecem em seu interior, com todos os atores.

Segundo Rodrigues (2018), existe também violência, quando a escola adota uma postura de silenciamento e, como resultado, seus alunos não conseguem se expressar e participar de maneira democrática, seja nas reflexões e nas ações de enfrentamento à violência, seja na busca por outras formas de resolução de conflito.

É essencial facilitar aos alunos o acesso ao conhecimento, à garantia de direitos, à possibilidade de resolução de conflito de forma não-violenta, à cidadania – e isso não ocorre de maneira espontânea e natural, mas necessita ser aprendido (DAMATTA, 1985) e só se efetiva com a abertura para a participação (FERNANDES, 1996).

De acordo com Fernandes (2010, p. 19), a cidadania é

[...] um processo educativo contínuo, cheio de dilemas, contradições, obstruções e impedimentos - os conflitos. É através da inquietação positiva que os sujeitos são convidados a refletir sobre os problemas da vida em comunidade, e ter uma percepção mais apurada da história e do mundo a sua volta; passa de um vulto anônimo individualista, para um sujeito expressivo, coletivo, construtor da realidade.

Blaya (2001, 2008) destaca a importância de focar, no estudo sobre violência, o contexto escolar, porque seus estudos têm evidenciado relação entre a violência e o clima escolar.

Para Cunha e Costa (2009, p. 12-13), o clima de uma escola

[...] resulta do tipo de programa, dos processos utilizados, das condições ambientes que caracterizam a escola como uma instituição e como um agrupamento de alunos, dos departamentos, do pessoal e dos membros da direção. Cada escola possui o seu clima próprio. O clima determina a qualidade de vida e a produtividade dos docentes e dos alunos. O clima é um fator crítico para a saúde e para a eficácia de uma escola.

Nesse sentido, o clima escolar pode tanto facilitar quanto dificultar o diálogo, o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento das relações sociais.

O acesso à escola em si não garante o acesso à educação e à cultura, contudo, se isso não ocorre, limita-se o acesso à cidadania, à participação na vida pública, ampliando-se as desigualdades e até mesmo a violência.

Mas, se assumirmos a escola como o espaço social, o que na verdade é, em sua essência, a despeito de vivermos em uma sociedade da exclusão e da competição, perceberemos que temos uma instituição coletiva potente, a qual diariamente recebe os mesmos alunos e a mesma equipe de profissionais. Assim, ela é um espaço importante, de intensa convivência, e justamente por isso nela acontecem situações de conflitos, de maneira que não é possível pensar a escola sem a existência de conflito. Entretanto, os conflitos muitas vezes são vistos como violência (SOLIGO, 2018). A inabilidade de lidar com o conflito, por sua vez, pode gerar violência, ou seja, a violência entra em cena, quando a palavra perde o valor, quando não conseguimos ouvir o outro, acolher sua palavra e resolver conflitos através do diálogo.

A pesquisa de Spósito (2001) realça a dificuldade que os alunos têm para enfrentar e resolver os seus conflitos de maneira assertiva, por meio do diálogo. A autora ressalta que a violência, no interior da escola, ocorre não somente em função de conflitos entre os alunos, mas também de aspectos relacionados à inadequação

do processo pedagógico e à “[...] crise do processo civilizatório da sociedade contemporânea.” (p. 87).

A violência na escola pode ser reflexo de algo que não foi bem encaminhado e precisa ser retomado adequadamente. Podem ser questões de cunho educativo, de saúde, ou até mesmo a falta de espaços de lazer. Nesse sentido, bairros carentes de espaços de lazer fazem com que os alunos busquem intensamente esse espaço, na escola, e a disputa por esses espaços de lazer torna-se motivo de conflito e pode gerar situações de violência. Isso reflete a falta de políticas claras de lazer, de cultura e direcionadas ao desenvolvimento pleno da cidadania.

Afirma Guimarães (2006, p. 357):

Se a violência constitui-se como uma forma de expressão dos que não têm acesso à palavra [...] um dos primeiros caminhos para prevenção e contraposição à violência é a democratização da palavra, a oportunidade da expressão das necessidades e reivindicações do sujeitos, a criação de espaços coletivos de discussão e a sadia busca do dissenso e da diferença, enfim, pela mudança das relações educacionais, ainda estruturadas no mandar e obedecer, para uma forma mais democrática, enfim, por aprender a dizer a sua palavra, palavra que cria consenso e diálogo.

Devemos analisar as práticas educativas, as relações sociais e o clima escolar, que se refere ao sentimento expresso na vivência das atividades, as múltiplas percepções sobre normas, crenças e valores que estão presentes no sistema escola e incidem nos comportamentos e atitudes de todos os indivíduos que fazem parte do contexto escolar, para ter uma maior compreensão do que vem ocorrendo no interior da escola, pois tanto boas práticas quanto um bom clima favorecem a aprendizagem e possibilitam o sentimento de pertencimento. Debarbieux (1998) assinala que as incivildades e a falta do sentimento de pertencimento, por parte do aluno, contribuem com a sensação de insegurança, potencializam o mal-estar na escola e incidem nas relações entre os alunos.

As situações de indisciplina, de violência física e verbal, no interior da escola, demonstram que algo está errado e precisa ser analisado. Nessa direção, Arroyo (2014), em uma entrevista ao Programa Nós da Educação, publicado na TV Paulo Freire, em outubro de 2014, ressalta que “[...] algumas indisciplinas são falas, falas fortes e precisam ser ouvidas”, no interior da escola; poderíamos de igual forma dizer que os conflitos ou mesmo as violências são “falas” que devem ser ouvidas, consideradas e analisadas.

Muller (2003) salienta a importância de criar, na escola, espaços para ouvir os alunos e para refletir sobre as situações, palavras e atitudes, diante das situações de conflito e violência, com o objetivo de elaborar propostas para o desenvolvimento das relações sociais, em seu interior.

Nesse espaço de conversação, deveriam ser valorizadas as ideias, pensamentos e opiniões diferentes, que expressam as diversas visões de mundo e percepções de uma mesma situação, para extrair, por meio dos diálogos, a dimensão subjetiva dos indivíduos.

Tanto na escola quanto, especificamente, no espaço de sala de aula, deve ser garantida a discussão sobre a violência e sobre os direitos humanos, como o direito à educação; questões sobre a inclusão; sobre o contexto em que ocorre a violência; diferentes conceitos e formas de manifestação; e sobre a legislação, a fim de que os alunos possam refletir sobre ela e não sejam mais silenciados.

Para Levisky (2017), “[...] vivemos num país de instituições frágeis e que não representam o que deveriam representar.” Se, na escola, os alunos forem privados da formação, da possibilidade de ter, de fato, acesso ao conhecimento e de fortalecer os vínculos, terão dificuldade de reconhecer-se, reconhecer o outro e elaborar formas mais assertivas no enfrentamento à violência e na resolução de conflitos, pautadas no conhecimento e em valores, enfim, na dignidade humana.

Uma parte do problema, segundo Coimbra (2003, p. 43),

[...] origina-se no fato de a escola ter persistido na atitude de superar o problema da violência eliminando-a como conteúdo das atividades escolares [...]. De fato, nada na escola prepara crianças e jovens para lidarem e auto-regularem a sua agressividade e violência, uma vez que ambas foram negadas no espaço escolar.

Essa falta da compreensão sobre a violência e de referenciais afeta a forma com que as crianças se relacionam e reagem, diante de situações de conflito. Portanto, é essencial desenvolver práticas educacionais intencionais, possibilitar o acesso ao conhecimento e criar vínculo entre os diferentes atores, para que não somente possam desenvolver relações mais significativas na escola, quanto superar a ideia de dominar e subjugar o outro, em situação de conflito.

Em novembro de 2018, foi lançada a cartilha *Violência Escolar: Ações de Intervenção e Prevenção*, criada pelos pesquisadores do Grupo de Estudos Interdisciplinar sobre Violência (GREIVI) da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto (EERP) da USP, com a finalidade de disponibilizar conhecimento aos profissionais da

educação, dos alunos e das famílias, das formas de violência que ocorrem na escola e apontar possibilidades para a intervenção e prevenção. Segundo Soares (2018), a Professora Dr.^a Zeyne Scherer, do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica e Ciências Humanas da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo (USP), foi a idealizadora da cartilha, elaborada a partir das discussões no grupo de pesquisa, no Observatório Permanente “Violência e Crime” da Universidade Fernando Pessoa, da cidade do Porto, em Portugal, e “[...] dos resultados do projeto Oficina: Habilidades para o Enfrentamento da Violência Escolar” (2018). Essa iniciativa partiu de pesquisadores e grupos que não pertencem à área da educação.

As escolas não podem silenciar as demandas emergentes. Schilling (2014, p. 73) destaca que, atualmente, em algumas escolas, por não assumirem “[...] a realização do direito humano à educação (condição para concretizar outros direitos humanos), parecem prisões, e nas prisões, há rebeliões [...] clama-se por polícia, pela mediação do ministério público, do Judiciário.” Nas escolas, parece que os conflitos não podem mais ser tratados pedagogicamente. Entretanto, outras escolas, segundo a autora, lidam de maneira diferente com a educação, refletindo sobre as contradições existentes de outro modo: “[...] são escolas que bloqueiam o medo, incentivam a participação, abrem-se às vizinhanças, descriminalizam condutas e acolhem pessoas.” (SCHILLING, 2014, p. 73).

A autora defende a necessidade de a escola criar uma cultura de participação, de pertencimento e de acolhimento; porém, isso não é algo que acontece espontaneamente: deve ser aprendido, pois ser livre e autônomo é algo mais custoso do que se adaptar a uma realidade que silencia.

Além disso, a escola deve propiciar “[...] igualdade de direitos e de deveres; respeito e reciprocidade; valorização, qualidade do ensino; diálogo e participação” (SCHILLING, 2014, p. 100), porque, muitas vezes, os conflitos que causam atos de violência acontecem devido ao desrespeito aos direitos e deveres, à falta de respeito às diferenças, pelo preconceito e pela falta de uma abordagem adequada no contexto escolar, por meio de práticas educativas intencionais.

O capítulo sobre a violência apontou a necessidade de reflexões acerca do desenvolvimento das relações sociais, no contexto escolar, sendo imprescindível a compreensão de aspectos ligados à vivência grupal, ao desenvolvimento do conhecimento e conduta social e às interações entre os alunos, ao desenvolvimento

das relações sociais e suas implicações na resolução de conflitos e violência entre os alunos.

5. RELAÇÕES SOCIAIS E A APRENDIZAGEM

Com a mudança na sociedade, a inserção das mulheres no mercado de trabalho e a ampliação do período de escolarização, a criança permanece mais tempo na escola, especialmente em escolas de tempo integral, conseqüentemente, ficará um período maior em contato, em especial, com os amigos, e esses contatos serão essenciais para o seu desenvolvimento, tanto cognitivo quanto afetivo e social.

5.1- Desenvolvimento do conhecimento social e do raciocínio sobre normas

Partindo do pressuposto de que o homem é um ser social, é imprescindível que ele se relacione e mantenha vínculos com os outros. As primeiras relações que ele desenvolve são no contexto familiar, enquanto a escola é a segunda instância socializadora. Portanto, para que assuma esse papel, o da socialização formal, é necessário compreender como ocorrem para a criança o conhecimento social e o desenvolvimento de normas e valores, pois esses refletem no modo com que ela resolverá seus conflitos, se relacionará como os outros, enfim, se portará diante da vida.

Abordaremos, a seguir, a forma como se dão o conhecimento, o desenvolvimento social e o desenvolvimento de normas e valores, com o foco nos alunos em idade escolar, especificamente na idade dos participantes da pesquisa, os quais têm entre 9 e 11 anos de idade. Tal análise está fundamentada em Palacios, González e Padilla (2002).

O **primeiro aspecto** que destacaremos é o conhecimento social. Segundo os autores, o conhecimento social abarca “[...] a compreensão dos demais, das relações sociais, da trama e dos sistemas sociais.” (p. 268).

Sobre a compreensão dos demais, podemos salientar que, por volta dos dez anos, a criança já consegue analisar duas perspectivas de maneira simultânea, pode se colocar no lugar de outra pessoa, ou seja, refletir sobre uma determinada situação, a partir da perspectiva do outro – e esse aspecto não se limita à dimensão cognitiva, englobando também a compreensão da emoção das outras pessoas.

Palacios, González e Padilla (2002, p. 271) frisam que as crianças,

[...] aos sete anos ou oito anos, já são capazes de indicar situações nas quais uma pessoa experimentará emoções como orgulho, a gratidão, a preocupação, a culpa e o entusiasmo, lista que será incrementada a partir dos 10 anos de idade para nela incluir emoções como o alívio e a decepção.

Nessa idade, já conseguem entender emoções mais complexas e também relacioná-las ao contexto da intencionalidade; um exemplo disso é que a criança pode sentir culpa por um ato que cometeu, mesmo que este não tenha sido presenciado por ninguém.

Nesse sentido, quanto mais ricas forem as vivências sociais das crianças, mais será desenvolvida a capacidade de se colocar no lugar do outro, isto é, aprimorará sua empatia, não apenas em situações concretas e com pessoas próximas, mas se estendida a situações e contextos distantes, como com a situação dos refugiados da Síria; das vítimas dos países Libéria e Serra Leoa, da África Ocidental, afetados pelo ebola; e das crianças, como a paquistanesa Malala Yousafzai, impedidas de estudar e tratadas com violência em seus países por grupos radicais, como o Talibã.

Quanto às relações sociais, é necessário compreender como elas se desenvolvem. Para os autores supracitados, é preciso considerar que, até os oito anos, a “[...] concepção de amizade é baseada na ajuda e no apoio unilateral”, e, após essa idade, aparece a “[...] reciprocidade como componente essencial da amizade.” (PALACIOS; GONZÁLEZ; PADILLA, 2002). Por volta dos dez anos, esse conceito se amplia para a troca mútua de ideias, opiniões, de sentimentos e emoções, de sorte que, mesmo em situações de conflitos e divergências, eles permanecem amigos (SELMAN, 1980).

Outro aspecto importante, dentro das relações sociais, é a compreensão das relações de autoridade. No ciclo de alfabetização, a criança tem entre 6 e 9 anos, período no qual a autoridade é vista como alguém com maior poder físico e social; somente a partir dos 9 e 10 anos, a autoridade irá adquirir uma perspectiva associada a qualidades pessoais e capacidade de liderar, entre outras.

Quanto à compreensão dos sistemas sociais, não depende apenas de um certo nível cognitivo, mas é necessária a vivência, ou seja, que as crianças participem socialmente, a fim de que possam compreender os assuntos sociais e dar respostas mais abrangentes sobre as situações como de violência, fome, pobreza e injustiça, entre outras, que vivenciamos em nosso país.

O **segundo aspecto** importante, como destacamos no início do capítulo, é o desenvolvimento de normas e valores.

Ao abordar o desenvolvimento em relação aos conteúdos morais, Palacios, González e Padilla (2002) têm posição diferente da perspectiva piagetiana, a qual postula uma sequência organizada em estágios invariáveis, marcada pela transição

da moral heterônoma para a autônoma, coincidindo com a passagem do pensamento pré-operatório para o operatório concreto; os autores defendem que, entre os 6 e 12 anos, as crianças desenvolvem uma série de valores que pautarão suas condutas, ligados à justiça e à solidariedade, entre outros aspectos. E, com o passar dos anos, seu raciocínio se tornará mais autônomo, flexível, e, ao mesmo tempo, “[...] mais orientado ao bem-estar alheio.” (p. 276).

Quanto ao raciocínio moral e à conduta moral, os autores apontam, pautados em Locke (1983), que “[...] o desenvolvimento dos valores morais consegue aumentar a probabilidade de atuar de modo moral em situações difíceis, porque o raciocínio moral atuaria como força motivacional”, mesmo quando o indivíduo não recebe nenhum apoio ou recompensa. Ademais, embasados em Biasi (1983), afirmam que os “[...] valores morais se integram dentro da estrutura da própria identidade”, o que auxilia na coerência entre o raciocínio e o comportamento do indivíduo (PALACIOS; GONZÁLEZ; PADILLA, p. 282).

O **terceiro aspecto** a ser levado em conta se refere à importância do contexto para o desenvolvimento de valores, desde o contexto social mais amplo, a cultura, até a família, a escola e o grupo dos alunos.

De acordo com os autores, as crianças aprendem a moral da cultura, seja por meio do “ensino direto”, por orientações verbais, sanções ou prêmios, seja, principalmente, mediante formas indiretas, como a “[...] participação em situações sociais em que está implicada, uma tomada de decisão, uma avaliação, um ponto de vista, um *ethos*.” (p. 282). Por conseguinte, na escola, o enfoque deve ultrapassar a transmissão, precisando igualmente oportunizar a vivência e a participação democrática.

A família tem papel essencial na formação do perfil moral dos filhos, entretanto, deve-se considerar a forma como são interiorizados os valores pelo indivíduo, pois isso não acontece de maneira automática. Segundo Grusec e Goognow (1994), citados por Palacios, Gonzáles e Padilla (2004, p. 284), depende, entre outras coisas, de fatores como

[...] clareza e coerência na mensagem dos pais, a capacidade de interpretação por parte da criança, o grau de aceitação de tais mensagens (em função das relações afetivas pais-filhos e da percepção da atuação dos pais como justa ou injustas) e o grau de participação experimentado na elaboração de tais mensagens.

A coerência é imprescindível, porque o ensino não se dá apenas por meio da transmissão oral. Além disso, deve-se levar em consideração também as características pessoais e as diferenças de gênero.

Quanto ao contexto escolar, ele é essencial à formação e ao desenvolvimento dos valores, visto ser o local destinado à educação formal, no qual a criança em idade escolar tem grande parte de sua experiência social. A escola, portanto, deve abordar conteúdos referentes “[...] à educação em valores e à formação da pessoa, do cidadão e das relações sociais” (p. 285), aspectos que devem ser contemplados na prática educativa, pois são imprescindíveis para a formação integral do indivíduo, quer abrangendo questões relativas aos juízos morais, quer possibilitando uma análise crítica da sociedade.

5.2- Desenvolvimento e conduta social: relacionamento entre os alunos

Moreno (2004, p. 287) destaca que o relacionamento entre os alunos, ainda, contribui para “[...] o conhecimento e a validação do eu e que, através das atividades que com eles realiza (competitivas, cooperativas, resolução de conflitos, etc.), facilita-se a reflexão sobre si mesmo, a consideração do eu a partir da perspectiva dos outros.” Nessas interações, a criança, ao se diferenciar do outro, tem a possibilidade de entender o outro.

Na verdade, nas interações com seus colegas, as crianças aprendem sobre si e sobre os outros; com eles compartilham boa parte do seu tempo diário e desenvolvem habilidades sociais, sobretudo associadas “[...] ao manejo e à resolução de conflitos interpessoais, a assertividade (defender-se, pechinchar), à pró-socialidade (compartilhar, consolar, cooperar)”, além disso possibilitam a construção de “princípios morais relacionados com a benevolência, a justiça e a reciprocidade” (MORENO, 2004, p. 287), elementos essenciais para as relações sociais e para a formação de um indivíduo socialmente responsável.

A partir da entrada no Ensino Fundamental, aos 6 anos, especialmente em escolas de tempo integral, as crianças, por passarem um maior tempo juntas, desenvolvem laços de amizade e interagem com os outros alunos, começando a interagir em uma instituição que tem diferentes regras de convivência, muitas vezes desconhecidas por elas.

Essas interações se concretizam, principalmente, por meio de brincadeiras e dos jogos; nessa fase, utilizam com mais frequência o jogo de regras, isto é, criam

seus próprios jogos e determinam as regras, que deverão ser cumpridas. A princípio, essas regras são fixas e consideradas imutáveis, no entanto, a partir dos oito anos, as crianças admitem que as regras dos jogos possam ser alteradas, por meio da discussão em grupo, até chegarem a um acordo.

Existem também as interações agressivas, uma vez que, segundo Moreno (2004), com o passar dos anos, a agressão se torna mais verbal do que física, mais hostil e tem como alvo o outro. Ao mesmo tempo, as crianças começam a identificar as intencionalidades nas ações, de sorte que muitas situações de agressão são formas de vingança a uma provocação sofrida, a qual atingiu a sua autoestima.

O autor ainda levanta outro aspecto que pode ser desencadeador de agressividade: trata-se da violência exposta através de programas de televisão; entretanto, é importante ressaltar que, embora exerçam influência negativa, o problema maior é o que as crianças deixam de aprender, enquanto estão inertes em frente à televisão. Nesses momentos, elas poderiam realizar outras atividades, interagir e aprender com outras pessoas.

Moreno (2004, p. 290) destaca que a manutenção de condutas de raiva e irritabilidade, que geram agressão, após os oito anos, pode sinalizar “[...] problemas clínicos, e torna conveniente uma atenção específica.” Todavia, é necessário analisar também o contexto e os diferentes fatores que podem desencadear esse comportamento, principalmente na escola.

Para Shaffer (1994), outra forma de interação é a pró-social; enquanto atitudes como ajudar e dividir aumentam a partir dessa idade, as relativas à compaixão e cooperação não apresentam um aumento significativo. O processo de socialização deve estimular essas condutas e, além desse processo, existem pesquisas que enfatizam a importância dos componentes de natureza afetivo-emocional, enquanto outras sublinham o caráter cognitivo.

Conforme Colaço (2001, p. 124), a interação é

[...] condição inevitável e necessária de inserção social do indivíduo, enquanto sujeito de um processo histórico e cultural que o produz e é, dialeticamente, também por ele produzido [...] é condição de possibilidade da existência do sujeito, porque este só existe na relação com os outros, a sua identidade se define nessa relação. Significa dizer que a interação está presente em qualquer temporalidade e em qualquer estado do sujeito.

As pesquisas que enfocam os determinantes emocionais para o desenvolvimento desse tipo de interação assinalam “[...] o valor das emoções

vinculadas à empatia”, que permite reconhecer as expressões e os sentimentos do outro e colocar-se em seu lugar, no sentido de experimentar suas emoções (MORENO, 2004, p. 291).

Moreno (2004, p. 291) argumenta que, “[...] se os raciocínios são mais altruístas e se adoção de perspectiva é mais precisa [...] aumenta a probabilidade de aparecerem manifestações pró-sociais.” Além disso, com o passar dos anos, a criança também experimenta melhora no seu tempo de atenção, o que propicia a identificação das necessidades dos outros e ter uma melhor percepção de si mesma, auxiliando na escolha de condutas em diferentes situações. Tal tipo de interação tende a se estabilizar e aponta para um melhor ajustamento social.

Outro aspecto que pode ser destacado é a amizade entre os alunos. Conforme a criança cresce, as percepções relativas à amizade e aos amigos evolui. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, as amizades são embasadas em aspectos como “[...] altruísmo, adoção de perspectiva emocional, cortesia, senso de humor, sensibilidade e maturidade cognitiva na brincadeira”; na pré-adolescência, as afinidades se referem às “[...] atitudes com relação à escola”, “[...] “condutas normativas típicas da idade” e relativas à “experiência sexual” (MORENO, 2004, p. 292). Outro dado realçado pelos autores é que, dos anos pré-escolares aos escolares, o número de amigos aumenta e as crianças desenvolvem maior intimidade com eles; após os onze anos, há um declínio no número de amigos, e isso se mantém com o passar dos anos, todavia, cresce a intensidade do envolvimento com os amigos, ou seja, os vínculos se tornam mais fortes e estáveis, tornando os conflitos entre amigos menos graves que com os demais, pois procuram estratégias mais justas para resolvê-los, devido ao valor que atribuem à amizade, enfim, ao outro. Essa postura estimula o pensamento e a resolução de conflito, de maneira mais madura, democrática e justa.

Com o passar dos anos, a criança percebe que pertence a um grupo. Entretanto, Hartup (1983) menciona que não é apenas um agrupamento de pessoas, porém, concerne a uma estrutura que abarca uma série de características. Moreno (2004, p. 293, grifo nosso) descreve melhor, apontando algumas características desse agrupamento:

Em **primeiro lugar** são pessoas que não interagem de maneira esporádica, mas habitual e assiduamente. **Segundo**, compartilham maneiras de se comportar, atitudes e sistema de valores. **Terceiro**, os membros do grupo têm tal sentimento de pertencer ao grupo que em suas definições de autoconceito é cada vez frequente que façam referência a ele. **Quarto**, ele

gera um conjunto de “normas” próprias que, de forma explícita ou implícita, que definem muitos dos comportamentos e das atitudes de seus membros. **Quinto**, no interior do grupo desenvolve-se uma hierarquia interna que contribui para o trabalho comum e para alcançar metas coletivas.

Outro aspecto importante evidenciado pela autora se refere às diferenças entre os gêneros. O grupo de meninos, diferentemente do grupo das meninas, costuma ter mais membros, suas atividades são organizadas de forma hierárquica e contam com um líder.

Segundo Moreno (2004), um dos aspectos mais importantes dentro dos grupos, nessa idade, refere-se a “*status* sociométrico”, ou seja, a posição de cada indivíduo dentro do grupo, que permite identificar o nível de aceitação ou rejeição da criança no grupo. Mostraremos a seguir, no Quadro 5, os principais tipos de *status*, com especificações quanto ao impacto social, preferência e características:

Quadro 8 – *Status* sociométrico das crianças

Tipos de criança	Impacto Social	Preferência	Características
Populares	São superiores. Recebem muitas indicações positivas e poucas negativas.	Níveis superiores.	<ul style="list-style-type: none"> • Calorosas, • Cooperativas, • Pró-sociais, • Raramente provocadoras ou agressivas, • Eficazes na resolução de conflitos, • Boas comunicadoras, • Sensíveis, • Maduras.
Rejeitadas	Alto impacto social. Não queridas por muitos e queridas por poucos.	Baixos níveis.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam condutas que são temidas ou evitadas, • Agressividade, • Fanfarronas, • Não cooperativas, • Críticas com as atividades do grupo, • Fracas habilidades de resolução de conflitos, • Pouca conduta pró-social.
Ignoradas	Baixo impacto. Poucas indicações,	Nível intermediário.	<ul style="list-style-type: none"> • Menos sociáveis, • Agressivas, • Provocadoras,

	tanto positivas quanto negativas.		<ul style="list-style-type: none"> • Menos falantes, • Frequentemente brincam sozinhas, • Não têm habilidades para formar relações com os outros, • Baixa autoestima, • Alta ansiedade nos encontros sociais.
Controversas	Alto impacto social. Muitas indicações, tanto positivas como negativas.	Nível intermediário.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentam uma mistura de condutas pró-sociais positivas e negativas, • Ativas, • Provocadoras.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Moreno (2004, p. 294-296)

As crianças dos primeiros três grupos representam maior quantidade numérica, enquanto as controversas são menos numerosas. Entre as rejeitadas, conforme Moreno (2004), há as crianças agressivas, as não agressivas e as rejeitadas, não por sua falta de competência social, mas por definição do grupo.

Moreno (2004, p. 295, grifo nosso) destaca ainda as seguintes fases do desenvolvimento do *status* sociométrico:

Em sua sequência cronológica, a primeira das fases é a que denominamos a **fase precursora ou de gestação** [...], a criança aprende o conjunto de comportamentos, de afetos e cognições que definem sua competência social e que mais tarde [...] será decisivo para decidir sua ocupação no grupo. A seguinte é a **fase de aquisição e surgimento de status**; é a fase que transcorre desde o momento em que a criança ingressa em um grupo até que ela consolida posição dentro dele. Depois dela vem a **fase de consolidação ou manutenção**, que se inicia quando a criança já ocupou uma posição dentro do grupo.[...] Finalmente, na **fase de consequências**, são analisados os efeitos que, a médio e longo prazo, os diferentes tipos de status deixam no sujeito.

Quando a criança chega a um grupo, inicia-se a fase de aquisição, quando ela é avaliada pelo grupo, em sua competência social. A partir dessa fase, aparecem as crianças populares, rejeitadas, ignoradas e controversas. Com relação à segunda e terceira espécies, iniciam-se problemas relacionados aos maus-tratos entre os alunos.

Nunes (2017, p. 16) ressalta, entre outros possíveis indicadores da rejeição dos alunos, aspectos como “[...] déficit em habilidades sociais, comportamento agressivo com os pares, problemas significativos de comportamento, dificuldades de aprendizagem.”

A autora relata que “[...] estudos apontam que crianças classificadas como controversas em geral são tão sociáveis como as populares, porém tão ou mais agressivas que as rejeitadas” (p. 43); as crianças negligenciadas pelos colegas, segundo Rubin et al. (2006), geralmente “[...] interagem pouco com os colegas e apresentam comportamentos agressivos com baixa frequência quando comparados a outras categorias.” (NUNES, 2017, p. 44).

Sena e Souza (2010, p. 19) salientam que a relação das crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou com Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) com seus colegas “[...] é repetidamente descrita na literatura como insatisfatória e deteriorada, estando essas crianças em constantes situações de rejeição e vitimização por seus pares.”

Segundo os autores, as crianças com TDAH

[...] enfrentam menos eficazmente a frustração da rejeição por seus pares, tendendo a exercer maior controle sobre as outras crianças (são “mandonas”) e criando a retroalimentação da rejeição. As dificuldades sociais destas crianças, em geral, estão relacionadas com a dificuldade em adiar gratificações, de controlar impulsos, de seguir regras, hiperatividade, entre outras. É comum também neste público, segundo as autoras, atitudes egoístas, nas quais dividir, cooperar, ceder a vez e manter promessas feitas possuem pouco valor, ou seja, apresentam déficit em habilidades sociais que acaba gerando o afastamento dos pares. (SENA; SOUZA, 2010, p. 23).

O estudo de Rubin et al. (2006) revela que as crianças populares têm maior habilidade para desenvolver relações sociais e, na resolução de conflitos, utilizam com frequência a negociação.

Olweus (apud MORENO, 2004) arrola, conforme Quadro 6, alguns indicadores que podem caracterizar as vítimas de maus-tratos na escola:

Quadro 9 – Indicadores de maus-tratos na escola

Sinais primários	Sinais secundários
<ul style="list-style-type: none"> ➤ São insultadas, ridicularizadas, intimidadas; ➤ São objeto de diversão e zombaria cruel; ➤ São empurradas e apanham; ➤ Veem-se envolvidas em brigas, nas quais estão indefesas e das quais tentam sair; ➤ Seus pertences são roubados ou quebrados; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estão constantemente sós e excluídas do grupo; ➤ São as últimas escolhidas nos jogos de equipe; ➤ Estão sempre junto do professor, no recreio; ➤ Interferem pouco na aula e passam uma impressão ansiosa e insegura; ➤ Parecem aflitas, infelizes, deprimidas, chorosas;

- | | |
|--|--|
| ➤ Apresentam contusões, arranhões e roupas rasgadas difíceis de explicar. | ➤ Pioram em seu desempenho escolar. |
|--|--|

Fonte: Adaptado pela autora com base em Olweus (apud MORENO, 2004, p. 297)

A escola deve estar atenta aos sinais de maus-tratos entre alunos, em seu interior, para atuar de forma pedagógica, no sentido da prevenção ou mesmo da perspectiva da disciplina, quando for necessário, para enfrentar tais situações e não permitir a recorrência delas.

As crianças vítimas de maus-tratos necessitam de intervenção, no sentido de ajudá-las a vencer o medo, devido às situações que vivenciaram, e aprender a comunicar o que sentem, pensam, e a romper com o silêncio. Já as crianças que maltratam seus colegas necessitam de intervenções, a fim de regular suas emoções, lidar com as divergências e conflitos de forma não violenta e aprender a compreender os demais.

Outro aspecto importante é o processamento de informação social e a compreensão que se tem dos fatos. Segundo o modelo de Dodge (1986), existem cinco fases no processamento de informação social, às quais Rubin e Krasnor acrescentam mais uma, a última, conforme descritas no Quadro 10:

Quadro 10 – Fases do processamento de informação social

Decodificação das chaves sociais	Busca informações a respeito da situação.
Interpretação das chaves sociais	Procura interpretar o acontecimento, tenta analisar se a situação foi ou não acidental.
Busca de possíveis respostas	Procura respostas para resolver a situação.
Tomada de decisão sobre uma resposta	Avalia as vantagens e desvantagens de possíveis respostas, possíveis consequências, e decide qual a melhor resposta à situação.
Atuação	Atua de acordo com a resposta escolhida.
Avaliação	Compara os resultados com os objetivos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Dodge, Rubin e Krasnor (apud MORENO, 2004, p. 298-299).

Na visão dos autores, há uma série de processos que ocorrem com a criança, em uma interação social, porque ela deve se envolver em seis etapas do

processamento de informação social, antes de manifestar comportamentos socialmente responsáveis. No processamento de informação social: passa pela busca de informações sobre a situação (internas e externas); representação e interpretação da situação (causas e intenções); busca de possíveis respostas para resolver a situação; avaliação das vantagens e desvantagens das respostas para a tomada de decisão, o que inclui avaliar também as consequências; ação de acordo com a decisão e finaliza com a avaliação do desfecho da situação após a ação.

De acordo com os autores, o modo como a criança passa pelas etapas apresentadas na figura anterior pode se tornar um referencial para futuras atitudes e posicionamentos, em face de diferentes situações sociais, porque, em situações similares, o aluno pode recorrer a informações de sua memória e associá-las a novas situações, para a tomada de decisão.

Na primeira etapa, crianças com tendências mais agressivas na resolução de conflitos se mostram menos eficazes no processo de decodificação das chaves sociais, ou seja, na busca de informações sociais, comparadas às crianças não agressivas.

Na segunda etapa, “interpretação das chaves sociais”, as emoções podem influenciar a representação e a interpretação da situação, o que pode levar a uma resposta inadequada à situação social, evidenciando a importância de estudar e considerar as emoções, no processo de informação social.

Nessas primeiras etapas, segundo Alves (2006, p. 39),

[...] as crianças desenvolvem uma representação mental da situação social. As crianças centram-se em determinadas características da situação, codificam-nas e interpretam-nas. Informação relevante, adquirida em experiências anteriores, é utilizada para interpretar e compreender a situação social atual.

Na terceira e quarta etapas, a criança busca respostas para resolver as situações sociais, analisa as vantagens, desvantagens e possíveis consequências para a tomada de decisão.

Para Alves (2006, p. 55), as respostas sociais da criança refletem

[...] suas concepções acerca do comportamento a ter face a uma situação social específica, como por exemplo, como resolver um conflito com os pares. Os estudos desenvolvidos neste âmbito têm focado três aspectos diferenciados das respostas sociais das crianças: (a) o número de comportamentos generalizados nas respostas aos estímulos sociais, (b) o conteúdo actual das respostas e (c) a ordem de acesso a determinado tipo de resposta. Os diferentes estudos desenvolvidos reforçam a relação existente entre a capacidade das crianças acederem e generalizarem as suas respostas sociais e o ajustamento social por elas alcançado.

Na quinta etapa, a criança age com base na sua decisão e, em seguida, avalia a resposta dada à situação, com respeito aos objetivos.

Em todo o processo, a criança pode recorrer aos dados armazenados na memória, mas, especificamente, na quarta etapa, esses dados sobre situações similares, ou mesmo regras, valores e conhecimentos, podem influir na tomada de decisão.

Gibbs (1991) alude a uma interação entre os dados ou mecanismos de natureza cognitiva com os de natureza emocional, que podem refletir ou mesmo determinar as ações. Nesse mesmo sentido, Castro (2004) aponta a necessidade de reconhecer a importância das emoções, no processamento de informação social.

Nessa esfera, Crick e Dodge (1994, p. 81-82) assinalam que

[...] pouca pesquisa foi conduzida a partir de uma perspectiva integrativa sobre processamento de informação social e emoção. Ou seja, poucos pesquisadores avaliaram a relação entre o processamento da informação social e a emoção e o impacto dessa relação no ajuste social. Claramente, será importante que pesquisas futuras considerem cuidadosamente o papel que a emoção desempenha no processamento e ajuste da informação social.

Castro (2004), acredita que as emoções interferem na maneira com que a pessoa processa a informação social e reage, diante das situações. Por conseguinte, estas devem ser contempladas, pois interferem na resolução de conflitos e necessitam ser exploradas, para que os alunos entendam, elaborem e regulem suas emoções.

Conforme Damásio (2017), a emoção “[...] é uma resposta complexa de movimento em relação a um estímulo que foi sentido e depois há o sentimento, que é a experiência mental daquilo que se passou no organismo quando houve sensação e emoção.”

Em uma entrevista recente (2017), o autor destaca que a apreensão e a significação de situações vivenciadas pelos indivíduos geram diferentes comportamentos:

Acontece num plano intelectual e acontece com toda a miríade de alterações que têm a ver com a forma como uma das pessoas apresenta o argumento e como a outra o recebe. Tudo isso é uma negociação que está a ser feita não só num plano de conhecimento e razão, coisas que se podem dizer objectivas e frias, mas também nesse outro plano que tem a ver com a forma como a negociação está a correr do ponto de vista afectivo. (DAMÁSIO, 2017).

Castro (2014), por sua vez, assevera que a inclusão da emoção no processamento da informação social pode aumentar a compreensão sobre a tomada

de decisão social e refletir na ação dela decorrente. O autor entende que “[...] a maioria das crianças aprende a regular a raiva e outras emoções negativas em circunstâncias em que a expressão dessas emoções teria consequências adversas.” (p. 93).

De um lado, emoções como raiva podem desencadear ações mais agressivas, enquanto a tristeza e o medo podem ser preditores de fuga de situações de interação.

Del Prette e Del Prette (2003, p. 95) afirmam que os déficits socioemocionais estão ligados tanto a comportamentos violentos como aos antissociais:

[...] refletem um contexto de socialização e educação inadequados, marcados pela falta de oportunidade de aprendizagem de atitudes, valores e habilidades de não violência e de lidar com a própria agressividade e a do outro. Pode-se supor, portanto, que essa abordagem seria ainda mais útil em um sentido preventivo, garantindo-se a aquisição desse repertório às crianças e aos adolescentes ao longo dos processos educativos formais.

Para os autores, intervenções pautadas na abordagem de processamento de informações sociais podem diminuir os comportamentos agressivos. Porém, há fatores que interferem nessas fases, entre os quais estão a fofoca e a fama que a criança tem, antes de entrar no grupo, as quais podem desencadear atitudes de rejeição ou de aceitação do grupo.

Moreno (2004, p. 300) frisa que vários aspectos contribuem para o *status* social: a “aparência física”, porque se valorizam aqueles que consideram bonitos; “o rendimento escolar”, pois se sobressaem aqueles que têm mais êxito e prestígio com os professores. Contudo, tais aspectos devem ser analisados no contexto.

Normalmente, uma criança consegue uma posição no grupo, devido a sua competência social, e esse *status* tende a se manter. Moreno (2004) argumenta que as crianças “rejeitadas-agressivas-provocadoras” tendem a permanecer de maneira mais estável, ao longo do tempo. E isso pode ocorrer por não saberem se comportar de outra forma; porque, momentaneamente, conseguem o que querem; por não conseguirem processar a informação social de forma adequada; por não perceberem a necessidade de mudar; por não terem motivação para isso e até porque, em algumas situações, tentaram mudar e foram ignoradas pelo grupo, fato que reforça seu comportamento anterior. Cabe, nesse sentido, uma intervenção intencional no contexto escolar e, especificamente, por meio na prática educativa.

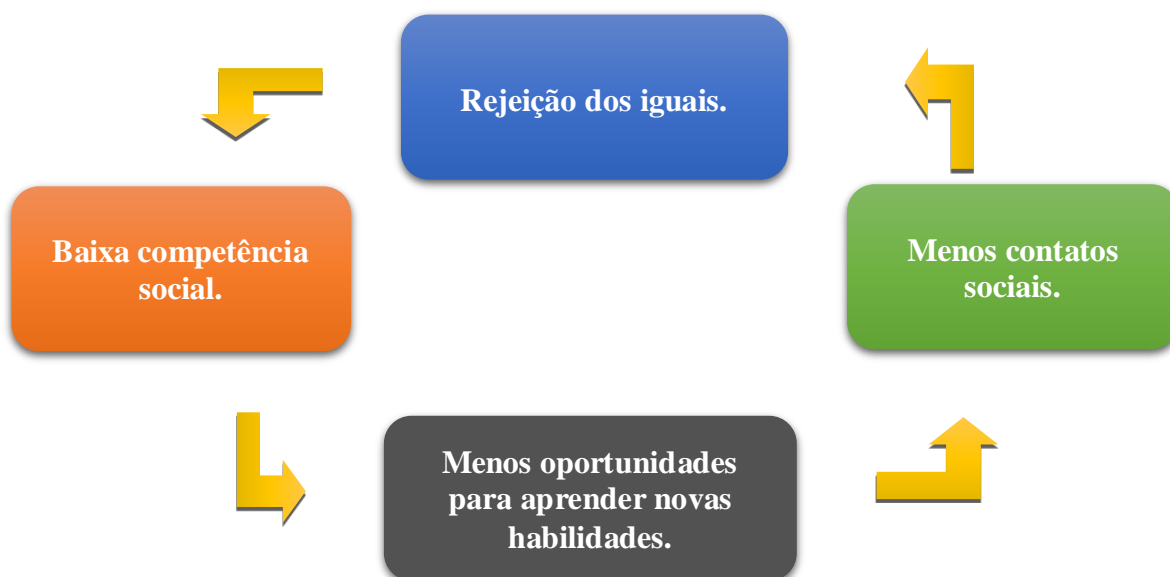
Moreno (2004) comenta as possíveis consequências relacionadas à experiência social das crianças ignoradas, entre as quais podemos citar: na transição de um nível escolar para o outro, com fraco ou nenhum apoio social, têm poucas

oportunidades de aprender habilidades sociais, o que se reflete em seu processo de adaptação e pode contribuir para a evasão.

Moreno (2004) pontua que existe uma tendência maior das crianças que são rejeitadas e agressivas de se tornarem delinquentes, pois, de acordo com estudos longitudinais, a “[...] agressividade extrema nos anos de Ensino Fundamental prevê atividades antissociais na juventude e na vida adulta.” (p. 302). Outro aspecto que pode agravar a situação está associado às faltas frequentes, à falta de supervisão e à maior exposição deles a outros colegas também rejeitados, o que pode possibilitar o “desenvolvimento de uma certa identidade marginal”, fato também explorado na pesquisa de Marcos Rolim (2017) sobre a formação dos jovens violentos. O autor relata diferentes depoimentos de jovens violentos que tiveram uma trajetória complicada na escola, com seguidas reprovações, problemas atinentes ao relacionamento com os alunos e professores, dificuldades de aprendizagem, falta de sentido e de pertencimento, o que culminou com a evasão e o envolvimento com outros indivíduos, os quais, em muitos casos, tiveram trajetórias escolares parecidas. O pesquisador conclui que estar na escola seria um fator protetivo.

De acordo com Moreno (2004), essas crianças caem em um círculo vicioso, conforme se focaliza na Figura 2.

Figura 2 – Relações entre rejeição e competência social



Fonte: Moreno (2004, p. 302)

Esse círculo vicioso pode levar à evasão e, conseqüentemente, como pontua Rolim (2017), criar condições propícias para que esses alunos se vinculem a outros,

igualmente marginalizados, e tenham maior probabilidade de ingressar na criminalidade, apresentando comportamentos ainda mais violentos.

Por outro lado, alguns estudos indicam que a rejeição dos alunos, associada ao comportamento ansioso, à baixa autoestima e ao isolamento podem desencadear a depressão. Essas crianças podem tornar-se vítimas de maus-tratos entre os alunos.

Moreno (2004) ressalta que as trajetórias de vida de risco podem começar no interior da família, entretanto, as experiências escolares podem auxiliar na mudança dessa trajetória, sobretudo quando a criança “[...] encontra um professor ou outro profissional que se esforça para integrá-la em um grupo, ou cai em um grupo acolhedor”, o que possibilitará o estabelecimento de melhores relações sociais e, por conseguinte, poderá “[...] transformar-se em um fator crucial de proteção e de mudanças em suas vidas.” (p. 303).

Para Hartup (1992), “[...] as relações com os iguais podem ser ótimos contextos para conseguir diferentes habilidades que também podem ser adquiridas de outras formas, porém, com mais dificuldade” (p. 270), aspecto essencial a ser explorado por meio de práticas pedagógicas intencionais, no contexto escolar.

Moreno (2004) destaca ainda alguns fatores de proteção e de risco relacionados com o desenvolvimento social e pessoal, os quais são apresentados no Quadro 9.

Quadro 11 – Fatores de proteção e de risco para o desenvolvimento social

FATORES DE PROTEÇÃO	FATORES DE RISCO
Na própria criança	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Temperamento fácil. ➤ Boa autoestima. ➤ Boa disposição para a interação social. ➤ Facilidade para a adoção de perspectivas e de habilidades adequadas no processamento de informação social. ➤ Tendência à pró-socialidade e à cooperação. ➤ Ausência de dificuldades evolutivas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Temperamento difícil. ➤ Insegurança, baixa autoestima, ansiedade, autoisolamento. ➤ Conduta agressiva, dificuldade em controlar os impulsos. ➤ Dificuldade na adoção de perspectivas ou no processamento de informação social. ➤ Dificuldades evolutivas, doenças, incapacidades.
No microsistema familiar	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apego seguro com os progenitores. ➤ Estilo educativo democrático. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Apego inseguro.

<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pais sensíveis às necessidades da criança, capazes de estabelecer um ajuste ótimo com suas características. ➤ Ausência de acontecimentos estressantes especiais. ➤ Adequada saúde mental dos progenitores. ➤ Boa rede de apoio social. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Estilo educativo punitivo, negligente ou errático. ➤ Pais insensíveis às necessidades da criança e com dificuldades para se ajustar às suas características. ➤ Acontecimentos de estresse na família. ➤ Pais com problemas de saúde mental. ➤ Ausência de rede de apoio social.
No microsistema dos iguais	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ A criança tem bons amigos, estáveis e recíprocos. ➤ Em geral, é querida por seus companheiros. ➤ Tem uma história estável de aceitação entre os diferentes grupos de iguais com os quais foi crescendo. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Não tem amigos ou os que tem são problemáticos. ➤ É rejeitada pelos colegas. ➤ A rejeição se mantém ano após ano e ocorre em diferentes grupos com que se relaciona.
No microsistema da escola	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bom ajustamento ao contexto escolar (boas relações com os colegas e com os professores, que dão boas informações sobre sua conduta). ➤ Bom rendimento acadêmico. ➤ Boas habilidades em algumas atividades extra-acadêmicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Dificuldades de ajustamento ao contexto escolar (não se adapta à disciplina e ao ritmo escolar, mantém uma má relação com os professores). ➤ Pobre rendimento acadêmico. ➤ Dificuldade no desempenho de atividades extra-acadêmicas.
Nas conexões entre os sistemas	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ A família conhece e mantém uma relação estreita com os professores e com os amigos do filho. ➤ Sistema de valores familiares muito parecido com o do grupo de iguais e com o que predomina no ambiente escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Falta de contato família-escola, os pais apenas conhecem os amigos dos seus filhos. ➤ Valores, expectativas e aspirações da família em oposição aberta aos dos iguais e da escola.
No macrossistema	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Boa situação econômica, política e social. ➤ Valorização da tolerância da solidariedade e da proteção aos mais fracos e necessitados. ➤ Sensibilidade com os direitos e com as necessidades da infância. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Crise econômica, nervosismo político ou social. ➤ Reforço da intolerância, da agressividade e da falta de solidariedade entre os cidadãos. ➤ Pouca sensibilidade com os direitos e necessidades da infância.

Fonte: Moreno (2004, p. 304).

Os fatores de risco e de proteção abarcam diferentes âmbitos, indo desde os individuais até os macrossistemas, sistemas de valores de uma cultura. Esses fatores interferem no desenvolvimento social das crianças.

Farrington (2002) assinala que alguns fatores de risco também estão relacionados à violência: a) **fatores psicológicos** - controle comportamental deficiente, problemas de atenção, hiperatividade, impulsividade, baixa inteligência e baixo desempenho escolar. Segundo sua pesquisa longitudinal, “[...] um baixo desempenho escolar na idade de 10 anos apontava para registros oficiais de violência” (p. 33); b) **fatores familiares** – ausência de vínculos fortes, conflitos entre os pais, supervisão deficiente, pais agressivos, maus-tratos e ausência do pai. c) **fatores relacionados a colegas, condição socioeconômica e vizinhança** - associação a amigos delinquentes, baixa renda familiar, desemprego e moradia precária; d) **fatores circunstanciais** – discussões sobre situações específicas ou “baseadas em relações preexistentes.” (p.39).

Hayden (2002), em estudo realizado na Inglaterra, remete a outro fator de risco, a expulsão da escola, geralmente associado a uma gama de necessidades que estão na base dos comportamentos, como alusivas a crianças com necessidades educacionais especiais e pertencentes a “[...] famílias que necessitam de apoio social e que muitas vezes são socialmente excluídas ou encontram-se à beira dessa condição.” (p. 147).

Faz-se necessário um repensar sobre as situações conflitivas e violentas, no interior da escola, porque, diante de uma ocasião conflitiva, a probabilidade de a pessoa vir ou não a praticar a violência “[...] dependerá dos processos cognitivos (de pensamento), que inclui o exame dos custos e benefícios [...] e das probabilidades e riscos a ele associados, tais como percebidos pelas pessoas, e também os repertórios de comportamentos acumulados.” (FARRINGTON, 2002, p. 41).

As relações sociais devem ser consideradas, analisadas e desenvolvidas. Para isso, é imprescindível atentar para os fatores de risco e buscar desenvolver os fatores de proteção, mediante práticas pedagógicas intencionais, visto que a escola é a instância responsável pelo processo ensino-aprendizagem e pela socialização formal do aluno. Logo, se o objetivo é intervir, no sentido de melhorar as relações sociais, é essencial entender como ocorrem o conhecimento social, o desenvolvimento de normas e valores, e da conduta social, para poder compreender o que leva os alunos a se comportarem de certa forma, a fim de que as práticas pedagógicas sejam

intencionais, pautadas em fundamentos teóricos consistentes. Além disso, é preciso compreender questões emocionais, de aprendizagem e de conduta, na escola.

5.3- Aspectos afetivos e de conduta em sala de aula

No cotidiano escolar, diariamente, ouvimos relatos de professores sobre o aumento de problemas afetivos, de conduta e de aprendizagem, em sala de aula. São inúmeros relatos de agressões verbais, físicas, de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e “carentes” de afeto e atenção.

No passado, a escola se preocupava quase exclusivamente com questões acadêmicas, os alunos que revelavam dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas especiais quase não eram contemplados, de sorte que uma parte dos últimos era segregada em escolas especializadas ou “[...] faziam parte do numeroso grupo de fracassados dentro do sistema escolar.” (LÓPEZ, 2004, p. 113).

No entanto, atualmente, com o acesso maior à escolarização formal, existe uma crescente preocupação em atender ao público-alvo da educação especial, na escola regular, assim como alunos com dificuldades na aprendizagem. Entretanto, ainda existe um tipo de segregação, embora sutil e, talvez, não consciente dos problemas de tal posicionamento, dentro das escolas regulares, quando se seleciona uma classe apenas com alunos com dificuldades de aprendizagem.

Contudo, segundo Hayden (2002, p. 160), a ênfase nas escolas, de forma geral,

[...] recai sobre no “ensino do currículo”, nos padrões acadêmicos, nas tabelas classificatórias, na determinação de metas e na competição relativa a esse desempenho mensurável. O desenvolvimento social e emocional das crianças não é um tema importante na agenda estabelecidas pelos políticos para as escolas. Não possuímos um sistema nacional de apoio aos comportamentos escolares que de fato reconheça que, no caso de algumas crianças, a escola talvez seja o único lugar onde elas podem se expressar de forma segura.

É essencial atentar para a interferência que os problemas afetivos e de conduta tem, no desenvolvimento e no processo de ensino-aprendizagem e, por outro lado, o reflexo das dificuldades de aprendizagem na conduta dos alunos.

López (2004) destaca que um número significativo de crianças apresenta dificuldades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, dificuldades emocionais, de conduta e sociais, o que requer do educador compromisso na análise de todos os aspectos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, para que o aluno tenha acesso a uma educação realmente integral

Salovey e Mayer (1990) realçam a importância de o indivíduo conhecer suas próprias emoções, para poder controlá-las e, ao mesmo tempo, para que possa se identificar com o outro e desenvolver habilidades sociais. É necessário que as crianças consigam verbalizar o que sentem, para conseguir elaborar seus sentimentos e entender seus colegas.

De acordo com Harper et al. (2010), as emoções incidem na tomada de decisão, por exemplo, o sentimento raiva pode ser um preditor de comportamentos agressivos. Já a tristeza e a vergonha associam-se a comportamentos passivos, os quais podem se configurar como “fuga” da situação ou mesmo não enfrentamento dela, reforçando a importância de considerar as emoções no processamento da informação social e avaliação da resposta.

Nessa direção, Cassasus (2009) afirma que o conhecimento cognitivo é relevante, mas é imperioso levar em conta, além dele, as emoções:

[...] as emoções vêm “antes” e “depois” do conhecimento cognitivo. Vêm “antes”, pois o domínio emocional é o que facilita ou obstrui a aprendizagem. Também vem “depois”, pois são as emoções que nos guiam, que nos motivam a aprender e a reaprender, ao longo de nossas vidas, a nos relacionarmos com os outros de maneira mais pacífica e justa e em um mundo mais sustentável. (p. 205).

López (2004) destaca alguns problemas emocionais que costumam se manifestar em sala de aula, como “a ansiedade ou a angústia” ou mesmo a depressão. Geralmente, as primeiras vêm acompanhadas de “[...] tristeza, choro, retraimento social, dificuldade de estabelecer relações satisfatórias, desinteresse acadêmico, dificuldade de concentração, mudanças de rendimento escolar e relação inadequada com o professor e com os colegas.” (p.115).

Além desses problemas emocionais, López (2004, p. 116) menciona os problemas de conduta que podem ter sintomas exteriorizados, tais como a “agressão, a mentira, o roubo, o vandalismo”. Com relação à escola, eles se manifestam na “resistência” de frequentar a escola, na “agressão verbal e física” entre os alunos e com os professores, na “desobediência ao educador” e nas “chamadas condutas explosivas na classe, que criam dificuldades no clima da aula e no processo de ensino e aprendizagem”, como, por exemplo,

[...] distrair-se e distrair os outros de uma maneira ou de outra, falar demais, molestar os outros de uma maneira ou de outra, protestar, recusar atividades escolares, não trabalhar em equipe, etc. Isso faz com que haja problemas de disciplina e de organização da classe e causam grande preocupação aos professores, que muitas vezes são incapazes de resolvê-los (LÓPEZ, 2004, p. 116).

A autora pensa que a parceria entre pais e professores, na observação e na comunicação, é essencial para que os problemas sejam detectados.

Os problemas de conduta são os que criam maior preocupação, porque afetam a convivência na escola e o clima em sala de aula. Entretanto, deve-se considerar também os problemas e as dificuldades de aprendizagem.

Para López (2004, p. 118), existe relação entre as dificuldades de aprendizagem e “[...] baixo rendimento acadêmico geral e problemas emocionais, deficiências em habilidades sociais e problema de conduta.”

Apesar de existir pouco conhecimento sobre a natureza dessa relação, o autor explicita:

Os problemas emocionais e sociais podem desempenhar um papel importante nas dificuldades gerais de aprendizagem e no rendimento [...] por exemplo, por deficiências na motivação, na concentração ou no planejamento da conduta; má relação com o professor ou com os colegas; protesto contra os pais por meio de sua conduta escolar; baixo sentimento de autoestima; baixo sentimento de auto-eficácia; ansiedade excessiva [...], seja como consequência das próprias dificuldades gerais ou específicas de aprendizagem e do baixo rendimento [...] provocando conflitos com o professor; consideração negativa dos colegas; baixa autoestima; ansiedade diante dos resultados; rejeição por parte dos pais; frustração das expectativas dos pais; problemas de conduta em sala de aula ou fora dela. (LÓPEZ, 2004, p. 120).

Quanto aos maus-tratos contra as crianças, esses não ocorrem apenas por influência do contexto, mas igualmente devido às características da própria criança. Porém, os maus-tratos podem gerar problemas comportamentais e relacionais e piora no rendimento escolar. E, por outro lado, as dificuldades de aprendizagem e rendimento escolar baixo podem oferecer condições propícias para o aparecimento dos maus-tratos.

Segundo López (2002, p.121, grifo nosso), existem fatores de risco e de proteção relacionados aos maus-tratos:

- 1.As **dificuldades de aprendizagem** e o **baixo rendimento escolar** fazem parte de um sistema em que se potencializam problemas graves, como a possibilidade de sofrer maus-tratos, e são potencializados pelos próprios maus-tratos infantis e por todos os fatores que os desencadeiam.
- 2.O **bom funcionamento escolar** é um protetor contra fatos graves, como os maus tratos e os fatores associados a eles, e, inversamente, a ausência de maus-tratos e os fatores vinculados a tal ausência potencializam o bom funcionamento escolar.

Outro aspecto que interfere no desenvolvimento emocional, social e nas relações sociais é a privação emocional, ou seja, a privação de vínculos e figuras de

apego afetivo (FARRINGTON, 2002). Conforme López (2004, p. 123), essa privação aumenta o “[...] risco de entrar no círculo vicioso da inadaptação: dificuldades sociais, problemas de conduta, problemas escolares e baixo rendimento.” Caso essa privação seja maior, além do fracasso na escola, pode potencializar o fracasso na vida, por meio do envolvimento com a violência e com a criminalidade.

Nas salas de aula, as condutas agressivas têm aparecido de forma recorrente, na relação ou na mudança nas relações no processo de ensino e aprendizagem, entre aluno-professor, professor-aluno e entre os alunos. Os conflitos, como abordamos anteriormente, são inevitáveis e não são negativos, contudo, o modo de resolução pode adquirir um caráter negativo, quando é pautada em agressividade e violência. López (2004) acrescenta que, nesse tipo de resolução, os indivíduos podem desempenhar o papel de vítima, de agressor ou de observador. São inúmeros os efeitos dessas condutas, por isso, o autor adverte quanto à necessidade de se estudar maneiras mais adequadas para prevenir e controlar as condutas pautadas na agressividade e na violência. Para ele, deve-se fazer a

[...] análise de conteúdos e modelos que se oferecem nos ensinamentos escolares, o estabelecimento de forma participativa, de normas claras de conduta e controle das mesmas, o incentivo de formação de pais e professores e a segurança de que se desenvolvam programas para alunos, nos quais eles sejam treinados em habilidades sociais, empatia e formas de resolver conflitos. (p. 125).

Para o autor a estratégia mais efetiva para atuar na escola é a de caráter preventivo, ou seja, é importante estimular fatores que protegem os alunos, nas dificuldades escolares, e gerem bem-estar, pois é difícil eles se desenvolverem quando são ignorados, rejeitados ou agredidos física e verbalmente.

Segundo López (2004), para apoiar os alunos com dificuldades escolares, há quatro aspectos importantes que devem ser contemplados conteúdos emocionais e sociais: personalidade, cognição, afetividade e de conduta.

O autor assevera que, para a formação da personalidade, é preciso proporcionar tarefas das quais os alunos consigam alcançar as metas, se forem dedicados; aceitá-los independentemente de seus êxitos; e oportunizar espaços de escuta atenta, em que suas opiniões sejam valorizadas.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, pontua ser imprescindível ter uma visão positiva do ser humano e de suas potencialidades, pois a valorização do ser humano

inibe comportamentos violentos. Além disso, deve-se ter valores humanos, para se reconhecer a importância do outro e de suas ações.

Já ao se referir ao equilíbrio afetivo, sublinha a importância das relações sociais, figuras de apego e o favorecimento de segurança emocional, os quais podem possibilitar a promoção da empatia e auxiliam os alunos na expressão de sentimentos e na comunicação de situações vivenciadas, favorecendo “[...] o entendimento de emoções, a compreensão do ponto de vista do outro, o compartilhar sentimentos ou ter uma resposta congruente, que faça com que os outros se sintam emocionalmente apoiados.” (LÓPEZ, 2004, p. 125).

O desenvolvimento das habilidades sociais, associadas às relações sociais, potencializa o bem-estar social e individual, o que refletirá nas atividades escolares e em grupos.

López (2004) destaca que o trabalho com temas ligados às relações sociais, à conduta pró-social e ao controle de condutas ajuda no clima escolar, nas relações sociais no interior da escola e “[...] é a melhor forma de auxiliar os alunos com problemas de aprendizagem.” Ademais, no caso de necessidade de disciplina, deve-se manter a “[...] coerência, exigir seu cumprimento e prever a forma” (p.128), por isso, quando houver necessidade do uso de sanções, elas devem ter caráter educativo.

Além dos aspectos relacionados à afetividade e à conduta, há ainda os aspectos relativos à motivação dos alunos que interferem tanto na aprendizagem quanto nas relações sociais em sala de aula e no contexto escolar:

6. PERCURSO DA PESQUISA: ABORDAGEM METODOLÓGICA

Consideramos a pesquisa um processo no qual utilizamos um conjunto de ações, por meio de procedimentos específicos e sistemáticos, pautados na racionalidade, a fim de encontrar explicação ou solução para um problema.

Para Gil (2008, p. 42), a pesquisa é um “[...] processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.”

Em uma perspectiva mais filosófica, Minayo (1993, p. 23) considera a pesquisa

[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.

Este capítulo descreve a metodologia da pesquisa, ou seja, esse conjunto de ações e o contexto no qual ela se desenvolve.

6.1- Metodologia da pesquisa

Quanto à abordagem do problema, podemos defini-la como pesquisa qualitativa, pois sua fonte de dados é o ambiente natural. Nessa abordagem, são levantados os “[...] dados descritivos, além de ter por objetivo capturar as perspectivas dos participantes em relação a um determinado tema.” (LUDKE, ANDRÉ, 1986, p. 11).

Conforme os autores, nos estudos qualitativos, busca-se apreender a perspectiva dos participantes, isto é, a forma como percebem as questões relativas à temática pesquisada. Ao analisar as diferentes perspectivas, tais estudos possibilitam aclarar a dinâmica interna das situações.

Nesta pesquisa, buscamos entender a interpretação dos sujeitos sobre o fenômeno.

Segundo Marconi e Lakatos (2008, p. 269), essa metodologia “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise [...] hábitos, atitudes, tendências de comportamento, etc.”

Nesse mesmo sentido, para Minayo (apud MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 271), a pesquisa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações,

crenças, valores, atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos.”

O local escolhido para a investigação foi uma escola pública municipal de tempo integral da região Centro-Oeste paulista. Conforme acordado com a equipe gestora, coordenação, professoras, monitores culturais, pais ou responsáveis e com os alunos, a escola não será identificada.

6.2- Caracterização da escola

A escola municipal foi inaugurada em 1997 e, a princípio, não funcionava em seu prédio atual, atendendo somente a alunos do Ensino Fundamental I. Em 1998, teve sua segunda inauguração, no prédio atual, quando recebeu o nome de uma professora do município, o qual permanece até os dias atuais. No ano de 2013, o período integral foi implantado, visando a retirar as crianças da rua e diminuir a vulnerabilidade à qual ficavam expostas. Segundo o Projeto Político-Pedagógico da escola, “[...] grande parte das crianças, pertencem a famílias numerosas, com número considerável de pais ou responsáveis desempregados, baixa renda, alcoolismo, drogadição, genitores presos e avós assumindo a criação dos netos.” A gestora também aponta a “[...] falta de atenção familiar, descompromisso com o acompanhamento escolar, o que reflete na aprendizagem na sala de aula e nas atitudes frente as regras de convivências impostas pela escola.”

Em 2015, a escola passou a atender também à Educação Infantil II. A maioria dos alunos atendidos pela escola reside no bairro, considerado um local que abriga famílias de baixa renda e de vulnerabilidade social.

O objetivo da implantação do período integral, segundo descrito no Projeto Político-Pedagógico (2016), foi “[...] oportunizar melhor qualidade de ensino, na medida em que amplia, com metodologias diversificadas, os conteúdos da base curricular. O aluno sendo assistido integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, melhorará o aproveitamento escolar.”

Em 2014, de acordo com uma pesquisa institucional, realizada com 285 pais de alunos, a escola era composta por 90,9% de alunos da zona urbana; 3,2% da zona rural, 0,4% de um assentamento e 5,6% não souberam responder. Quanto aos alunos gostarem da escola, 75,1% responderam que sim; 22,5%, às vezes; 0,7%, raramente; 0,4%, nunca, e 1,4% não responderam.

Os dados quanto à condição de trabalho dos pais, apontaram que 43,5% são assalariados; 36,1% desempregados; 10,2% autônomos; e 4,6% não souberam responder.

A pesquisa também investigou, junto aos professores, as maiores dificuldades dos alunos: 36,8% aludiram à falta de apoio da família e responsáveis; 36,8%, à falta de empenho na sala de aula; 21,1%, a problemas disciplinares em sala de aula, e 5,3%, à falta de estudo complementar em casa.

De acordo com dados do ano de 2013, o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola era baixo, com média de 5,2, enquanto a média da rede municipal era de 6,3.

A respeito dos dados da prova Brasil, os resultados mostram crescimento, conforme se pode verificar no Quadro 12:

Quadro 12 – Resultado da Prova Brasil: Município/Escola

Ano	Língua Portuguesa	Matemática
2013	218,06 / 189,04	241,12 / 248,35
2015	226,69 / 226,97	248,35 / 244,76
2017	231,02 / 233,28	249,41 / 257,87

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados do INEP.

Atualmente, a escola funciona das 7h às 17h30 e tem parcerias com as Diretorias de Esporte (Projeto Vôlei), Assistência Social, Saúde, Cultura, Meio Ambiente e com a Polícia Militar, pelo PROERD (Programa Educacional de Resistência às Drogas). Atende a trezentos e cinquenta e quatro alunos. Para isso, conta com uma classe de Educação Infantil II, três de primeiro ano, três de segundo ano, três de terceiro ano, duas de quarto ano e duas de quinto ano. Entretanto, a partir de 2019, atenderá somente ao Ensino Fundamental I.

6.2.1-Estrutura Física

A escola é dividida em três prédios, ligados pelo pátio, onde estão localizados: *hall* de entrada; secretaria; sala da coordenação; diretoria; sala de professores; sala de formação; copa; banheiros para os adultos (feminino e masculino); dois depósitos de materiais escolares e pedagógicos; quinze salas de aula amplas; uma biblioteca, com um acervo com cerca de 6.000 livros; um laboratório de Informática, com quinze computadores, trinta e cinco *netbooks*, um *notebook*, um projetor e seis impressoras;

uma sala de Atendimento Educacional Especializado, com cerca de quatrocentos jogos, sessenta livros, além de material dourado e fantoches; quadra de esporte coberta; gabinete dentário; pátio, o qual também funciona como refeitório, nele se encontrando a cozinha, o escovódromo, o bebedouro, os banheiros dos alunos, o palco e o almoxarifado.

A área interna aberta é arborizada e gramada, contando com uma pequena horta; um minicampo de futebol; duas quadras descobertas, sendo uma de areia; dois *playgrounds* e dois quiosques. A escola utiliza ainda um ginásio de esportes, que fica dentro de sua área, o qual, nos finais de semana, é usado pela comunidade. A frente da escola tem rampa de acesso e estacionamento.

6.2.2-Equipe escolar

A equipe gestora da escola é composta por uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, a qual orienta e acompanha os professores, e uma coordenadora de projetos, que organiza e direciona as oficinas pedagógicas, no contraturno. Quanto à formação, apenas a última não possui pós-graduação.

O corpo docente é formado por professores efetivos e contratados. A contratação, na maioria dos casos, se dá por afastamentos de professores efetivos. Todos os professores efetivos, com exceção de duas professoras substitutas efetivas, participam de formação continuada na Secretaria Municipal de Educação. Quanto aos contratados, somente duas professoras de Educação Física participam, ao passo que as professoras da Oficina de Leitura e da Oficina de Matemática não participam. Quanto ao HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), todos participam, em período dirigido pela coordenadora pedagógica; entretanto, os professores e monitores culturais são acompanhados pela coordenadora do projeto, em outro ambiente. Cabe ressaltar que, durante o ano, houve duas reuniões conjuntas para integração.

Na escola, há duas professoras readaptadas por motivo de saúde, uma atende aos alunos na biblioteca da escola e a outra, na secretaria.

A equipe escolar conta também com duas professoras substitutas efetivas, uma em cada período, uma professora de inglês e uma professora orientadora de informática educacional.

Além dos professores que atuam no Ensino Fundamental, a escola dispõe de monitores culturais, que trabalham com os alunos no contraturno, nas chamadas

“Oficinas Pedagógicas ou Curriculares”, como consta no Projeto Político-Pedagógico da escola. A escola oferece oficinas de Artes, Pintura, Artesanato, Teatro, Recreação, Educação Física, Jogos Recreativos, Matemática, Leitura, *Jazz* e Dança. Quanto à formação, os professores de Educação Física, recreação e *jazz* possuem graduação na área de Educação Física; as professoras de leitura e jogos matemáticos, em Pedagogia; os demais monitores culturais têm cursos técnicos nas áreas nas quais atuam.

A escola conta também com duas secretárias, cinco agentes escolares, cinco funcionários de limpeza (terceirizados), dois legionários, para dar apoio nas tarefas diárias e no atendimento aos alunos, e duas estagiárias de Pedagogia.

A equipe da cozinha é formada por uma cozinheira e três ajudantes, responsável pela alimentação feita e servida na escola todos os dias. São servidas na escola quatro refeições: café da manhã, lanche intermediário, almoço e lanche da tarde.

6.3- Procedimentos éticos

No segundo semestre de 2017, conversamos com a equipe gestora sobre a pesquisa e recebemos o parecer favorável. Na sequência, demos início aos procedimentos éticos, submetemos o Projeto e os termos de consentimento e assentimento à Plataforma Brasil, tendo sido os mesmos protocolados. Recebemos, no começo do ano, a aprovação para a realização da pesquisa, através do Parecer Consubstanciado nº 2.491.763 do Comitê de Ética da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Em seguida, conversamos com as professoras que assumiram as classes de 4º e 5º anos, com os monitores culturais e com as coordenadoras pedagógica e do projeto (oficinas do contraturno) sobre a investigação e elas aceitaram participar.

Ficou definido que apresentaríamos a proposta de pesquisa aos pais, na primeira reunião. Conforme acordado, foi exposta aos pais, e aos que não assistiram à apresentação, a proposta foi explicada posteriormente, de maneira que assinaram os termos de consentimento livre e esclarecido. Conseguimos o consentimento de quase todos os pais ou responsáveis. Com as autorizações assinadas, iniciamos a pesquisa. Ademais, foi assegurado aos participantes o sigilo quanto à identificação deles e da escola, e o direito de interromper ou desistir

da participação em qualquer fase da pesquisa. Ficou acordado que, no princípio de 2019, os resultados da pesquisa seriam apresentados à equipe gestora e, em seguida, aos professores.

6.4- Participantes da pesquisa

Os participantes da pesquisa são os alunos de dois quartos e dois quintos anos do Ensino Fundamental, professores, monitores culturais e coordenadores dessa escola pública municipal de tempo integral do Centro-Oeste paulista.

Cabe ressaltar que, antes de definirmos qual seria nosso sujeito, decidimos realizar uma pesquisa-piloto em todas as classes, no ano de 2017, para levantar dados que nos permitissem decidir em qual série do Ensino Fundamental aplicaríamos nossa investigação. Durante o ano, observamos as interações entre os alunos em diferentes espaços da escola, conversamos de maneira informal com toda a equipe escolar e, ao mesmo tempo, buscamos criar vínculos com os alunos, professores, monitores, equipe gestora e com todos os funcionários, visto que era nosso primeiro ano na instituição.

Na pesquisa inicial, identificamos que o maior número de conflitos, seguido de agressão verbal ou física, ocorria com os alunos de terceiros e quartos anos, por isso, decidimos focar nossa pesquisa nesses alunos, os quais, neste ano, estão nos quartos e quintos anos, ou seja, continuamos com os mesmos alunos identificados no ano anterior.

No Quadro 13, destacamos o número de alunos por turma:

Quadro 13 – Número de alunos por turma.

Série	Alunos	Meninos	Meninas
Quarto ano A	30	15	15
Quarto ano B	27	7	20
Quinto ano A	27	7	20
Quinto ano B	27	11	16

Fonte: Elaborado a partir de dados fornecidos pelas professoras.

6.4.1- Participantes de acordo com as fases da pesquisa

Na **primeira fase**, aplicamos o “Index de Inclusão” a todos os alunos. Igualmente, aplicamos a primeira versão do questionário (piloto), contando com a participação de 25 alunos do quarto ano A, 23 alunos do quarto ano B, 17 alunos do

quinto ano A e 22 alunos do quinto ano B. Nessa fase, todos os alunos receberam um número, para conseguirmos identificá-los em todas as fases da pesquisa. Após aplicação e análise, descartamos algumas questões e aprimoramos o questionário.

Na **segunda fase**, aplicamos a segunda versão do questionário (revisado), Apêndice E, a todos os alunos, mas decidimos analisar as respostas de 12 alunos de cada classe, sendo 6 meninos e 6 meninas. Desses, seis foram apontados pelas professoras, monitores culturais, coordenadoras e diretora, de acordo com sua postura na resolução de conflitos: 2 agressivos, 2 assertivos e 2 submissos; e 6 alunos escolhidos pela pesquisadora, de maneira aleatória.

A média de idade dos alunos é de 10 anos.

Em acréscimo, aplicamos o questionário às professoras das classes, professoras do projeto (Matemática, Português, Educação Física e Empreendedorismo) e coordenadoras pedagógica e do projeto (das oficinas do contraturno), Apêndices F e G.

Quadro 14 – Dados sobre as professoras e coordenadoras

Função	Idade	Nível de escolaridade	Formação	Tempo - Função	Tempo - Escola
Professora – 4º Ano A	55	Pós-Graduação	Pedagogia	20 anos	11 anos
Professora – 4º Ano B	49	Pós-Graduação	Pedagogia e Psicopedagogia	20 anos	4 anos (efetiva – 3 anos)
Professora – 5º Ano A	34	Pós-Graduação	Pedagogia, Ciências Biológicas	10 anos	2 anos
Professora – 5º Ano B	30	Graduação	Pedagogia	3 anos	1ª Turma (efetiva)
Professora – Matemática	32	Pós-Graduação	Pedagogia e Psicopedagogia	9 anos	1º ano – Temporária
Professora – Português	33	Pós-Graduação	Pedagogia, Artes Visuais e Psicopedagogia	1 ano	1º ano – Temporária
Professora – Ed. Física	30	Pós-Graduação	Educação Física	5 anos	2º Ano

Professora - Empreendedorismo	33	Ensino Médio	Monitor Cultural	8 anos	8 anos
Coordenadora Pedagógica	52	Pós-Graduação	Pedagogia, Informática Educativa e Gestão Educacional	8 anos	8 anos
Coordenadora do Projeto	32	Graduação	Educação Física e Pedagogia	1 ano	5 anos

Fonte: Elaborado a partir de dados fornecidos pelos participantes.

O grupo foi constituído por quatro professoras do Ensino Fundamental, quatro professoras do projeto e duas coordenadoras. As participantes são do sexo feminino (100%) e a média de idade entre elas foi de 32 anos. Quanto à formação, 80% das participantes têm Graduação em Pedagogia e 70% Pós-Graduação (especialização - *lato sensu*), 20% possuem Graduação em Educação Física, seguida de outras formações de nível superior (10%), com os cursos de Artes Visuais e Ciências Biológicas, e 10% com Ensino Médio.

A média de tempo de trabalho na área da educação foi de 8 anos e 5 meses; as participantes com maior tempo na função têm 20 anos, e as com o menor tempo, um ano.

Outro dado importante é que 80% das participantes são efetivas e 20% são contratadas (contrato temporário de um ano).

Quanto ao tempo de trabalho na escola, a média foi de 4 anos e 3 meses.

Na **terceira fase**, entrevistamos a diretora, dois monitores culturais indicados por ela, como os que lidam melhor com conflitos na escola, e um aluno de cada classe, apontados na observação, pela direção, professoras, monitores culturais e coordenadoras, e evidenciados na análise dos livros de ocorrência, como os alunos que têm maior dificuldade de lidar com conflitos. A diretora nos indicou dois monitores culturais, das oficinas de Dança e Teatro.

Quadro 15 – Dados sobre os Monitores Culturais e Diretora

Função	Idade	Nível de escolaridade	Formação	Tempo – Função	Tempo - Escola
Monitor de Teatro	21	Ensino Médio	Monitor Cultural – Teatro	2 anos	2 anos
Monitor de Dança	30	Ensino Médio	Dança – vários estilos	8 anos	2 anos
Diretora	49	Pós-Graduação	Magistério, Desenho Técnico, Contabilidade, Pedagogia e Gestão Escolar	16 anos	3 anos

Fonte: Elaborado a partir de dados fornecidos pelos participantes.

O grupo foi constituído por uma diretora e dois monitores culturais. Dois participantes são do sexo masculino e uma participante, do sexo feminino. A média de idade dos monitores foi de 25 anos e meio. Quanto à formação, a diretora possui, além dos cursos técnicos, Magistério, Graduação em Pedagogia e Pós-Graduação (especialização) em Gestão Escolar; os monitores têm formação no nível médio e cursos técnicos nas áreas em que atuam.

A diretora exerce a função há 16 anos, sendo que está há 3 anos na escola pesquisada. Quanto ao tempo de trabalho na escola, a média foi de 2 anos, entre os monitores.

6.5- Processo da pesquisa empírica

Para coletar os dados, acreditamos ser necessário que os instrumentos estejam de acordo com o problema de pesquisa, ou seja, “[...] em consonância com os problemas que se deseja investigar” (BRANDÃO, 2002, p. 28).

Por isso, adotamos, para a coleta de dados, a observação das situações do cotidiano escolar; análise dos documentos escolares; questionários, dois direcionados aos alunos, um aos professores do Ensino Fundamental e professores do projeto e um aos coordenadores; e a entrevista com a diretora, os dois monitores culturais e um aluno de cada classe, os quais foram apontados pelos professores, pela equipe

gestora e na análise do livro de ocorrência, como os que mais utilizam violência na resolução de conflito.

O **primeiro instrumento** para a coleta de dados foi a observação. Nossa opção em iniciar a coleta de dados através desse instrumento aconteceu para não observar sob a influência das respostas que teríamos nos questionários, nas entrevistas ou mesmo na análise dos livros de ocorrências. Para a observação, destacamos alguns tópicos que foram contemplados: o local onde o fato ocorria; a descrição da situação; o motivo; a estratégia empregada pelo aluno para a resolução; o resultado do emprego dessa estratégia e, se houve intervenção de terceiros, como isso se deu.

Esse procedimento de coleta de dados foi escolhido por permitir que as informações fossem levantadas em seu contexto natural e por possibilitar observar os comportamentos dos alunos em situações de conflitos. Para Marconi e Lakatos (2008, p. 76), a observação “[...] não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar.”

Segundo Gil (2010, p. 100), “[...] a observação apresenta como principal vantagem, em relação às outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação.”

No Quadro 16, destacamos o tempo de observação, de todos os alunos, em cada ano escolar:

Quadro 16 - Tempo de observação

Classe	Tempo
Quarto ano A	30h.
Quarto ano B	24h.
Quinto ano A	30h.
Quinto ano B	24h.

Fonte: Elaborado pela autora.

O **segundo instrumento** utilizado para obter informações foi o questionário. Na visão de Gil (2010, p. 121), esse instrumento de coleta de dados é “[...] uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações.”

Embora Marconi e Lakatos (2008, p. 86) ressalvem que, nesse instrumento, o “[...] pesquisador envia as perguntas ao grupo pesquisado e recolhe-o depois de preenchido” e que é “constituído por uma serie ordenada de perguntas, que devem

ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”, buscamos explicar detalhadamente a todos os sujeitos o questionário e, especificamente com os alunos, realizamos, pessoalmente, a leitura de cada pergunta, em seguida as mesmas eram respondidas por eles e, quando havia dúvidas, estas eram esclarecidas.

O primeiro questionário dos alunos faz parte do “Index para a Inclusão” (BOOTH; AINSCOW, 2012), que está no Anexo A, estudo que teve como objetivo auxiliar na implementação da orientação inclusiva nas escolas, apresentado pela Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, na disciplina Práticas Inclusivas, do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica. Utilizamos apenas o questionário direcionado aos alunos de 3º, 4º e 5º anos, com respostas por meio de três alternativas: concordo, concordo em parte e discordo. O questionário original possui 62 questões, mas excluimos uma delas, por gerar questionamentos. Aplicamos o questionário a todos alunos dos quartos e quintos anos da escola, a fim de levantar a percepção dos alunos com respeito à escola, ao relacionamento entre os alunos e destes com os professores, além de dados sobre valores inclusivos e valores em geral.

O segundo questionário dos alunos, elaborado pela autora, que está no Apêndice E, buscava identificar, por meio de perguntas abertas, suas percepções sobre o conflito e sobre a violência, os tipos de conflitos entre os alunos e as formas que adotavam para resolvê-los e o porquê, além de apontar os locais em que ocorrem. Ele foi aplicado para todos os alunos, mas, devido à quantidade de estudantes e o tempo para a finalização da pesquisa, optamos por analisar os questionários de doze alunos de cada classe, sendo seis meninos e seis meninas – seis alunos escolhidos de forma aleatória, os outros seis apontados pelas professoras: dois como agressivos, dois submissos e dois assertivos na resolução de conflitos. Escolhemos seis meninas e seis meninos de cada classe.

O questionário direcionado aos professores das turmas, aos professores do projeto, que está no Apêndice F, assim como o questionário dirigido aos coordenadores (pedagógico e do projeto), que está no Apêndice G, procurava identificar suas percepções sobre conflito e violência, os tipos de conflito encontrados entre os alunos, locais em que ocorrem, as formas de resolução entre os alunos e o modo com que lidam com essas situações. Quanto ao formato das perguntas, elas eram abertas, possibilitando aos sujeitos responderem de forma livre, com suas palavras.

Em seguida, fizemos o levantamento dos alunos indicados pela direção, professores, monitores e coordenadores, como agressivos, passivos e assertivos na resolução de conflitos, após esclarecidos os termos com os mesmos.

Após esse levantamento, usamos o terceiro tipo de instrumento de coleta de dados.

O **terceiro instrumento** de coleta de dados foi a entrevista. Aplicamos esse instrumento aos alunos que apresentavam maior dificuldade em lidar com os conflitos, segundo a diretora, as coordenadoras, as professoras e os monitores culturais. Entrevistamos a diretora e solicitamos que indicasse os professores que lidavam melhor com os conflitos na escola; ela indicou o Monitor Cultural de dança e o Monitor Cultural de teatro, com os quais também fizemos a entrevista.

Para Gil (2010, p. 109), esse instrumento “[...] é a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação.”

Marconi e Lakatos (2008, p. 80) ampliam a explicação, frisando que o objetivo da entrevista é obter “[...] informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional.”

As entrevistas semiestruturadas, cujos roteiros estão nos Apêndices H, I e J, foram realizadas com questões elaboradas previamente, em forma de um guia, mas não de forma rígida, o que ensejou proceder adaptações, de acordo com o andamento da entrevista. Procuramos, com esse instrumento, identificar o perfil dos alunos, monitores e diretora, suas percepções a respeito da escola, das situações de conflito e de violência entre os alunos, modos de resolução entre eles e abordagem da escola, das relações sociais e da aprendizagem.

Conforme Minayo (2009, p. 64), esse tipo de entrevista semiestruturada oferece liberdade ao pesquisador, para que ele “[...] discorra sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”, associando “perguntas fechadas e abertas.”

Na entrevista com os alunos, a **primeira parte** servia para coletar dados pessoais, enquanto a **segunda parte** era composta por perguntas sobre como o aluno vivencia os conflitos, que forma de resolução utiliza e o porquê; quais as causas geradoras desses conflitos; que tipos de violência ocorrem na escola; como os adultos fazem a intervenção; como o aluno se relaciona com seus alunos e adultos, na escola; sobre sua aprendizagem; suas percepções sobre as aulas e sobre a escola, de forma

geral; e o que acredita ser necessário, a fim de que os conflitos possam ser resolvidos sem o uso da violência.

Na entrevista com a diretora e os monitores culturais, a primeira parte era destinada a coletar os dados pessoais e a segunda parte, as percepções acerca da escola, a vivência das situações de conflito e violência entre os alunos, na escola; formas de resolução entre eles e abordagem da escola, relacionamentos entre os alunos, com os professores e monitores e o que acreditam ser necessário para que os conflitos possam ser abordados na escola de forma construtiva.

7. ANÁLISE E RESULTADOS

[...] só se pode transformar a realidade a partir do momento em que se assume a existente.

(Vasconcelos, 1995, p. 45).

A análise dos dados encontrados inicia-se com a interface entre a análise das sessões de observação e dos documentos escolares (Livro de ocorrências, atas do Conselho de escola, relatórios, notificações e Regimento Escolar), segue com o exame dos dados coletados no “Index para a Inclusão” e é finalizada com a análise e resultados dos questionários e entrevistas, por eixos temáticos, obtidos a partir da análise.

7.1- Interface entre as sessões de observação e os documentos escolares

A observação foi adotada em 50% das pesquisas que analisamos, na Revisão de Literatura. Assim, como as pesquisadoras brasileiras Silva (2015) e Oliveira (2016), e os estudiosos Soner (2016), da Turquia, e Hayik (2015), de Israel, decidimos usar a observação, pois verificamos a contribuição desse tipo de instrumento à pesquisa. Entretanto, na análise, resolvemos cruzar os dados da observação com os Livros de Ocorrência, Atas do Conselho de Escola, relatórios, notificações e Regimento escolar.

Antes de começar as sessões de observação, nós nos reunimos com a diretora e, em seguida, com as professoras e monitores culturais, para discutir a realização da pesquisa empírica. Como resultado das reuniões, ficou definido que a pesquisadora não faria observações, durante suas aulas: estas foram feitas nas salas de aula do Ensino Fundamental e nas oficinas de *Jazz*, Artesanato, Teatro, Leitura, Jogos Matemáticos e aulas de Educação Física, nos dias em que a pesquisadora substituía as professoras e os monitores culturais.

As professoras do Ensino Fundamental deixam o plano de aula pronto, mas os monitores das oficinas não o fazem, com exceção das Oficinas de Leitura e Jogos Matemáticos. Ao questionarmos a coordenadora do projeto se existia um Plano Anual de Ensino para oficinas, se monitores culturais faziam um planejamento e se ele era entregue à escola, ela nos respondeu que a diretora solicitara que fizessem um plano semanal, porém, segundo ela, os monitores “[...] relatam que não têm tempo, e a maioria faz o registro das atividades durante a aula” e eles têm apenas ‘dois HTPC

(Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) e dois HTPI (Hora de Trabalho Pedagógico Individual)', independente de quantas aulas tenham."

Para Limonta (2012, p. 8), "[...] os currículos das escolas de tempo integral estão 'inchados' de disciplinas, conhecimentos e atividades justapostas, fragmentadas e não planejadas, o que não têm contribuído para uma formação cultural, intelectual e política de qualidade dos estudantes."

Ainda conforme a coordenadora, apenas o professor de Teatro e de *Jazz* apresentavam o plano semanal de atividades, enquanto o professor de dança entregava "[...] sempre um do mês, depois de uma semana que o mês havia acabado." As professoras da Oficina de Leitura e Jogos Matemáticos, que são temporárias, desenvolvem suas aulas a partir dos conteúdos das apostilas ou com base em alguma solicitação das professoras do Ensino Fundamental; e a professora de Empreendedorismo segue uma apostila do SESI, fornecida pela Prefeitura Municipal. A coordenadora destacou que "[...] o pessoal do projeto é dedicado, se esforçam, mas perdem muito tempo chovendo no molhado, em coisas que já tem como serem resolvidas na escola." Segundo ela,

[..] além dos monitores não terem tempo hábil e todos os recursos necessários, muitos **não têm preparo para executar sua especialidade com as crianças, a maioria apenas sabe fazer**. Nesse cargo só exige a técnica e o Ensino Médio. (Coordenadora do projeto, grifo nosso).

Tal aspecto, que destacamos na fala da coordenadora, é de extrema importância em uma **escola** que atende a crianças, não podendo ser considerado secundário. Entretanto, pensamos que os monitores culturais não têm formação e nem recebem preparação para isso, o que é essencial e imprescindível ao exercício da função.

Eis a visão de um dos monitores entrevistados:

O trabalho muitas vezes não é integrado e parece muitas vezes que as crianças apenas ocupam seu tempo, sem a real qualidade. (Monitor de Teatro).

Devido à falta de um plano, nas substituições eventuais e nas licenças dos monitores culturais, a professora substituta elaborava os planos de aula, sem ter como referência os conteúdos trabalhados ou uma sequência a ser seguida. No início do ano, isso potencializava as situações de conflito, pois os alunos esperavam que a professora substituta os levasse para o parque ou os deixasse brincar na sala de aula, diziam que outras professoras substitutas faziam isso; foi necessário muito diálogo até

eles entenderem que isso não poderia ocorrer, visto ser um tempo destinado ao processo de ensino-aprendizagem das áreas específicas oferecidas nas oficinas. Entretanto, nas Oficinas de Dança e *Jazz*, a professora substituta desenvolvia outras atividades, com o consentimento da coordenação, por não ter formação e habilidade nas áreas.

No Ensino Fundamental, além das aulas da grade, os alunos tinham uma aula de informática e uma aula por semana do *Khan Academic*, da Fundação Lemann, relacionada à Matemática, no Laboratório de Informática. Além de uma visita, a cada quinze dias, à biblioteca escolar para retirada de livros, recebiam também a visita da bibliotecária, que é uma professora readaptada, a cada quinze dias, para a leitura de um livro.

Os alunos dos quartos e quintos anos participaram do Projeto Vôlei, o qual ocorria uma vez por semana, durante uma hora, no período de aulas do Ensino Fundamental.

Os alunos dos quintos anos participaram igualmente do PROERD, projeto da Polícia Militar, que acontecia uma vez por semana, durante uma hora, também no período de aulas. Esse projeto foi desenvolvido por um policial, nas salas de aula dos quintos anos, durante o primeiro semestre, tendo durado doze semanas. Os temas das aulas seguiram esta sequência: **primeira aula** – Introdução: “Caindo na real”; **segunda aula** – Informações sobre drogas para a tomada de decisão responsável; **terceira aula** – Riscos e consequências; **quarta aula** – Pressão dos amigos; **quinta aula** – Lidando com situações de tensão; **sexta aula** – Bases da comunicação; **sétima aula** – Comunicação não-verbal e escuta ativa; **oitava aula** – *Bullying*; **nona aula** – Ajudando os outros; **décima aula** – Obtendo ajuda dos outros e revisão. O objetivo do programa é ensinar o aluno a tomar decisão e desenvolver habilidades que permitam encaminhar sua vida, de forma pacífica e saudável. Após a finalização do curso, foi realizada uma formatura, com a presença das professoras das turmas, dos alunos e de seus pais ou responsáveis.

Vale ressaltar que a escola, para integrar esse programa, é selecionada de acordo com dados policiais referentes ao número de ocorrências policiais na escola e a análise do uso e tráfico de drogas em seu entorno, ou mediante solicitação da escola.

Durante as aulas observadas no Ensino Fundamental, há poucas atividades coletivas e em grupos pequenos. A rotina diária parece ser fixa. As crianças, após o

café da manhã, aguardam a professora em fila e, dessa forma, são conduzidas à sala de aula. Assim que chegam à sala de aula, elas se sentam em lugares pré-determinados pela professora da turma. No início da aula, a pauta do dia é colocada na lousa e as atividades são apresentadas, geralmente executadas individualmente, após a explicação. São atividades da apostila do Grupo Positivo, dos livros didáticos, de folhas impressas ou no caderno. Durante a realização das atividades, a professora circula pela classe, para verificar o desenvolvimento das ações, ouvir dúvidas, dar direcionamentos e auxiliar os alunos em suas dificuldades. Geralmente, após as atividades, é feita a correção de forma coletiva, na lousa, com a participação das crianças.

Em algumas ocasiões, a professora substituta pediu aos alunos para se organizarem em duplas, para executar algumas atividades, momentos nos quais se percebia que alguns alunos não eram escolhidos para compor as duplas; trata-se de um fato recorrente, observado em várias situações similares, tanto no Ensino Fundamental como no contraturno, nas oficinas do projeto. Percebemos, durante o período de observação e, posteriormente, através de conversas com as professoras, monitores e professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado), mais cinco aspectos associados a esses alunos que não eram escolhidos ou não queriam trabalhar em duplas e grupos:

a) 75% apresentavam dificuldade na realização das atividades, principalmente as de Língua Portuguesa; especificamente do 4º Ano B – 90% dos alunos.

b) 75% participavam da “aceleração de aprendizagem”; especificamente do 4º Ano B – 100% dos alunos.

c) 83% demonstravam “problemas” de comportamentos, eram mais agressivos na resolução de conflitos, enquanto 17% eram mais passivos ou submissos, nesse quesito. E, ao analisar, sob a perspectiva inversa, percebemos que 100% dos alunos que apresentavam atitudes mais agressivas na resolução de conflitos não eram escolhidos ou diziam não gostar de participar de atividades em duplas ou grupos.

d) 83% eram atendidos pelo AEE e 17% eram considerados, na parte acadêmica, ótimos alunos, o que também se tornou evidente, durante os diálogos com a pesquisadora.

e) 83% desses alunos estavam envolvidos nas situações de brigas e violência registradas no Livro de ocorrências.

Nessa análise, os dados parecem apontar que os alunos com atitudes mais agressivas nas situações de conflitos parecem ter mais dificuldade de trabalhar em grupos pequenos e duplas ou são rejeitados pelos colegas, e que, associado a isso, uma parcela representativa (75%) apresenta dificuldades de aprendizagem. Isso nos leva a refletir sobre a importância do desenvolvimento de trabalhos em grupos pequenos e atentar para a necessidade de garantir a inclusão no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, assegurar não só o acesso, mas a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Para Capellini e Rodrigues (2009, p. 338), a meta principal da inclusão “[...] é a de não deixar ninguém excluído do sistema educacional regular, no qual as escolas devem considerar as necessidades de todos os alunos, adequando, sempre que necessário, currículos, metodologias e programas educacionais”, para que todos os alunos tenham não só o acesso, mas a garantia da efetivação do direito à educação.

Na verdade, os alunos que têm experiências recorrentes de fracasso podem vir a se desligar do processo de aprendizagem e exibir problemas de comportamento. Cabe ao professor incentivar e acreditar na capacidade de o aluno aprender, e buscar agir de maneira pedagógica intencional, a fim de que o aluno supere suas experiências negativas (MARCHESI, 2004). Já o aluno motivado se envolve no processo de aprendizagem, busca novos conhecimentos, se engaja nas atividades escolares, o que se refletirá em um menor índice de comportamentos agressivos.

Em algumas aulas, quando as professoras do Ensino Fundamental e a professora da Oficina de Leitura não deixavam a aula preparada, ou mesmo nas aulas de *Jazz e Dança*, a professora substituta inseria, no início ou no final da aula, leituras e discussões sobre temáticas relacionadas à violência, prevenção ao abuso sexual, sentimentos, valores e direitos humanos, geralmente em rodas de leitura. Os alunos se mostravam atentos, participativos e ligavam os assuntos a sua vivência. Nesses momentos, havia muita participação, os alunos falavam um pouco de sua vida fora da escola, principalmente na família; foram diversos os relatos de familiares presos por tráfico de drogas; pais envolvidos com drogas e alcoolismo; avós que assumiram a criação dos netos; situações de violência verbal na família, algumas físicas e até sexuais; relatos de raiva de policiais; de morte de familiares por policiais e de familiares envolvidos com o tráfico. Em alguns relatos, pudemos sentir uma certa “admiração” por pessoas do tráfico.

No segundo semestre, fruto da roda de leitura e discussão sobre a prevenção do abuso sexual, duas alunas participantes da pesquisa nos procuraram, durante o recreio, para contar sobre as situações de abuso sexual sofridas por uma delas. Na conversa, relataram que há dois dias estavam tentando falar com a pesquisadora, pois a menina sentia necessidade de contar a alguém, contudo, tinha muito medo de que a mãe soubesse. Conversamos com elas e, informada, a diretora realizou todos os procedimentos necessários e legalmente exigidos no ECA, para assegurar os direitos e garantir a proteção da criança. Tal fato mostrou a importância das rodas de conversa e da criação de vínculos com os alunos. Notamos que as discussões nas rodas propiciaram a reflexão, a ampliação dos conhecimentos, além de oportunizarem a participação dos alunos, aspecto importante para a inclusão e para aprendizagem, na resolução de conflitos.

De acordo com Booth e Ainscow (2011, p. 23), “[...] a pessoa participa não só quando está envolvida em atividades comuns, mas também quando se sente envolvida e aceita. A participação diz respeito a estar junto e colaborar com os outros. Diz respeito ao engajamento ativo na aprendizagem.”

Nesse sentido, Agostinho (2010, p.113) destaca que a participação é

[...] uma percepção ampla que inclui o direito das crianças de se expressarem e, tendo impacto no seu contexto social, obtendo dos adultos apoio para fazê-lo. Importante compreender que o conjunto de conceitos relacionados, que se imbricam com o de participação, tais como liberdade de expressão (ideias, sentimentos, emoções, corporeidade, afetos, humor, ludicidade, etc.); escolha; influência são elementos que se cruzam numa rede complexa de conceitos, que impulsionam a multiplicidade e acolhe o tempo e as vivências das crianças para que tornem parte em seus próprios termos. Uma forma de participação mais complexamente pensada e que acolhe as diferentes crianças e suas formas diversas de ser e estar criança em seus modos de vida.

As refeições diárias são servidas, pela equipe da cozinha, no pátio, o qual é utilizado também como refeitório. Os agentes escolares, as estagiárias e os legionários ficavam observando as crianças, tanto no momento das refeições quanto no descanso e no recreio. Em **situações de conflito**, na área externa, esses profissionais atuavam nas situações que geravam violência e, segundo o relato de um dos agentes escolares, a atuação assim se configurava:

- **Forma mais utilizada** - retirar da brincadeira os alunos que usavam agressão verbal ou violência física leve.

- **Forma menos utilizada** - encaminhar à direção ou à coordenação os alunos envolvidos nas situações de violência física. Das situações encaminhadas, vinte e sete foram registradas no Livro de Ocorrências e envolviam: tapas, arranhões, empurrões, chutes, puxões de cabelo e socos.

Entretanto, observamos duas ocasiões, registradas no Livro de Ocorrências, que encaminharam as crianças à direção, mas em situações que não envolviam violência: em uma delas, as meninas do quinto ano chegaram com quinze minutos de atraso e estavam comendo no pátio; na outra situação, os meninos do quarto ano estavam jogando água no banheiro e molhando o chão. Na primeira situação, as meninas foram orientadas e assinaram o Livro, e, na segunda, os meninos foram advertidos, assinaram o Livro e limparam o banheiro.

Geralmente, ao retornarem do recreio, os alunos relatavam as situações de conflitos e brigas vivenciadas por eles ou pelos colegas da classe, que se referiam a discussões e brigas no jogo de futebol entre os meninos e provocações e, entre as meninas, sobre algum atributo físico ou sobre xingamentos a familiares, em especial as mães.

Nas **situações de conflito em sala de aula e nas oficinas**, os professores e os monitores culturais conversavam com as crianças envolvidas. Nas situações que geravam agressão verbal, além de conversarem com os alunos implicados, alguns enviavam bilhetes para os pais, pela agenda; nos casos de violência física, os alunos eram encaminhados à direção e, além de levarem bilhetes na agenda, o fato era registrado no Livro de Ocorrências; em algumas situações, comunicavam aos pais e o Livro era assinado pelas crianças.

Nos Livros de Ocorrências, encontramos o relato de diferentes situações em sala de aula e nas oficinas que motivaram o encaminhamento à direção, a maior parte deles relativa a violência. Os registros apontaram:

Na **sala de aula** – 50% violência física (tapas, empurrões e puxões de cabelo), 25% violência verbal (xingamentos), 25% indisciplina e comportamentos inadequados, situações descritas como “desrespeitou a professora e fez gestos obscenos”, “mostrou o peito para o colega de classe”.

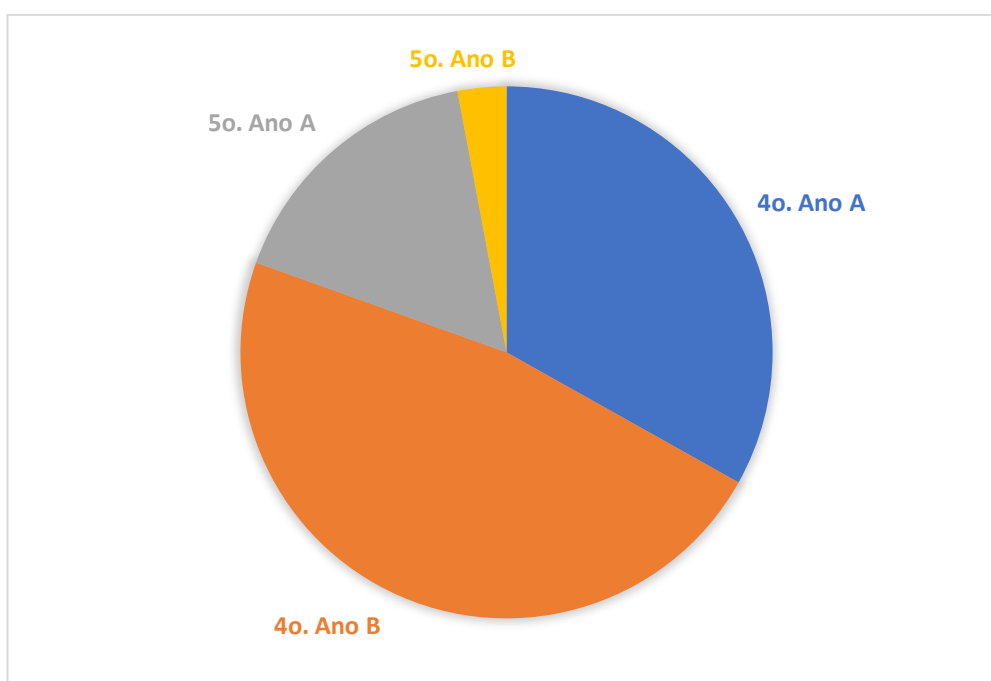
Nas **oficinas do projeto** – 42,86% violência física (mordidas, tapas e empurrões); 28,57% violência verbal (xingamentos e intimidação); 28,57% outras

situações, como cantar música de *funk*; descrição no livro: “os alunos [...] estavam cantando músicas com conteúdo vulgar e sexual”; em outra situação, o aluno foi encaminhado à direção, pois “[...] escreveu com a caneta permanente na lousa do professor”.

Carácio (2014) ressalta que a abordagem dos professores participantes de seu estudo, nas situações de conflito entre os alunos, era pontual e corretiva, “[...] apenas com as crianças envolvidas no conflito” (p. 74) que geravam violência, e que eles “[...] não buscam ferramentas para sua atuação no conhecimento e na reflexão das causas dos conflitos” (p. 74), mas na vivência diária.

Os registros dos dois Livros de Ocorrências analisados em nossa pesquisa mostram, segundo a Figura 3, que em 45,45 % estão envolvidos os alunos do 4º Ano B; em 31,81%, os alunos do 4º A; em 15,90%, os alunos do 5º Ano A e há apenas um registro envolvendo alunos do 5º Ano B.

Figura 3- Registros no livro de ocorrência por classe



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados levantados.

Segundo a coordenadora, a maior parte das ocorrências não é registrada, mas se trata de agressões verbais e brigas, durante o recreio, as quais são resolvidas com orientações. Levantamos, nesta investigação, 44 ocorrências envolvendo os alunos sujeitos desta pesquisa. Quanto à forma de lidar com as situações, em 69,76% dos

casos, os responsáveis escolares advertiram, orientaram e solicitaram que os alunos assinassem o Livro de Ocorrências e, em 29,54%, os pais ou responsáveis foram comunicados. Em uma situação de provocação, seguida de agressão física, os implicados receberam, como punição, dois dias sem recreio com leitura e resumo de textos; em outras duas situações, o enfoque foi reparar o dano cometido: os alunos que haviam molhado o banheiro, tiveram que limpá-lo, e o aluno que riscou a lousa do professor com caneta permanente teve que limpá-la. Essas duas últimas abordagens foram mais coerentes com o ato praticado. A “punição” aplicada a um dos atos de agressão foi totalmente inadequada, pois configurou a leitura e o resumo, práticas importantes no processo ensino-aprendizagem, como “castigo”. Fica evidente que parte das situações poderia ser resolvida de outra maneira.

Segundo a diretora, nas situações que foram consideradas mais graves, os pais foram chamados e receberam uma notificação. A seguir, apresentamos o conteúdo de uma notificação, feita no período de observação, a um aluno do quarto ano, participante da pesquisa:

A Direção da E.M.E.I.F. [REDACTED] NOTIFICA o responsável pelo aluno [REDACTED], nascido aos [REDACTED], residente na [REDACTED], regularmente matriculado (a) no 4º ANO, deste estabelecimento de Ensino, que o (a) mesmo(a) está com problemas de comportamento, sendo que não respeita as regras da classe tendo infringido o artigo 42 do Regimento Escolar, que trata como dever do aluno:

- III – Obedecer às normas estabelecidas pelo regimento escolar e às determinações superiores;
- IV - Tratar com respeito e consideração seus colegas, professores e funcionários;
- IX – Comportar-se de modo a fortalecer o espírito de solidariedade e responsabilidade democrática;

Conforme Lei Código Penal Art. 246 e ECA em seu artigo 56, os pais têm que cuidar dos seus pupilos.”

Segundo a diretora, se as situações são recorrentes, é feito um relatório e encaminhado ao Conselho de Escola. A seguir, reproduzimos alguns trechos do relatório feito durante o período da pesquisa, sobre uma aluna do quarto ano B:

[...] [REDACTED] apresenta um comportamento difícil, não segue as regras da escola, constantemente se envolve em brigas e confusões, não respeita os colegas, desrespeita funcionários e professores, protagoniza as confusões que quase sempre terminam em violência (de rolar pelo chão, puxar cabelos, tapas, chutes e murros). São frequentes as **orientações escritas**, já recebeu diversas **advertências verbais**, e não observamos qualquer melhora em seu comportamento. **Observamos nessas situações de conflitos, brigas e confusões que [REDACTED] parece ser insensível, ou, indiferente a dor do**

outro. Sempre que conversamos e a orientamos sobre os fatos/ocorrências, não se altera, e isso nos preocupa muito.

O avô é presente na escola, sempre que solicitamos a sua presença somos atendidas prontamente. A avó relata que em casa a menina também tem esse comportamento [REDACTED] não respeita a avó, fato presenciado por mim e pela vice-diretora em muitas ocorrências, aparentemente não teme coisa alguma. (grifo e sublinhado nosso).

Em seguida, são descritas no relatório as situações em que a aluna esteve envolvida no ano de 2017 e no ano de 2018. A seguir, realçamos as situações que ocorreram, no período da pesquisa:

[...] Em 2018, no dia 14/03, a aluna e outro colega, foram encaminhados a direção para providências, pois ambos alunos, durante o recreio **trocaram palavras de baixo calão no pátio**, na frente dos demais alunos (filha da puta, viado entre outros), os responsáveis foram chamados para tomar ciência da ocorrência.

No dia 22/03/2018 a aluna esteve envolvida em várias confusões, no início da aula a aluna, **foi ofendida por outra colega da sala que a chamou de “cabelo de bombriil”**, a professora chamou a atenção da outra criança, resolvendo a questão; logo após essa ocorrência houve **mais um desentendimento na sala de aula, entre outra colega e a aluna, porque a colega sentou no lugar da aluna onde trocaram puxões de cabelo**, sendo orientadas novamente pela professora; **durante o almoço por volta das 10h**, em continuidade da briga por causa de lugar, **troca de provocações** entre as alunas, onde **a colega cruzou os talheres para a aluna**, e esta por sua vez, entendeu como ameaça, já no balde do descarte de alimentos ambas se pegaram novamente, a **aluna bateu a cabeça da colega na parede e rolaram pelo chão**, sendo separadas por funcionário da escola, que as trouxe até a direção onde foram **orientadas verbalmente pela coordenadora da escola. Após o término da aula**, entre 12 h e 12h30min, **a aluna e a mesma colega, voltaram a se agredir com tapas, puxões de cabelo**, onde um funcionário separou a briga e chamou a atenção das alunas pelo mau comportamento. Ainda no mesmo dia por volta das **14h20 a aluna se desentendeu com outra aluna, que diz ter sido provocada por a aluna**, onde ambas foram orientadas e os responsáveis comunicados da ocorrência pela agenda.

No dia 23/03/2018, a avó e responsável por a aluna esteve na escola para saber do ocorrido no dia anterior, onde a menina afirmou na frente de todos ter sido ameaçada. Ainda **a avó disse que a aluna reclama em casa que os alunos chamam a mãe da menina de drogada e maconheira**, fato que negado por a aluna. Em relação a essa ocorrência, todas as alunas envolvidas foram orientadas pela diretora e vice-diretora e as famílias foram chamadas para tomar ciência do ocorrido.

No dia 27/03/2018, segundo relato escrito da estagiária I., a aluna, no **horário do descanso, ficou o tempo todo gritando e provocando os colegas na sala, gritou e desrespeitou a funcionária A.**, começou uma discussão com uma colega que terminou com a aluna **chutando a menina**. Ao ser tirada da sala por mau comportamento e não atender aos funcionários, **bateu em outro colega que encostou acidentalmente em seu cabelo**. I. ainda relata que quando foi separar a confusão, a aluna disse que **“o que eu quero eu sempre consigo”**. Chegando ao pátio novamente a **aluna e mais duas amigas acabaram brigando**, sendo advertidas mais uma vez e as famílias ficaram cientes que o caso será encaminhado ao Conselho de Escola para providências regimentais. a aluna ainda disse para as colegas, e que I. também ouviu, **que traria um canivete no dia seguinte**, fato que relatamos ao avô, e com sua autorização revistamos a bolsa de a aluna, onde não encontramos nenhuma coisa.

Encaminhamos tal relato para o Conselho Tutelar e CREAS pedindo providências e encaminhamentos necessários.” (grifo nosso).

Esse relatório foi apresentado ao Conselho de Escola e registrado na Ata de Reunião Extraordinária, para que fossem tomadas providências a respeito do comportamento da aluna. Eis o trecho final da Ata do Conselho de Escola:

Assim sendo, considerando a gravidade dos fatos e a recorrência desses, observando o Regimento desta Unidade escolar [...] os membros deste conselho, presentes nessa reunião, por unanimidade, resolveram aplicar a [REDACTED] suspensão de 2 dias; por infringir o Art.42, nos Incisos III, IV, a [REDACTED], suspensão de 1 dia; e a [REDACTED], considerando o número de ocorrências em que se encontra envolvida será notificada junto aos seus pais.”

Segundo a diretora, esses procedimentos estão fundamentados no Regimento Escolar, no Artigo 42, onde se tem que a inobservância dos deveres dos alunos, estipulados no documento, “acarretará as seguintes penalidades”:

Advertência verbal feita pelo professor ou diretor, analisando o aspecto negativo da ocorrência como forma não de penalidade, mas de crescimento;
Advertência por escrito, feita pelo Diretor, após reincidência do mesmo aluno já ter sofrido advertência verbal. Essa advertência será registrada em um livro de ocorrências;

Suspensão da frequência às aulas por período de 01 a 03 dias, de acordo com a gravidade da falta cometida;

Nos casos de reincidência ou falta grave será reunido o Conselho de Escola/Conselho Escolar a quem compete analisar os casos e decidir sobre a aplicação ou não da penalidade de suspensão que deverá ser de 01(um) até 05 (cinco) dias, de acordo com a gravidade da falta;

Transferência Compulsória, quando comprovada inadaptação ao regime da instituição educacional, quando o ato for aconselhável para a melhoria do desenvolvimento do aluno, da garantia de sua segurança ou de outros.

§ 1º - Os casos de ocorrências mais graves serão encaminhados ao Conselho de Escola/Conselho de Escola, a quem compete analisar as providências exigidas e quando for o caso, serão encaminhados à apreciação da Vara da Infância e Juventude, nos termos do artigo 98 do ECA.

§ 2º - Em se tratando de ato infracional com reflexos morais ou patrimoniais, quando não solucionado pela família, será registrado boletim de ocorrência, nos termos do artigo 172 do ECA” (p.10,11).

Entretanto, a diretora apontou que, no artigo 37, o documento destaca: “Nenhuma penalidade poderá ser imposta quando não precedida do direito à ampla defesa e ao contraditório aos alunos envolvidos, assistidos ou representados pelos pais ou responsáveis, se menores.” (p.11). Já no Artigo 38, está determinado que toda medida disciplinar aplicada deve ser registrada e comunicada aos pais ou responsáveis, de imediato.” (p.11). Além disso, o Parágrafo único destaca:

Os pais ou responsáveis pelo aluno, como participantes do processo educativo, têm direito à informação sobre sua vida escolar, bem como o direito de apresentar sugestões e críticas quanto ao processo educativo, principalmente através das Reuniões de Pais e Mestres. (p. 11).

Ao longo do período de observação, pôde-se constatar que a diretora segue essa sequência, na abordagem das situações. Acreditamos ser necessário implementar mais ações no sentido formativo, sobretudo propostas de práticas educativas intencionalmente planejadas, não só com o enfoque nas situações pontuais, mas com uma abordagem que priorize a aprendizagem e a resolução de conflitos para todos os alunos. Em um HTPC, por exemplo, a coordenadora pedagógica enfatizou a importância de saber lidar com a indisciplina, na sala de aula, todavia, com relação aos conflitos e a violência, durante os dois anos em que a pesquisadora permaneceu na escola, não houve nenhuma formação a respeito. Porém, a escola adquiriu livros para que as professoras trabalhassem, nas aulas de Filosofia, aspectos relacionados aos comportamentos dos alunos. Analisamos todos os livros adquiridos em 2018, para trabalhar filosofia com as classes pesquisadas, e verificamos que a maioria deles se referia a como lidar com os sentimentos, mas não encontramos livros que enfocassem especificamente, a violência e os conflitos, de maneira que possibilitassem aos professores trabalhar de forma dialógica e reflexiva as temáticas com os alunos.

Em um dos livros sobre a raiva, parece haver, em um dos trechos, o incentivo para a criança se adequar às expectativas dos outros: “Betina era uma garota esperta, então todo mundo esperava mais dela. **Tudo que ela tinha a fazer era atender àquelas expectativas.**” (KILAMBI, 2015, p. 25, grifo nosso).

Os livros devem ser trabalhados, não como verdades absolutas, mas a leitura nas aulas de Filosofia deve ensejar a discussão, o debate de ideias e posicionamentos.

Entendemos, como Jones et al. (2018), que é importante criar oportunidades para os alunos praticarem a perspectiva do outro e desenvolverem habilidades sociais e emocionais, a fim de lidar com a raiva e a frustração.

Entretanto, como Bourdieu e Passeron (1975), não podemos, em nome do exercício do poder, impor significações através de estruturas sistematizadas de produção simbólica, como a escola, a arte, a língua etc., com o objetivo de perpetuar a dominação.

As observações apontaram como **causas principais dos conflitos**:

No ambiente externo – a provocação, a disputa e a exclusão, principalmente em situações de jogos e brincadeiras.

Na sala de aula e oficina – a provocação, seguida pela exclusão, especialmente no momento de formação de duplas e grupos para o estudo e/ou realização de atividades.

Licciardi (2010), em trabalho fundamentado na perspectiva piagetiana, também procurou identificar as causas dos conflitos entre os alunos, através de observação sistemática. Segundo os dados coletados, averiguou que as principais causas eram a disputa física e as provocações. Em nossa pesquisa, a provocação figurou em primeiro lugar.

Silva (2015), com base na mesma fundamentação teórica, procurou identificar as causas entre os alunos de 8 e 9 anos, por meio da observação sistemática. De acordo com os seus dados, as principais causas foram a provocação, por meio de atitudes físicas (cutucar, jogar papel, bagunçar o material etc.) e verbais (sobre a aparência e a personalidade), e reação ao comportamento perturbador, quando não há intenção de provocar, mas incomoda e gera irritação no outro. Essa categoria foi notada com mais frequência entre os alunos e crianças que geralmente eram excluídas ou pouco populares, no grupo. Não observamos esta última categoria, nessa fase de nossa pesquisa.

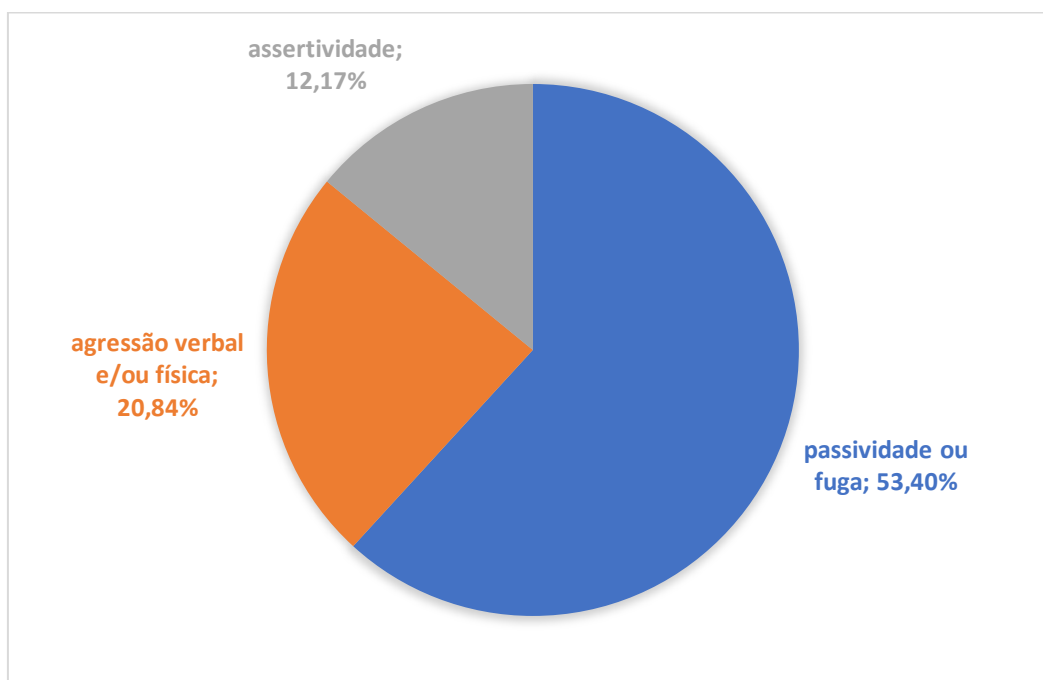
Leme (2004) verificou igualmente, em seu estudo, que as provocações mais frequentes que geram conflito não são evidentes, como as agressões e a violência, o que também percebemos, nas sessões de observação.

É necessário compreender não somente as causas que desencadeiam as ações, mas também as ideias, valores e crenças que as embasam, para refletir sobre propostas educativas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que possibilitem momentos, espaços e atividades para o desenvolvimento das relações e para analisar ações e consequências capazes de contribuir para a boa convivência dos indivíduos, no espaço escolar.

Dentre as classes observadas, os alunos dos quartos anos são os que tiveram o maior número de conflitos resolvidos com agressão verbal e/ou física, de forma recorrente, envolvendo os mesmos alunos, destacados também no Livro de Ocorrências. No entanto, a resolução de conflitos entre a maioria dos alunos não ocorreu com o uso de violência física.

Quanto às **formas de resolução de conflitos**, a Figura 4 focaliza aquelas que os alunos de nossa investigação utilizavam:

Figura 4- Formas de resolução de conflito



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados levantados.

Deluty (1995) destaca essas três formas empregadas pelos alunos: a submissão, a agressividade e a assertividade. Essas três formas foram encontradas em nosso estudo. Há um predomínio da passividade, seguida pela agressividade.

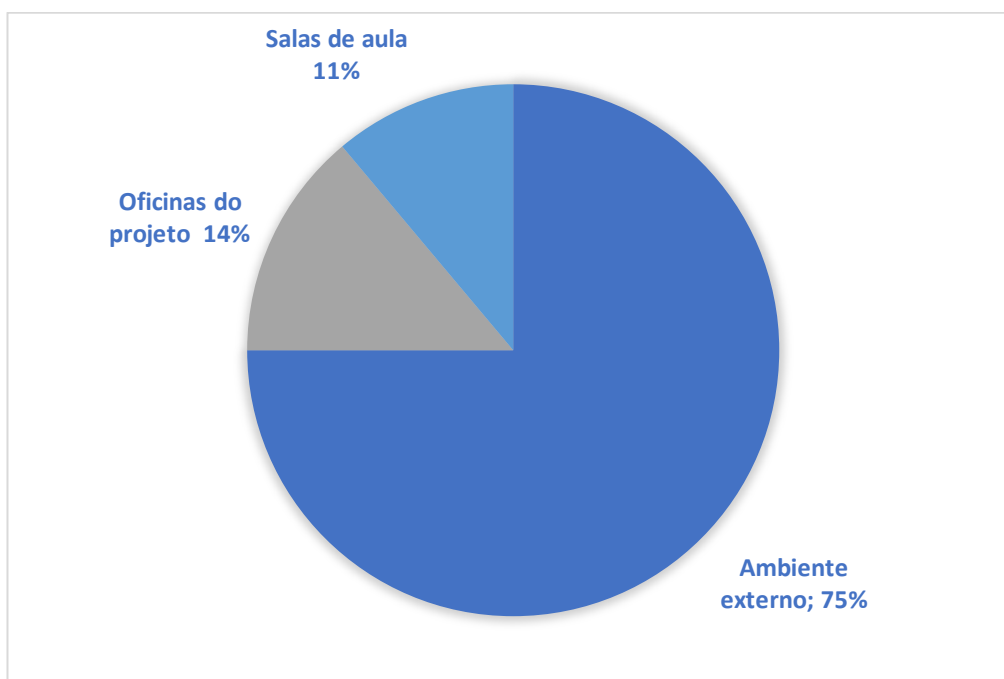
Para Leme (2009), há igualmente diferentes estratégias, mas as que aparecem com mais frequência são a submissão, a coação e a violência, e as menos frequentes são o diálogo e a conciliação, embora sejam mais pacíficas e considerem o direito dos outros. Para ela, a resolução de conflito “[...] demanda uma análise de várias dimensões envolvidas na situação, como direitos e deveres de todos os envolvidos, estratégias possíveis, consequências, normas etc.” (p. 360). Ressaltamos os aspectos relacionados ao desenvolvimento da conduta social e a afetividade (PALACIOS; GONZÁLEZ; PADILLA, 2002; MORENO, 2004; LÓPEZ, 2004).

Quanto ao **local onde ocorriam os conflitos**, observamos que eles ocorrem em todos os ambientes da escola, mas os finalizados com violência física acontecem:

- **primeiro lugar** - ambiente externo, como o parque, a quadra, o campo, o quiosque e o refeitório;
- **segundo lugar** - oficinas do projeto;
- **terceiro lugar** - salas de aula.

De acordo com os dados registrados nos Livros de Ocorrências (Figura 5), as resoluções violentas se dão: 75% na parte externa, 14% nas oficinas do projeto e 11% nas salas de aula.

Figura 5- Locais onde ocorrem os conflitos



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados levantados.

Pereira (2002) também aponta em seu estudo que a prática de violência e agressão em situações de conflito ocorrem com mais frequência nos ambientes frequentados pelas crianças, durante o recreio. Em outra pesquisa realizada em 2009, a autora destaca que as crianças deveriam ter, nas escolas, “[...] recreios melhor equipados, proporcionando tempos de recreação e educação informal.” (PEREIRA, 2009, p. 86).

Camacho (2001), por sua vez, em trabalho que investigava a relação entre os alunos, verificou que as agressões aconteciam principalmente no recreio, no pátio, nos corredores e nos intervalos entre as aulas.

No levantamento dos locais onde se dão os conflitos, Leme (2009), pelos dados de sua pesquisa, ressaltou que os locais são respectivamente o pátio, a sala de aula sem professor, o corredor, a saída e a sala de aula com professor. Na investigação, observou que, nos principais locais, sinalizados como ambientes com maior

frequência de conflitos finalizados com violência, os alunos estão em momentos sem uma supervisão direta de adultos, fato também observado em nossa pesquisa.

Presenciamos apenas duas situações de violência física (“empurrões e puxões de cabelo”), em sala de aula. As duas situações ocorreram no quarto ano B, no início da aula. Em uma das situações: uma aluna disse que o cabelo da outra parecia bombрил; na sequência, a professora conversou com a aluna que ofendera a colega, entretanto, ela não se desculpou e se sentou no lugar da colega, momento em que a aluna provocada agrediu com puxões de cabelo e a outra retribuiu da mesma forma a agressão. A professora retirou as alunas da sala de aula e conversou com elas, no corredor. Contudo, durante o intervalo, continuaram a se provocar e a se agredir, por isso foram encaminhadas por um agente escolar à direção. A situação foi descrita no Livro de Ocorrências, como evidencia o trecho abaixo:

As alunas [...] trocaram provocações. A primeira cruzou os talheres, no horário de almoço no pátio, e a aluna [...] entendeu que estava sendo ameaçada. A aluna [...] bateu a cabeça da colega na parede, e foi encaminhada à direção. Mas voltaram a se agredir com tapas e puxões de cabelo.

Após o descanso [...] provocou [...] e entraram em conflito. A primeira arranhou o rosto da amiga.

Os fatos supracitados também foram registrados no Relatório da direção e na Ata do Conselho da Escola, mencionados anteriormente.

Ao final desta primeira parte da análise, retornamos à advertência de Arroyo (2014): “[...] algumas indisciplinas são falas, falas fortes e precisam ser ouvidas”. Desse modo, no interior da escola, poderíamos de igual forma sustentar que os conflitos, comportamentos ou mesmo as violências são “falas” que devem ser ouvidas, consideradas e analisadas.

7.2- Análise do “Index para a Inclusão”

Na pesquisa, utilizamos quatro questionários, dois direcionados aos alunos, um aos professores do Ensino Fundamental e professores do projeto, e outro para a coordenação.

O **primeiro questionário**, dirigido aos alunos, faz parte do “Index para a Inclusão” (BOOTH; AINSCOW, 2012), apresentado no Anexo A. Como em outras pesquisas analisadas, decidimos usar um instrumento de coleta de dados validado internacionalmente (SAGKAL; TURNUKLU; TOTAN, 2016; GRAU; GARCÍA-RAGA; LÓPEZ-MARTÍN, 2016; SONER, 2016). Embora esses autores tenham adotado

outros instrumentos, em nossa investigação, entendemos que esse instrumento seria mais adequado, para obtermos os dados que buscávamos.

O objetivo de sua aplicação foi levantar a percepção dos alunos com respeito à escola; ao relacionamento entre os alunos e deles com os professores; dados sobre valores inclusivos, gestão democrática e sobre a aprendizagem.

Martini e Boruchovitch (2004) destacam ser importante conhecer as percepções e crenças dos alunos, a fim de analisar melhor as situações e poder intervir, por meio da promoção da aprendizagem e da motivação, além de propiciar o sentimento de pertencimento. Marchesi (2004, p. 104) amplia, indicando a importância de “[...] compreender o significado que o aluno atribui a escola e as atividades escolares.”

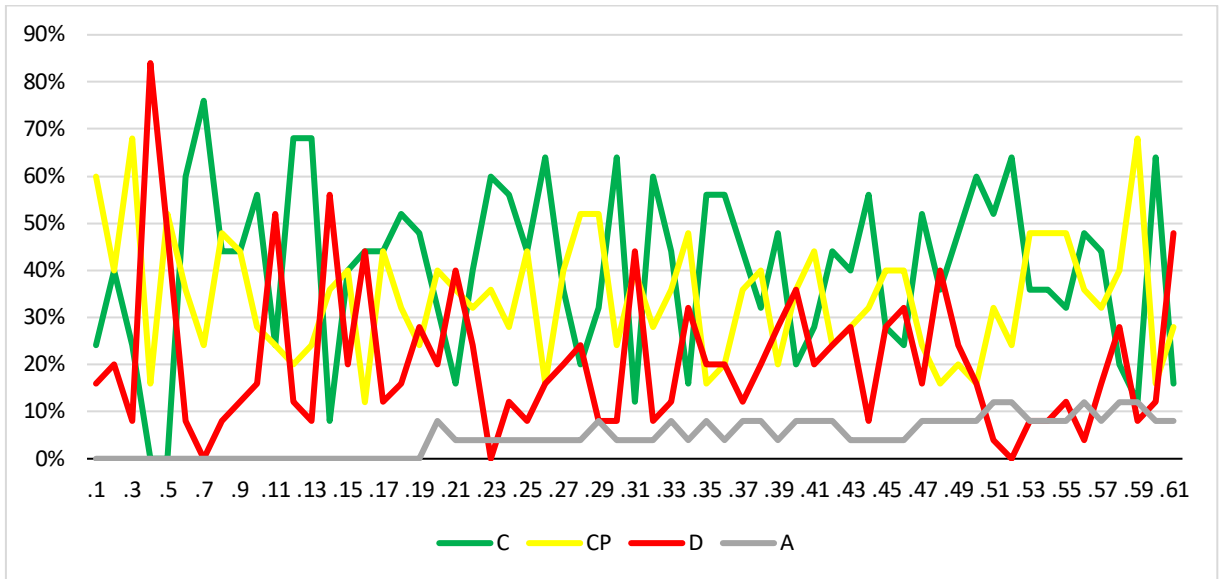
Esse questionário foi aplicado a todos os alunos das quatro classes, sendo as respostas tabuladas e constarem no **Apêndice K**. De sorte a facilitar a análise, elaboramos gráficos com as respostas dos alunos de cada classe, os quais correspondem às Figuras 6, 7, 8 e 9. Há igualmente gráficos com as respostas de um grupo de 24 alunos das classes participantes da pesquisa, que foram selecionados a partir dos apontamentos dos professores, monitores, diretora e coordenadoras, como os alunos com atitudes mais agressivas (8), assertivas (8) e submissas (8) na resolução de conflitos, correspondentes às Figuras 10, 11 e 12, cujas respostas tabuladas estão no **Apêndice L**.

Os dados foram analisados conjuntamente, ou seja, em cada tópico, discorreremos sobre as respostas das classes e, em seguida, dos alunos, conforme a postura na resolução dos conflitos.

Cabe ressaltar, com relação aos gráficos, na sequência, que a **linha verde** se refere às respostas “concordo”; a **linha amarela** – “concordo em parte”; a **linha vermelha** – “discordo”; e a **linha cinza** – o aluno não respondeu ou anulou.

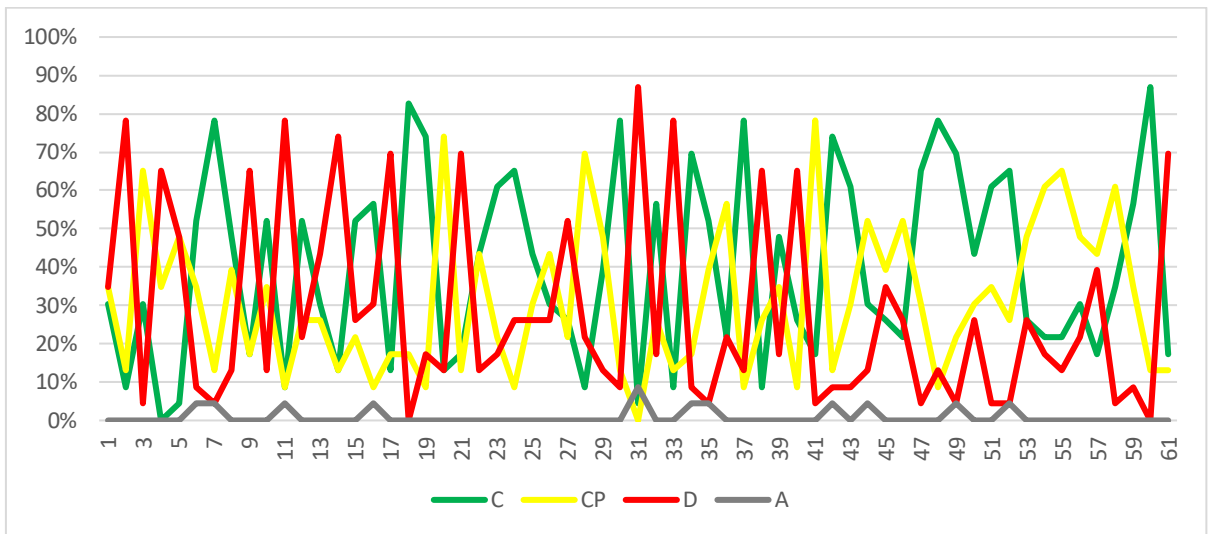
A seguir, apresentamos os gráficos, já mencionados, com as percepções dos alunos de cada classe sobre a escola.

Figura 6- Percepções dos alunos do 4º Ano A sobre a escola



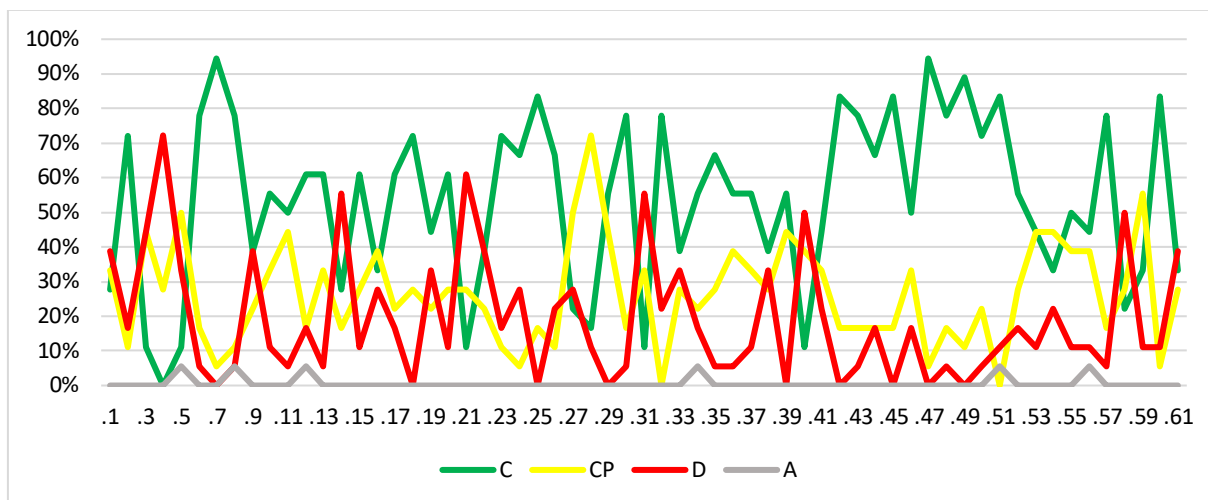
Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados levantados.

Figura 7- Percepções dos alunos do 4º Ano B sobre a escola



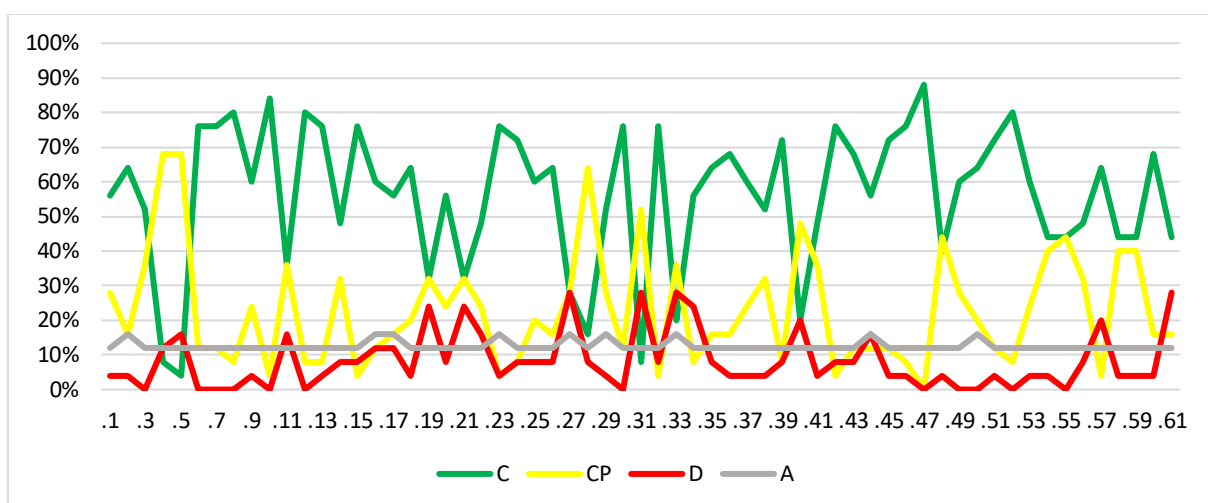
Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados levantados.

Figura 8- Percepções dos alunos do 5º. Ano A sobre a escola



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados levantados.

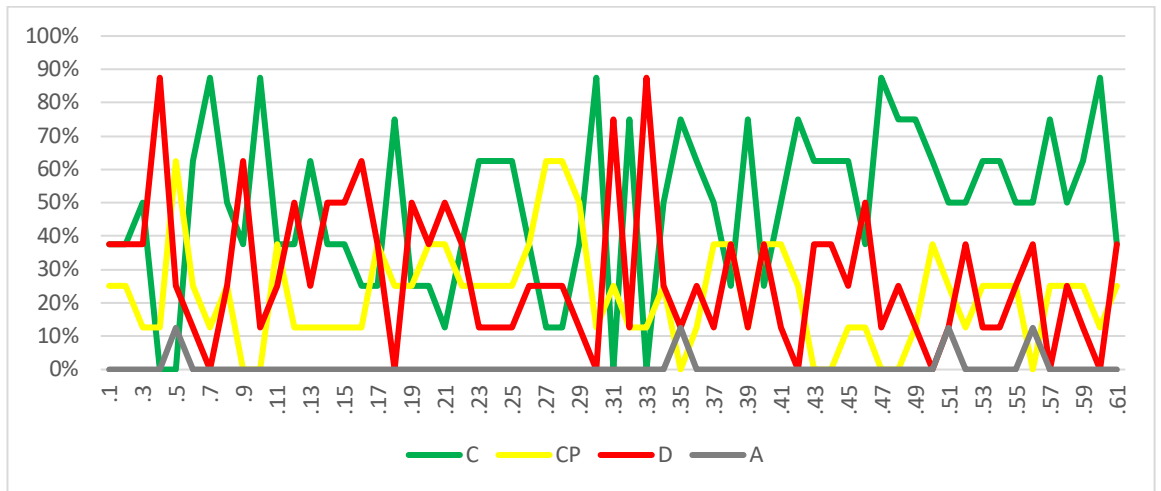
Figura 9- Percepções dos alunos do 5º Ano B sobre a escola



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados levantados.

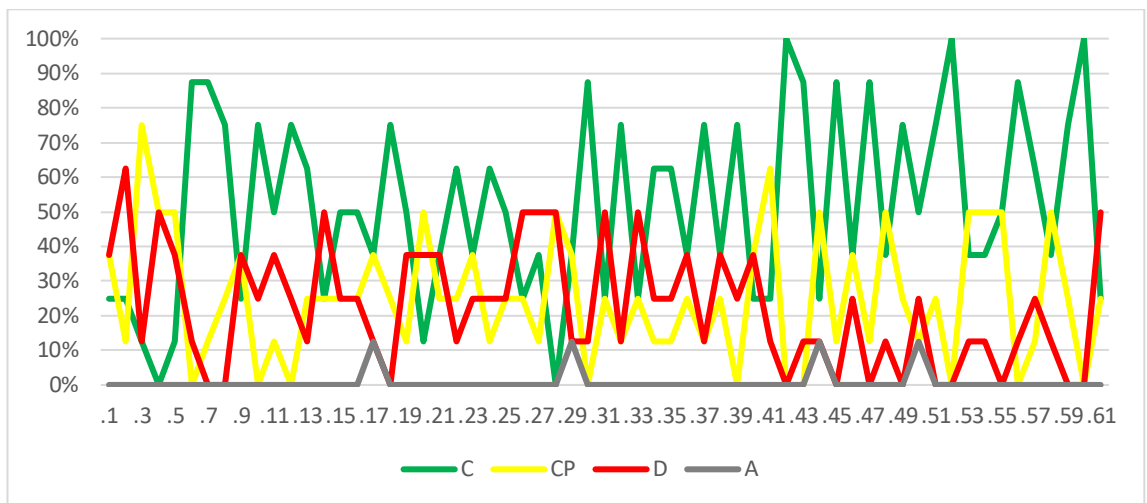
A seguir, estão os gráficos com as respostas dos alunos que, de acordo com a equipe escolar, revelam atitudes agressivas, assertivas e submissas na resolução de conflitos:

Figura 10- Percepções sobre a escola: alunos com atitudes agressivas na resolução de conflitos



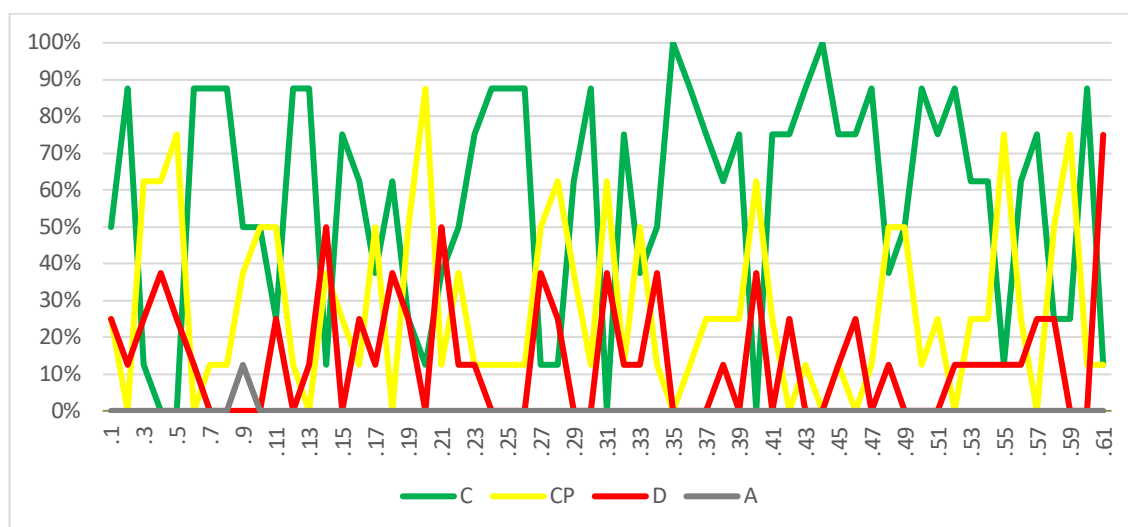
Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados levantados.

Figura 11- Percepções sobre a escola: alunos com atitudes submissas na resolução de conflitos



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados levantados.

Figura 12- Percepções sobre a escola: alunos com atitudes assertivas na resolução de conflitos



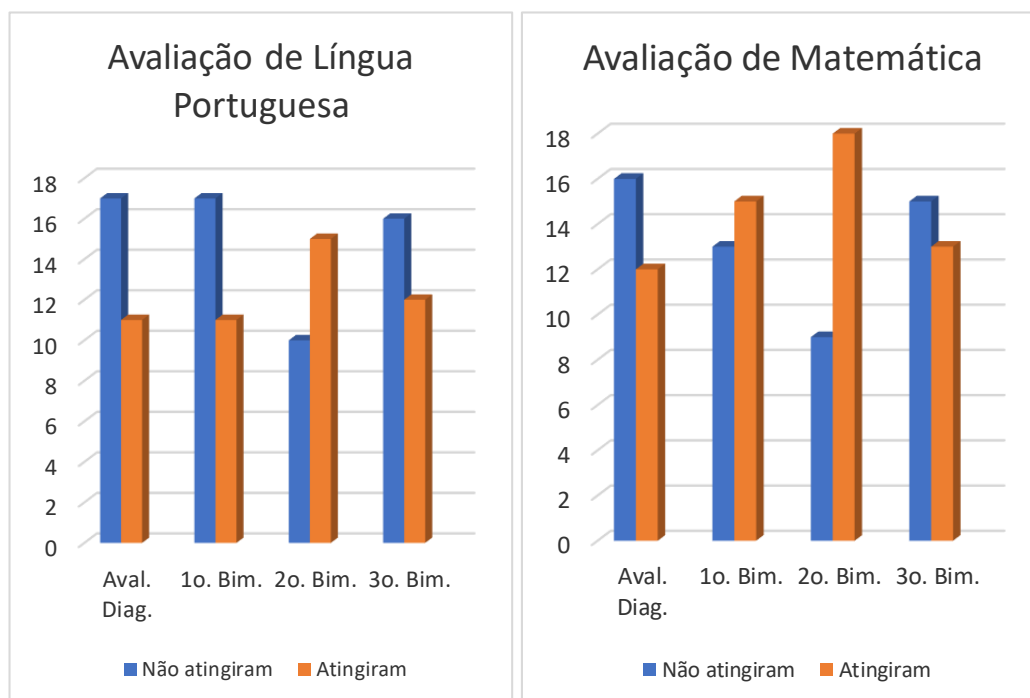
Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados levantados.

A análise dos dados evidenciou:

- **quanto ao sentimento de pertencimento:** 69,5% dos alunos dos quintos anos, 42% dos alunos do 4º Ano A e apenas 9% dos alunos do 4º Ano B se sentem parte da comunidade escolar.

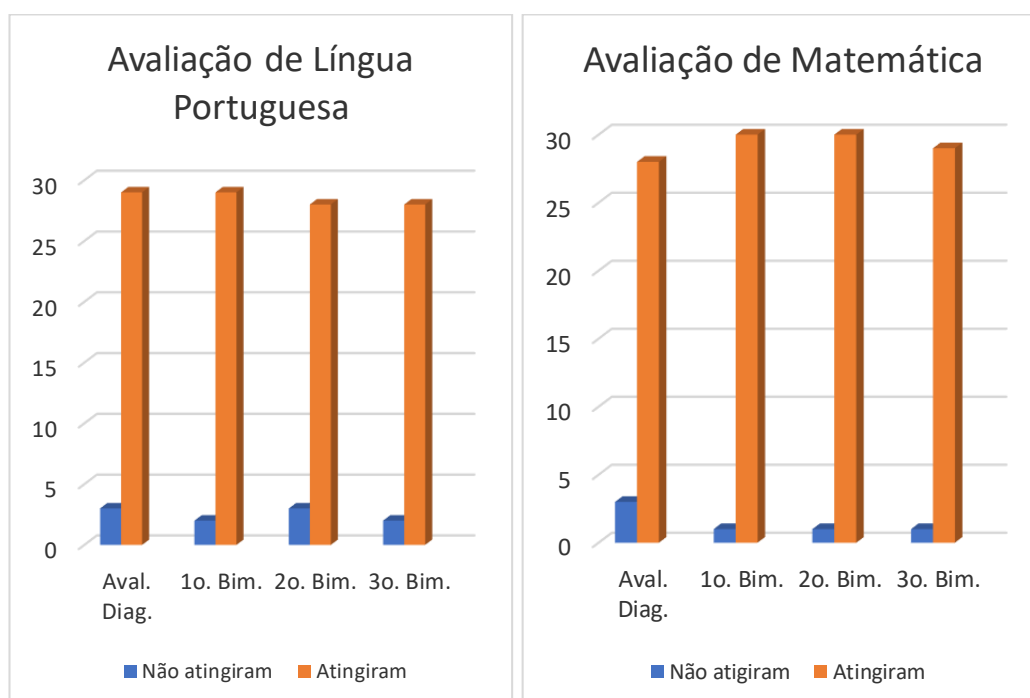
O quarto ano B, segundo a análise dos dados da observação, também foi a classe em que os alunos demonstraram mais dificuldade nas relações sociais e, de acordo com os Livros de Ocorrências, estão envolvidos na maior parte das situações registradas (45,45%). Quanto aos dados sobre as avaliações dos três primeiros bimestres de 2018, os dados apontam que o quarto ano B foi a classe em que menos alunos atingiram a média, em Português e Matemática, entre as classes pesquisadas, como podemos verificar nas Figuras 13, 14, 15 e 16.

Figura 13- Alunos do 4º Ano B que atingiram a média



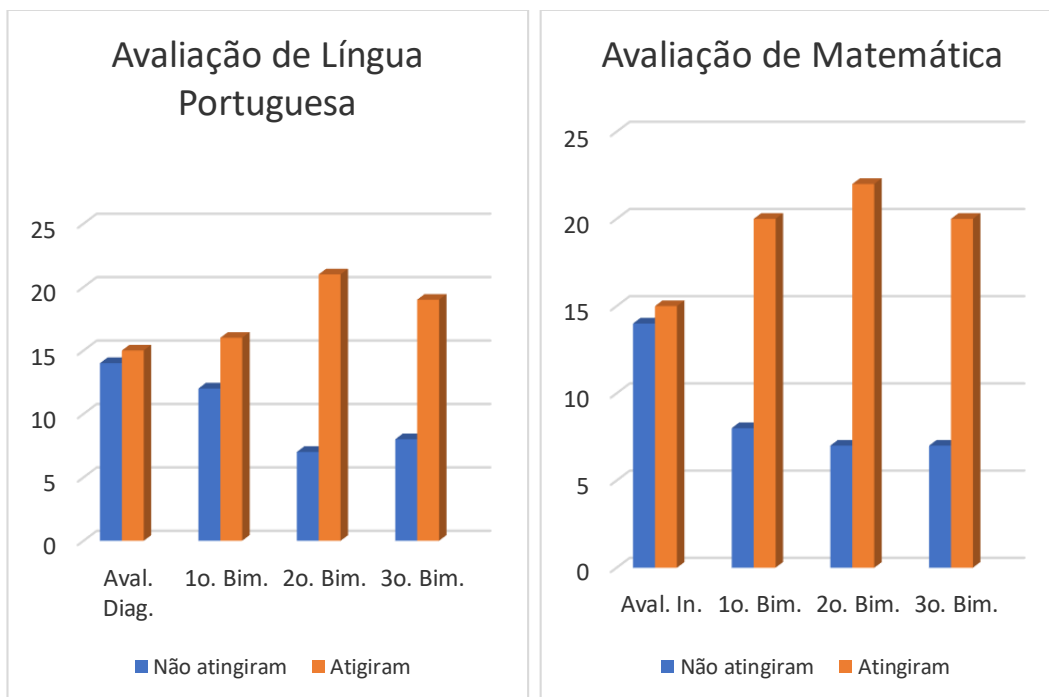
Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados fornecidos pela coordenadora

Figura 14- Alunos do 4º. Ano A que atingiram a média



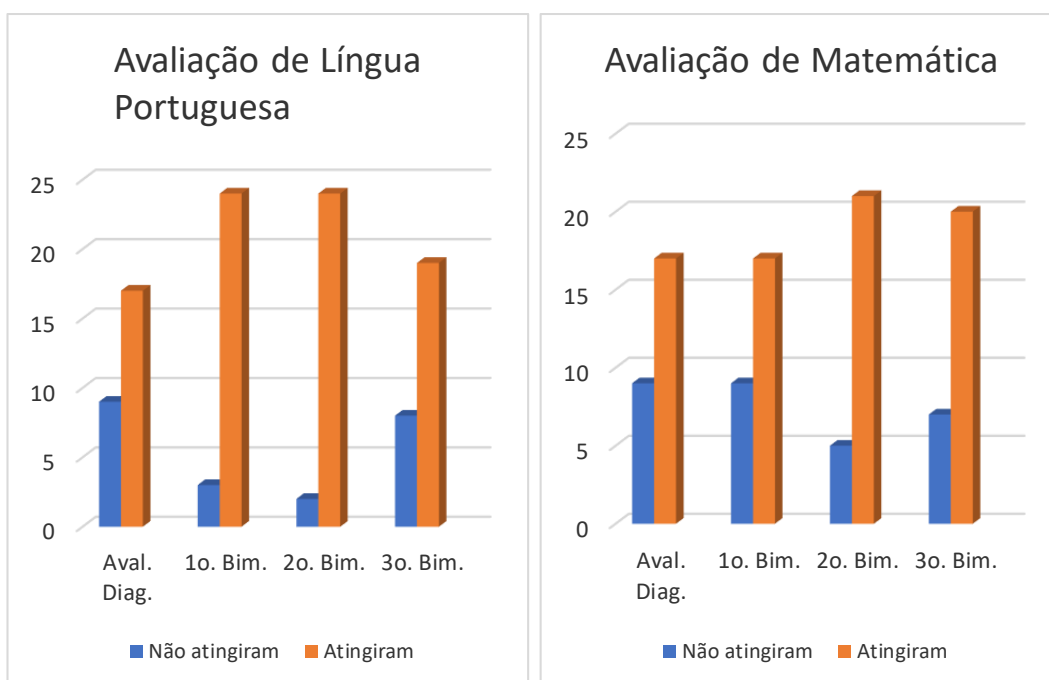
Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados fornecidos pela coordenadora

Figura 15- Alunos do 5º. Ano A que atingiram a média



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados fornecidos pela coordenadora

Figura 16- Alunos do 5º. Ano B que atingiram a média



Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados fornecidos pela coordenadora

É importante destacar que os alunos que compõem o 4º Ano B, segundo relato da professora, revelavam dificuldades de aprendizagem desde o segundo ano, motivo

pelo qual foram selecionados para compor, em 2017, o terceiro ano C. Em 2018, além dos alunos aprovados dessa classe, foram selecionados os alunos com dificuldades na aprendizagem dos outros terceiros anos, para a formação do quarto ano B, portanto, trata-se de uma classe constituída por crianças com dificuldades de aprendizagem. O motivo exposto pela direção, para tal seleção e composição, foi a preocupação com a alfabetização deles, pois ela acredita que seria mais fácil para a professora trabalhar a alfabetização com uma classe mais homogênea.

Conforme Capellini e Rodrigues (2009), na inclusão, três aspectos são essenciais: o sentimento de pertencimento, a participação e a aprendizagem. Quanto ao sentimento de pertencimento, apenas 9% dos alunos dessa classe se sentem parte da comunidade escolar e, quanto à aprendizagem, no que tange à aferida nas avaliações bimestrais, é a classe com a maior porcentagem de alunos com notas abaixo da média. E, ao relacionar tais elementos com o foco da nossa pesquisa, que são os conflitos entre os alunos, é a classe que apresenta maior número de conflitos finalizados com violência verbal e/ou física.

Quando examinamos as respostas dos alunos, de acordo com sua postura na resolução de conflitos, percebemos que, daqueles que exibem atitudes assertivas, 88% se sentem parte da comunidade escolar, enquanto, para os outros, esse sentimento é menor: 38% dos alunos com atitudes agressivas e 25% dos alunos com atitudes submissas se sentem parte da comunidade escolar

Para Booth e Ainscow (2011, p. 22), o sentimento de pertencimento está vinculado à participação:

Aumentar a participação de todos envolve desenvolver sistemas e ambientações educacionais de modo que estes sejam responsivos à diversidade para valorizar igualmente a todos. [...] Quando se valoriza a todos igualmente, a escola acolhe todas as crianças [...] A inclusão está, portanto, ligada ao desenvolvimento de uma escola que seja para todos.

No sentido contrário, podemos apontar os dados da pesquisa de Marcos Rolim (2017) sobre a formação dos jovens violentos. O autor relata diferentes depoimentos de jovens violentos que tiveram uma trajetória complicada na escola, com seguidas reprovações, problemas atinentes ao relacionamento com os alunos e professores, dificuldades de aprendizagem, falta de sentido e de pertencimento, o que culminou com a evasão e o envolvimento com outros indivíduos, os quais, em muitos casos, tiveram trajetórias escolares parecidas. O pesquisador conclui que estar na escola seria um fator protetivo, desde que haja sentimento de pertencimento, a participação

e a aprendizagem, aspectos destacados também por Capellini e Rodrigues (2009), ao se referirem à inclusão.

- **quanto ao relacionamento entre os alunos:** 75% dos alunos dos quartos anos e do quinto ano A apontaram que não há um bom relacionamento com os outros alunos na escola; no 5º Ano B, apenas 12% relataram que os alunos não se dão bem; essa classe também foi identificada na análise das sessões de observação e Livros de Ocorrências como a que apresenta menor número de situações de violência na resolução de conflitos. Quando perguntados se têm **alguns** bons amigos na escola, o resultado foi positivo, pois todas as classes responderam afirmativamente, sendo a média dos resultados de 81,5%. Quando analisamos as respostas dos alunos, de acordo com sua postura na resolução de conflitos, percebemos que 68,5% dos que apresentam atitudes agressivas e submissas consideram que existe, em parte, uma boa relação entre os alunos na escola, ao passo que, dos que apresentam atitude assertiva, 100% declaram que existe boa relação entre os alunos. Na análise desse item, notamos que a forma como veem o relacionamento entre os alunos parece estar mais vinculada com o grupo da classe do que com o modo usado na resolução dos conflitos, pois, nas classes em que há menos violência na resolução de conflitos, até os alunos com atitudes violentas apresentam uma visão melhor sobre o relacionamento entre os alunos.
- **quanto ao relacionamento com os professores (todos):** 77,5% dos alunos dos quintos anos destacam terem um bom relacionamento com os professores, enquanto, entre os quartos anos, a média é de 46,5%. Na análise das respostas dos alunos, conforme sua postura na resolução de conflitos, 88% dos que apresentam atitudes assertivas, 75% submissas e 50% agressivas informam que têm um bom relacionamento com os professores.
- **quanto ao fato de a escola fazer com que se sintam bem com eles mesmos –** 81,33 dos alunos dos quintos anos e do 4º Ano A responderam que, em parte, sim; entretanto, para 65% dos alunos 4º Ano B, a escola não

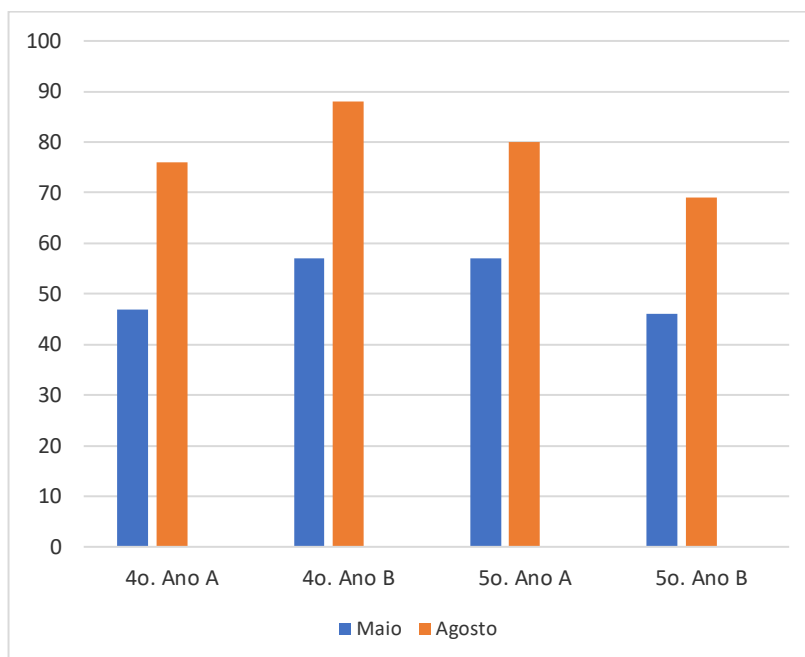
os faz sentir-se bem consigo mesmos. Entre os alunos com atitudes agressivas, 63% apontaram nessa mesma direção, já os que apresentam atitudes submissas, 62%, e assertivas, 100%, apontam que, em parte, a escola os faz sentir bem consigo mesmos. Com respeito à mesma questão, tanto os alunos do quarto ano B quanto os alunos com atitudes agressivas na resolução de conflitos evidenciam que a escola não faz com que eles se sintam melhor consigo mesmos.

- **quanto à circunstância de a escola fazer com que se sintam bem quanto ao futuro** – a média maior foi do 5º Ano B (84%), a média das outras classes ficou em 55% (4º Ano A - 58%, 4º Ano B – 52% e 5º Ano A – 55%). Na análise desse item, 87,76% dos alunos que apresentam atitudes agressivas, submissas e assertivas responderam que concordam ou concordam em parte sobre a ideia de a escola os fazerem sentir-se bem com relação ao futuro.
- **quanto a serem encorajados a defender o que acreditam ser certo** – 89,5% dos alunos dos quintos anos concordam ou concordam em parte que são encorajados a defender o que acreditam, entretanto, 66% dos alunos dos quartos anos não se sentem encorajados a defender o que acreditam ser certo (54% dos alunos do 4º Ano A e 78% dos alunos do 4º Ano B). Entre os alunos com atitudes agressivas, 38%, submissas, 50%, e assertivas, 25% apontam que são encorajados a defender o que acreditam ser o certo. A porcentagem de respostas afirmativas foi menor entre os alunos considerados assertivos (25%) na resolução de conflitos e os alunos do 4º Ano B, com 22%.
- **quanto a aprenderem o que significa democracia, por estarem na escola** – 61,33 dos alunos dos quartos anos e do 5º Ano A acreditam que não (4º Ano A – 54%; 4º Ano B – 74% e 5º Ano A – 55%); no 5º Ano B, a maioria dos alunos (82%) concorda ou concorda em parte que, por estarem na escola, aprendem o que significa democracia. Nessa questão, 50% dos alunos com atitudes agressivas e submissas na resolução de conflitos

disseram que não aprendem, enquanto 62% dos assertivos responderam que aprendem o que significa democracia, por estarem na escola.

- **quanto a aprenderem que suas atitudes afetam os outros, na escola** - 71,25% dos alunos das classes pesquisadas acreditam que sim. Ao analisarmos os dados dos alunos, conforme a resolução de conflitos, percebemos que 75% dos que têm atitudes assertivas, 50% dos que têm atitudes submissas e 38% dos que têm atitudes agressivas acreditam que suas atitudes afetam os outros. O grupo que teve a porcentagem menor (38%) foi o dos considerados agressivos nas situações de conflitos.
- **quanto a aprenderem que seus valores afetam o seu modo de agir** – 88,67% dos alunos dos quintos anos e do quarto ano A concordam ou concordam em parte que aprendem isso na escola, enquanto somente 30% dos alunos do 4º Ano B declaram que aprendem isso na escola. Ao analisarmos as respostas dos alunos, conforme a resolução de conflitos, notamos que 75% dos que apresentam atitudes assertivas, 87% submissas e 61% agressivas acreditam que suas atitudes, em parte, afetam os outros. Nesse aspecto, o grupo que obteve a menor porcentagem foi o 4º Ano B.
- **quanto ao envolvimento da família com a escola** – 41% dos alunos dos quintos anos e do quarto ano B sentem que a família está envolvida, enquanto 70% dos alunos do 4º Ano B o fazem, fato que pudemos, em parte, verificar nos dados estatísticos fornecidos pela escola, quanto à presença dos pais ou responsáveis nas reuniões da escola.

Na Figura 17, a seguir, estão os dados sobre a frequência dos pais nas reuniões:

Figura 17- Frequência dos pais nas reuniões escolares

Fonte: Elaborada pela autora a partir de dados fornecidos pela coordenadora

Conforme os dados, observamos um aumento na frequência dos pais ou responsáveis, na segunda reunião, sendo que a maior participação, de fato, é dos pais ou responsáveis do quarto ano B. Observamos que a porcentagem de participação dos pais não é baixa. Ao analisarmos dados dos alunos, conforme a resolução de conflitos, percebemos que 75% dos que apresentam atitudes assertivas, 100% dos que apresentam submissas e 50% dos que apresentam agressivas indicam que a família está envolvida, em parte, com o que se passa na escola. Entretanto, é interessante notar que metade dos alunos com atitudes agressivas informaram que a família não está envolvida e, segundo as respostas dos alunos do 4º Ano B, 70% responderam que a família está envolvida, classe que já foi apontada em dados anteriores como a que tem maior número de alunos com comportamentos mais agressivos na resolução de conflitos e com o menor número de alunos que atingiram a média, nas provas bimestrais.

- **quanto à questão de as pessoas admitirem quando cometem um erro** – 57,5% dos alunos do 4º Ano A e dos quintos anos concordam ou concordam em parte, mas 70% alunos do 4º Ano B responderam que as pessoas não admitem quando cometem um erro. Segundo as respostas dos

alunos, conforme a resolução de conflitos, percebemos que 38% dos que mostram atitudes assertivas e submissas acreditam que as pessoas admitem, quando cometem um erro, ao passo que apenas 13% dos alunos com atitudes agressivas concordam com tal afirmação. Nesse aspecto analisado, percebemos que tanto os alunos agressivos (13%) quanto os alunos do quarto ano B (30%) revelaram o menor índice de concordância.

- **quanto a estarem envolvidos em transformar a escola num lugar melhor** – 78,25% dos alunos responderam que concordam ou concordam em parte com essa afirmação. Dos alunos que apresentam atitudes assertivas, 50%, submissas, 63%, e agressivas, 38%, responderam que estão envolvidos em transformar a escola em um lugar melhor. A menor porcentagem foi dos agressivos na resolução de conflito (38%).
- **quanto ao fato de os alunos serem bem recebidos na escola** – 68,5% responderam que os alunos são bem recebidos na escola. Por sua vez, 75% dos alunos com atitudes assertivas, 63% dos alunos com atitudes agressivas e 38% dos alunos com atitudes submissas responderam que sim; a menor porcentagem foi dos últimos.
- **quanto a se sentirem bem na escola, independentemente de ter uma ou outra religião, ou mesmo de não ter nenhuma** – 57,25% responderam que se sentem bem, nesse aspecto. Quanto à religião, 88% dos alunos com atitudes assertivas, 38% dos alunos com atitudes agressivas e 25% dos alunos submissos também concordaram. Os índices menores foram dos alunos agressivos e submissos na resolução de conflitos, o que reflete a importância de trabalhar temas como preconceito e discriminação, na escola.
- **quanto ao problema de os alunos discriminarem os outros pelo que vestem** - 22,33% dos alunos dos quintos anos e quarto ano A, entre os alunos do quarto ano B, a média foi maior, 52%, esses apontam que sim. E 75% dos alunos com atitudes assertivas, 50% dos alunos com atitudes

submissas e 25% dos alunos agressivos percebem que os alunos discriminam os outros pelo que vestem. A porcentagem maior de respostas positivas foi a dos alunos com atitudes assertivas na resolução de conflitos.

- **quanto a sentirem discriminação com relação à cor de pele** - 92% dos alunos do quarto ano A e do quinto ano B, 100% dos alunos do 5º Ano A e 74% dos alunos do 4º Ano B não se sentem discriminados pela cor da pele. Nessa questão, 88% dos alunos com atitudes assertivas, 63% dos alunos com atitudes agressivas e 50% dos alunos submissos não se sentem discriminados. Entretanto, 25% destes se sentem discriminados, assim como 13% dos agressivos. Com esses dados, retornamos aos questionários para analisar quais eram os alunos que responderam ser discriminados e percebemos que 100% dos alunos eram negros ou descendentes de negros. Assim, considerando o total dos alunos negros ou descendentes de negros que responderam à questão, apenas 8,33% apontaram que não são discriminados. No Livro de Ocorrências, há o seguinte registro sobre uma situação de racismo: “[...] o aluno [...] chamou o colega [...] de “preto safado”. O aluno [...] entrou na discussão, o segurou pela blusa e marcou o seu pescoço.” Nessa situação, aluno foi orientado e assinou o Livro. Percebemos que o racismo, no grupo pesquisado, ainda se apresenta de forma representativa, o que nos mostra a necessidade de esse tema ser trabalhado, de modo intencional, com os alunos.
- **quanto à circunstância de os adultos se darem bem com os alunos** – 93,75% dos alunos responderam que concordam ou concordam em parte que existe um bom relacionamento entre eles. Entre os separados, de acordo com seu comportamento em situações de conflito, 100% dos alunos com atitudes assertivas e 87% dos alunos com atitudes agressivas e com atitudes submissas responderam que concordam em parte que os adultos se dão bem com os alunos.
- **quanto ao respeito e à aceitação dos alunos com deficiência** – 74,75% afirmaram que os alunos com deficiência são aceitos e respeitados. Entre

os separados, de acordo com seu comportamento em situações de conflito, 88% dos alunos com atitudes assertivas, agressivas e atitudes submissas responderam que concordam.

- **quanto ao fato de os alunos evitarem se xingarem** – 72% dos alunos do 5º Ano B apontaram que os alunos evitam, em parte, entretanto, das outras classes, 61% responderam que os alunos não evitam se xingarem. E especificamente, para o 4º. Ano B, a média é ainda maior: 87% dos alunos declararam que os alunos não evitam se xingarem. Entre os alunos selecionados de acordo com seu comportamento em situações de conflito, 75% dos alunos com atitudes agressivas, 50% dos com atitudes submissas e 25% dos alunos com assertivas responderam que não evitam se xingarem. O índice menor foi entre os alunos assertivos, o que reflete a necessidade de se trabalhar formas de comunicação pautadas no respeito e na tolerância.
- **quanto a falarem para alguém sobre sofrerem *bullying*** – 88% dos alunos relatariam a alguém. Entre os alunos selecionados de acordo com seu comportamento em situações de conflito, 75% dos alunos com atitudes agressivas, submissas e assertivas responderam que falariam a alguém sobre a situação. Ficou evidente que a maioria dos alunos contaria a alguém o fato.
- **quanto à ideia de os profissionais da escola terem preferência entre os alunos** – 78,44 dos alunos relataram que não, porém, no sentido inverso, 78% dos alunos do 4º Ano B apontaram que os profissionais têm preferências entre os alunos. Entre os alunos selecionados de acordo com seu comportamento em situações de conflito, 88% dos alunos com atitudes agressivas, 50% dos com atitudes submissas e 25% dos alunos com assertivas responderam que os profissionais têm preferência entre os alunos. Os dados mostraram que, para os 78% alunos do 4º Ano B e para 88% dos alunos com atitudes agressivas na resolução de conflitos, os profissionais da escola têm preferências entre os alunos.

- **quanto à probabilidade de os professores serem justos, quando elogiam um aluno** – 91% dos alunos das classes pesquisadas acreditam que eles são justos, nesse sentido. Entre os alunos selecionados de acordo com seu comportamento em situações de conflito, 75% dos alunos com atitudes agressivas, 63% dos com atitudes submissas e 100% dos alunos com assertivas responderam que os professores são justos.
- **quanto a serem justos, quando punem um aluno** - 87,5% acreditam que os professores são justos, quando punem um aluno. Entre os alunos selecionados de acordo com seu comportamento em situações de conflito, 63% dos alunos com atitudes agressivas, 38% dos com atitudes submissas e 88% dos alunos com assertivas responderam que os professores são justos. O índice menor foi dos alunos submissos na resolução de conflitos.
- **quanto a aprenderem na escola a resolverem os conflitos, ouvindo, conversando e chegando a acordos** – 72,44% dos alunos dos quintos anos e do 4º Ano A disseram que sim, e apenas 25% dos alunos do quarto ano B concordaram. Entre os alunos selecionados de acordo com seu comportamento em situações de conflito, 25% dos alunos com atitudes agressivas, 38% dos com atitudes submissas e 63% dos alunos com assertivas responderam que aprendem a resolver os conflitos, ouvindo, conversando e chegando a acordos. As menores porcentagens foram dos alunos com atitudes agressivas (25%) e dos alunos do quarto ano B (25%), o que ressalta a importância de trabalhar essa questão, mediante práticas pedagógicas intencionais.

Para Booth e Ainscow (2011) a escola precisa promover “interações não violentas e soluções para disputas”, através de atividades que privilegiem a comunicação e o respeito.

- **quanto a atitude de os alunos se ajudarem em duplas e/ou pequenos grupos** – 47% dos alunos dos quartos anos e 66% dos alunos dos quintos anos disseram que sim; entre estes, há um destaque aos alunos do 5º Ano

B, pois, segundo os dados, 72% deles se ajudam em pequenos grupos. Esta é a classe com menor índice de violência em situações de conflito e a com menos registros no Livro de Ocorrências (apenas um). Entre os alunos selecionados de acordo com seu comportamento em situações de conflito, 75% dos alunos com atitudes agressivas, submissas e assertivas responderam que os alunos se ajudam em duplas e pequenos grupos. Contudo, nas sessões de observação, percebemos que 83% dos alunos considerados agressivos na resolução de conflitos não participavam de atividades em duplas e/ou grupos pequenos, enquanto isso também ocorria com 17% dos alunos que tinham atitudes passivos ou submissas.

Para Cohen e Lotan (2017, p. 7), a “[...] interação, a conversa e o trabalho em conjunto fornecem aos alunos oportunidades de participar e agir como membros de uma comunidade de aprendizagem”, além disso, podem igualmente “[...] ajudar de uma maneira diferente o aluno que antes apresentou baixo rendimento.” O trabalho em pequenos grupos oportuniza a manifestação de diferentes opiniões, discordância, argumentação, negociação, propiciando momentos para abordar temas relativos à tolerância, ao respeito e à resolução de conflito. As autoras destacam que, segundo Solomon (1992, p. 16),

[...] a discussão em grupo promove síntese oral, explicação e elaboração a partir do conhecimento do outro com mais frequência; o processo de aprendizagem cooperativa promove uma habilidade maior de enxergar a perspectiva do outro (uma habilidade de raciocínio importante para a área das ciências humanas); no contexto de grupos, o raciocínio de um membro é monitorado pelos demais e tem o benefício de poder receber as ideias dos outros e também suas críticas.

E esse exercício de expressar e escutar, dos alunos, no trabalho em grupo, visando alcançar um objetivo comum, também “[...] gera impacto sobre os sentimentos de uma pessoa em relação à outra.” (COHEN; LOTAN, 2017, p.17). Em acréscimo, possibilita a o sentimento de pertencimento, confiança, amizade, e incidirá, de um lado, na redução da violência e, de outro, oportunizará a participação dos alunos que têm atitudes mais passivas na resolução de conflito. Entretanto, o trabalho em grupo deve ser intencionalmente planejado pelo professor.

- **quanto à possibilidade de os alunos acalmarem os outros alunos que atrapalham a aula – 72,5% dos alunos do quarto ano A e do quinto ano B**

disseram que sim, mas 57,2% dos alunos do quinto ano A e do quarto ano B (65%) revelaram que os alunos não acalmam os alunos que atrapalham as aulas. Entre os alunos selecionados de acordo com seu comportamento em situações de conflito, 62% dos alunos com atitudes agressivas e submissas e 50% dos alunos com atitudes assertivas responderam que os alunos tentam acalmar os que atrapalham as aulas. Percebemos tal comportamento, principalmente entre os alunos dos quintos anos, no segundo semestre, nas aulas de Educação Física, o que pode estar relacionado tanto por não quererem que as atividades esportivas fossem interrompidas quanto por vivenciarem mais atividades esportivas fora da escola, pois, dos quintos anos, 72% dos alunos destacaram que praticam esportes ou frequentam clubes. O índice menor foi entre os alunos do quarto ano B, onde apenas 25% dos alunos responderam que os alunos acalmam os outros, fato que também ficou evidente durante as sessões de observação.

- **quanto à oportunidade de os professores os ajudarem em algum problema na aula** – 68% dos alunos acreditam que os professores os auxiliariam. Entre os alunos selecionados de acordo com seu comportamento em situações de conflito, 75% dos alunos com atitudes agressivas e assertivas, e 100% dos que apresentam atitudes submissas responderam que os professores os ajudariam, caso tivessem algum problema na aula. Os dados mostram que, na visão da maior parte dos alunos, os professores os ajudam, quando eles precisam.
- **quanto a gostarem das aulas** – 60,5% dos alunos apontaram que sim, tendo sido os maiores índices correspondentes aos quintos anos (quinto ano A – 75% e quinto ano B – 68%). Entre os alunos com atitudes assertivas e submissas, 88%, e 63% entre os alunos com atitudes agressivas apontam que gostam de suas aulas.
- **quanto a aprenderem na escola o que está acontecendo no mundo** – 53,75% dos alunos responderam que sim. Entre os alunos selecionados de acordo com seu comportamento em situações de conflito, 63% dos alunos

com atitudes agressivas, 25% submissas e 100% assertivas responderam que aprendem na escola o que está acontecendo no mundo. Se analisarmos os dados, de forma global, aproximadamente metade dos alunos participantes acha que não aprende sobre o que está acontecendo no mundo. Em uma das aulas, levamos jornais à escola, tendo verificado que algumas crianças nunca tinham visto um jornal e nem sabiam para que serviam, o que enfatiza ainda mais a necessidade que eles têm de acesso a informações sobre o que está acontecendo fora do âmbito escolar, familiar e comunitário.

- **quanto a aprenderem na escola a importância dos direitos humanos** – 78,5% dos alunos dos quintos anos responderam que sim, enquanto, entre os alunos dos quartos anos, 26,5%. Entre os alunos selecionados de acordo com seu comportamento em situações de conflito, 63% dos alunos com atitudes agressivas, 88% submissas e 75% assertivas responderam que aprendem sobre a importância dos Direitos Humanos. Voltamos aos dados tabulados e percebemos que a maior parte dos alunos que responderam afirmativamente são os alunos dos quintos anos. Tais dados reforçam a importância de focar tal temática na escola.
- **quanto a aprenderem sobre como reduzir o sofrimento no mundo** – 68% dos alunos dos quintos anos e 22,5% dos alunos dos quartos anos disseram que aprendem. Entre os alunos selecionados de acordo com seu comportamento em situações de conflito, 38% dos alunos com atitudes agressivas e com atitudes submissas e 75% assertivas responderam que aprendem sobre como reduzir o sofrimento no mundo. Observamos, entre os alunos dos quartos anos e entre os alunos que apresentam comportamentos agressivos e submissos na resolução de conflitos, os menores índices de assentimento, o que reflete a importância de a escola trazer mais informações sobre o que está acontecendo no mundo ou mesmo no Brasil para o debate, conhecimentos que extrapolem as situações cotidianas da comunidade.

Segundo Booth e Ainscow (2011, p. 25) é importante desenvolver nas crianças o sentimento de compaixão, a qual envolve

[...] compreensão do sofrimento de outros e desejo de seu alívio. Ela exige a tentativa deliberada de saber até que ponto vai a discriminação e o sofrimento, local e globalmente. Ela exige a disposição de se engajar com as perspectivas e sentimentos de outras pessoas. A compaixão quer dizer que o bem-estar pessoal é limitado por uma preocupação com o bem-estar de todos.

- **quanto a aprenderem bastante na escola** – 75,4% apontaram que sim. Entre os alunos selecionados conforme seu comportamento em situações de conflito, 88% dos alunos com atitudes agressivas, submissas e assertivas responderam que aprendem bastante na escola.
- **quanto à possibilidade de os professores os deixarem aprender sozinhos** – 76,5% dos alunos do quarto B e quinto A e 37,5% do quarto ano A e quinto ano B responderam afirmativamente. Entre os alunos selecionados de acordo com seu comportamento em situações de conflito, 75% dos alunos com atitudes agressivas e 38% entre os que apresentam atitudes assertivas e submissas responderam que sim.
- **quanto a aprenderem a cuidar da escola e do entorno** – 57,5% dos alunos disseram que aprendem. O índice foi maior entre os que têm mais comportamentos assertivos (88%) e, entre os que apresentam comportamentos mais agressivos e submissos, a média foi de 56,5%.
- **quanto ao fato de os profissionais da escola estarem interessados em ouvir suas ideias** – 50% dos alunos do quinto ano e 30,5% dos alunos dos quartos anos disseram que sim. Entre os alunos com atitudes assertivas e agressivas na resolução de conflitos, 63% responderam que sim e, entre os que apresentam atitudes submissas, 38%. O índice menor ficou entre os alunos dos quartos anos e os alunos com posturas submissas no conflito, dado que demonstra a percepção que têm, quanto a serem ouvidos na escola e a relevância de atentar para a participação dos alunos na exposição de seus pensamentos e ideias.

- **quanto à possibilidade de os alunos estarem interessados em ouvir as ideias uns dos outros** – 36,67% dos alunos dos quintos anos e do quarto A e 22% dos alunos do quarto ano B responderam que sim. Entre os alunos com atitudes agressivas e assertivas na resolução de conflitos, 63% declararam que os alunos estão interessados em ouvir as ideias uns dos outros, enquanto, entre os alunos com atitude submissa, apenas 38% dos alunos estariam interessados em ouvir as ideias dos outros. Os dados parecem refletir que existe, na percepção da maioria dos alunos do 4º Ano B e dos alunos com atitudes submissas na resolução de conflitos, o entendimento de que os alunos não estão interessados em ouvir as ideias uns dos outros. Trata-se de aspecto essencial para a resolução de conflitos e para o diálogo.

Segundo Cohen e Lotan (2017, p. 45), os alunos tanto devem aprender a ouvir o outro quanto precisam “[...] aprender a pensar sobre o que a outra pessoa acabou de dizer”, pois a falta da escuta atenta implica a ausência de reflexão sobre o que “[...] os outros disseram e resultará em uma discussão desconectada e frequentemente em incapacidade de alcançar o consenso”, de maneira que o contexto de trabalho em grupos pequenos pode auxiliar, nesse sentido.

- **quanto a saberem se fizeram um bom trabalho** – 48% dos alunos dos quintos anos e do quarto ano A e 22% dos anos do quarto ano B responderam afirmativamente. Ademais, 88% dos alunos com atitudes submissas, 63% daqueles com atitudes assertivas e 50% dos agressivos disseram que sabem quando fizeram um bom trabalho. Os índices dos quartos anos foram os mais baixos, o que pode apontar para uma percepção de baixa autoeficácia.
- **quanto a frequentarem clubes ou praticarem esportes após as aulas** – 70% dos alunos do quarto ano B, 43% dos alunos do quarto ano A e quinto ano A e 28% dos alunos do quinto B não praticam esportes ou frequentam clubes. Os alunos do quinto ano B são os que mais praticam esportes e participam de clubes, ao passo que os alunos do quarto ano B, os que menos participam. Entre os alunos selecionados segundo seu

comportamento em situações de conflito, 38% dos alunos com atitudes agressivas, 50% dos alunos com atitudes submissas e 75% dos alunos assertivos responderam que não praticam esportes ou frequentam clubes, após o período de aulas. A falta de oportunidades para o lazer pode potencializar a busca por esses espaços, na escola, e a disputa por esses espaços de lazer torna-se motivo de conflito e pode gerar situações de violência. Isso reflete a falta de políticas claras de lazer e de cultura, direcionadas ao desenvolvimento pleno da cidadania.

Na análise dos dados, duas classes se destacaram: o quarto ano B, com mais aspectos negativos quanto à percepção da escola, ao sentimento de pertencimento, às práticas educativas e às relações sociais; e o quinto ano B, com mais percepções positivas quanto a esses aspectos. Na análise dos dados da observação e dos Livros de Ocorrências, os alunos que estão envolvidos em mais situações de conflito com o uso de violência são os alunos do quarto ano B, enquanto os alunos do quinto B se implicaram apenas em uma situação. Quanto aos dados das avaliações, podemos verificar que o quarto B é a classe com o maior número de alunos com notas abaixo da média. E, no mesmo sentido que os alunos do 4º Ano B, na análise dos dados, os alunos que apresentam atitudes agressivas na resolução de conflitos foram os que tiveram as percepções mais negativas com relação à escola, ao sentimento de pertencimento, às práticas educativas e às relações sociais em seu interior.

Para Grau, García-Raga e López-Martín (2016, p. 145), é essencial desenvolver ações que promovam a inclusão e a coesão dos alunos, “[...] contando com cada integrante da comunidade educativa e acreditando fortemente na necessidade de transformar a escola em um espaço de educação criado em democracia e para a democracia.”

Os resultados apontam para a importância de analisar as práticas educativas, as relações sociais e o clima escolar, que se referem ao sentimento expresso na vivência das atividades, as múltiplas percepções sobre normas, crenças e valores que estão presentes no sistema escolar, e incidem nos comportamentos e atitudes de todos os indivíduos que fazem parte do contexto escolar, para ter uma maior compreensão do que vem ocorrendo, no interior da escola, pois tanto boas práticas quanto um bom clima favorecem a aprendizagem e possibilitam o sentimento de

pertencimento, participação e aprendizagem, aspectos essenciais à inclusão (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009).

Nesse sentido, López (2004, p. 128) enfatiza que o trabalho com temas associados às relações sociais, à conduta pró-social e ao controle de condutas auxilia no clima escolar, nas relações sociais no interior da escola e “[...] é a melhor forma de auxiliar os alunos com problemas de aprendizagem.” Além disso, no caso de necessidade de disciplina, o autor frisa que se deve manter a “[...] coerência, exigir seu cumprimento e prever a forma”, por isso, quando houver necessidade do uso de sanções, elas devem ter caráter educativo.

7.3- Análise por eixos temáticos: questionários e entrevistas

Serão analisados os dados, de forma conjunta, dos seguintes instrumentos:

- **Segundo questionário** – preenchido por doze alunos de cada classe;
- **Terceiro questionário** - aplicado às professoras do Ensino Fundamental e professores do projeto que trabalham com esses alunos;
- **Quarto questionário** - destinado às coordenadoras (pedagógica e do projeto);
- **Entrevistas** - realizadas com os **alunos** indicados pelos professores, monitores, coordenadoras e diretora, como aqueles que apresentavam atitudes mais agressivas na resolução de conflitos, um aluno de cada classe, perfazendo um total de quatro entrevistas. Mudamos os nomes dos alunos, para preservá-los. No quarto ano A, entrevistamos o aluno Arnaldo; no quarto B, a aluna Agatha; no quinto A, o aluno Peter, e, no quinto B, o aluno Kaiser. Fizemos ainda entrevista com a **diretora** e com os **monitores culturais de teatro e dança**, apontados por ela como os profissionais que trabalhavam na escola, que melhor lidavam com os conflitos entre alunos.

A análise dos dados coletados, por meio dos questionários com perguntas abertas e entrevistas será apresentada por eixos temáticos, como em outros estudos examinados (CARÁCIO, 2014; SONER, 2016).

7.3.1- Escola e educação escolar: objetivos e percepções

a) Objetivo da escola

A escola onde realizamos a pesquisa é de tempo integral, portanto, os diversos atores se posicionaram quanto ao objetivo da escola, a partir dessa perspectiva.

As **professoras**, de forma geral, ressaltaram (no questionário) que o objetivo da escola de tempo integral é desenvolver integralmente o aluno, nos aspectos físicos, sociais e intelectuais. Uma professora assinalou que também seria para oferecer um reforço e ampliação de conteúdos, enquanto outra anotou que seria para “descobrir onde ele se destaca”. Quanto a atingir o objetivo, 50% acreditam que sim e 50% que ainda não atingiu totalmente; uma professora entende que isso não ocorre, devido ao espaço físico e infraestrutura, e a outra, por “situações e pessoas que interferem negativamente”.

Os **professores e monitores culturais** responderam de forma similar. Todos destacaram a formação integral do aluno.

O monitor cultural de teatro afirmou que o objetivo é

[...] levar aos alunos uma educação de maneira integrada e integral, trazendo habilidades artísticas, esportivas e cognitivas aos alunos; utilizando do tempo deles na escola para esse desenvolvimento. E o projeto tem como objetivo desenvolver habilidades que a sala de aula regular não consegue abarcar, e trabalhar em conjunto.

Por seu turno, o monitor cultural de dança mencionou igualmente a importância do trabalho de forma integrada, com toda a equipe, pois, segundo ele, o projeto não tem sozinho um objetivo, “ele existe para integrar com as diversas áreas”.

Quando perguntamos se esses objetivos são alcançados, o monitor de teatro respondeu:

Em partes, o trabalho muitas vezes não é integrado e parece muitas vezes que as crianças apenas ocupam seu tempo sem a real qualidade. Creio que muitas vezes o projeto é visto apenas como um passatempo e não com a importância necessária, e isso não pelas crianças, mas pelos próprios educadores da escola.

Para Limonta e Santos (2013, p. 49), a ampliação do tempo de permanência das crianças na escola tem que “[...] corroborar com o objetivo de formar o sujeito integralmente, não sendo mais um tempo, mas uma oportunidade para possibilitar aprendizagens significativas e emancipadoras.”

A **coordenadora pedagógica** destacou que o objetivo da escola de tempo integral é

[...] melhorar a qualidade de ensino oferecida e baixar a vulnerabilidade social dos estudantes.

Ela salientou ainda que, para alcançar o objetivo, é necessário

[...] ajustar e integrar as atividades do regular com o integral, para que possamos atingir um ensino integrado e conseqüentemente a melhoria da qualidade de ensino.

Durante o ano de 2018, foram realizadas duas reuniões com a finalidade de fazer uma integração com o grupo; nessas reuniões, a coordenadora pedagógica dividiu os professores em pequenos grupos, de acordo com as classes, e os monitores circulavam entre os grupos, para ouvir o que cada professora gostaria que eles trabalhassem nas oficinas. Acreditamos que essa prática é muito importante, entretanto, pouco frequente e, na fala de alguns, reduz-se a momentos informais, pouco eficazes.

Segundo a **diretora**, o objetivo da escola é

[...] tirar as crianças da rua e dar oportunidade a elas de escolher seu futuro, principalmente em bairros de alta vulnerabilidade como o nosso.

Quanto à possibilidade de a escola ter atingido o objetivo, disse:

Acredito, pois quando encontram drogas “desovadas” na escola as crianças entregam para o primeiro adulto que encontram, e eles escolhem entregar.

A **coordenadora do projeto**, quanto ao objetivo, respondeu no mesmo sentido que a diretora, mas a respeito de a escola ter atingido o objetivo, respondeu negativamente. Como os monitores culturais, destacou a falta de integração entre as equipes (do Ensino Fundamental e projeto), aspecto que também ficou evidente no período de observação.

Independentemente de a escola ser ou não integral, concordamos com Severino (2006, p. 307, grifo nosso), quando sustenta que cabe à educação:

- 1) **Desenvolver ao máximo o conhecimento científico e tecnológico** em todos os campos e dimensões; superar o amadorismo e apropriar-se da ciência e da tecnologia disponíveis para alicerçar o trabalho de intervenção na realidade natural e social.
- 2) **Desenvolver ao máximo a sensibilidade ética e estética** buscando delinear o tólos da educação com sensibilidade profunda à condição humana; sentir a razão de ser da existência e a pulsação da vida.
- 3) **Desenvolver ao máximo sua racionalidade filosófica** numa dupla direção: numa frente, esclarecer epistemicamente o sentido da existência, e, noutra, afastar o ofuscamento ideológico dos vários discursos; construir uma contra ideologia como ideologia universalizante que apresenta os produtos do conhecimento para atender aos interesses da totalidade dos homens.

Acreditamos que a escola de tempo integral poderia ser um espaço privilegiado para isso, principalmente devido ao tempo que as crianças permanecem no espaço escolar, se os tempos e espaços fossem mais bem organizados, as práticas

intencionalmente planejadas e o trabalho fosse desenvolvido de forma integrada, visando realmente à formação integral dos alunos.

b) Objetivo do Ensino Fundamental

Todas as **professoras** responderam, de forma geral, que o objetivo do Ensino Fundamental é garantir aos alunos o acesso tanto ao conhecimento sistematizado quanto ao que é necessário para viverem em sociedade. Apenas duas (50%) destacaram ser necessário estimular a capacidade crítica dos alunos e uma (25%) apontou para conhecimentos que possibilitassem a eles o exercício de seus direitos e deveres.

Quando questionadas se esses objetivos foram alcançados, 50% respondeu que os objetivos foram alcançados de modo parcial. Uma professora declarou que sim, mas “dentro de uma filosofia que ressalta muitos direitos e suprime muitos deveres”.

Segundo a **diretora**, o objetivo do Ensino Fundamental é

[o]ferecer conhecimentos sistematizados e acadêmicos, ou seja, ensinar conteúdos curriculares [...] temos que pensar em escola que educa para a vida, além dos conteúdos e currículos.

Para a **coordenadora pedagógica**, é formar

[...] cidadãos críticos, reflexivos, autônomos, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de compreender e transformar a realidade em que vivem, participantes da vida econômica, social e política do país e preparados para uma sociedade mais justa.

O objetivo do Ensino Fundamental, segundo o artigo 32 da LDB, é a formação do cidadão mediante:

- I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a **formação de atitudes e valores**;
- IV – **O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social** (grifo nosso).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), os objetivos do Ensino Fundamental são propiciar que os alunos consigam:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-

dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

• **posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;**

• conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;

• conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

• **perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;**

• **desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;**

• conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;

• utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;

• saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

• **questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.** (p. 69, grifo nosso).

Os aspectos grifados nas citações do artigo 32 da LDB e do trecho referente aos objetivos do Ensino Fundamental, presente nos PCN, quase não foram mencionados pela equipe, embora sejam aspectos essenciais a serem contemplados na prática docente, principalmente no que se refere à temática da pesquisa, a prevenção da violência e a formação de um cidadão socialmente responsável.

c) Sentimento de pertencimento

A análise do questionário 2 demonstrou que, em relação a se sentirem parte da comunidade escolar, os alunos responderam que:

- **sim** - 45,83%, o maior índice de respostas positivas é dos alunos do 5º Ano B (75%); no “Index para a inclusão”, o resultado também revela que a maior parte dos alunos se sente parte da comunidade escolar.
- **não** - 35,42%, o maior índice de respostas negativas é dos alunos do 4º Ano B (8,33%), resultado similar ao do “Index para a Inclusão”, em que apenas

9% dos alunos do 4º Ano B responderam que se sentem parte da comunidade escolar.

- **mais ou menos** – 18,75%.

Quando questionados sobre o porquê:

- **dos que responderam que sim** - 33,33%, porque têm amigos; 33,33%, porque são bem tratados; 16,67%, porque têm apoio dos professores; 11,11%, porque a escola é legal e divertida; 5,56% não justificaram a resposta.

Segundo a resposta de uma aluna considerada assertiva:

Sim, meus amigos me apoiam, os professores, os estagiários e os diretores me apoiam muito.

- **dos que responderam que não** – 35,30%, porque não há um bom relacionamento entre os alunos; 29,41%, por causa das brigas; 23,53%, porque se sentem isolados ou excluídos; e 11,77%, porque sofrem *bullying*.

Eis a resposta de aluno um considerado agressivo na resolução de conflitos:

Não, porque não me enturmo muito bem.

A aluna Agatha declarou, na entrevista:

Não sinto, porque as pessoas tiram o sarro e os funcionários colocam a culpa em mim.

- **dos que responderam mais ou menos** – 33,33%, porque há brigas; 33,33%, porque não se sentem à vontade; 11,11%, porque se sente isolado; 11,11%, porque não é seguro; e 11,11%, porque falta.

Segundo a resposta de uma aluna considerada submissa:

Mais ou menos, porque tem gente que briga comigo sem eu fazer nada e gente legal.

A análise desses dados mostrou que o sentimento de pertencimento está vinculado positivamente, sobretudo, à circunstância de terem amigos, serem bem tratados na escola e contarem com o apoio do professor. E, negativamente, relacionado à falta de um bom relacionamento entre os alunos, por causa das brigas e pela exclusão e isolamento. Os dados indicam um forte vínculo entre o sentimento de pertencimento e a relação entre os alunos. Nesse sentido, é importante desenvolver ações que privilegiem o desenvolvimento e o fortalecimento das relações

sociais no interior da escola. Schilling (2014) destaca a necessidade de a escola criar uma cultura de participação, de pertencimento e de acolhimento, porém, isso não é algo que acontece espontaneamente, deve ser aprendido.

Para Menezes (2003, p. 281), sentir-se parte da comunidade escolar é “[...] um fator essencial tanto no que se refere ao investimento acadêmico, como no que se refere à demonstração de comportamentos pró-sociais.”

Nesse sentido, Costa e Matos (2007) enfatizam que a intervenção deveria também contemplar os adultos da escola, com o objetivo de oferecer formação, para que estes possam lidar com os conflitos, fortalecer os vínculos e desenvolver as relações sociais.

d) Do que os alunos mais gostam na escola

Quanto àquilo de que os alunos mais gostam na escola, os alunos responderam:

- Jogos e brincadeiras – 15%
- Dança – 15%
- Professores – 11,67%
- Comida – 11,67%
- Teatro – 11,67%
- Pintura – 10%
- Amigos – 6,67%
- Estudar – 6,67%
- Recreio – 6,67%
- Empreendedorismo – 5%

A análise mostrou que a maior parte das respostas (58,34%) se refere às atividades que os alunos realizam no projeto (contraturno).

Questionamos o porquê. E, segundo a fala dos alunos:

Brincar de queima, dança e esporte, porque é legal. A dança tem apresentação. (Agatha).

Aula de **teatro**, porque quero ser artista. Mas gostaria que tivesse aula de ciência.

Eu gosto do **recreio**, porque eu me sinto livre eu posso brincar etc.

A aula de **pintura**, porque eu posso fazer origami.

Estudar, porque todo mundo tem que ser alguém na vida.

Aula de **dança** porque eu me movimento, na aula **de empreendedorismo** porque a gente cria, vende coisas. E os **professores**, porque eles são muito bonzinhos comigo.

Comida, porque é muito gostosa, **brincar** dá uma alegria daquela e fazer as aulas como **dança, jazz, teatro, artesanato** etc.

Nas entrevistas, todos os alunos indicaram jogos e brincadeiras, e 50% também escolheram as oficinas de dança e teatro, cujas oficinas foram as mais mencionadas pelos alunos, nos questionários. Na análise dos Livros de Ocorrências, não existe nenhum registro de conflitos que terminaram em violência, nessas oficinas. E, de acordo com a fala da coordenadora do projeto, citada anteriormente, são as oficinas que entregam o planejamento das aulas, e, segundo as falas dos monitores culturais (entrevistas), utilizam nas aulas a autoavaliação, regras bem claras, práticas dialógicas, priorizam o fortalecimento de vínculos e o reforço de atitudes positivas,

Para buscarmos mais informações, nas entrevistas, questionamos esses monitores culturais, primeiramente sobre a relação entre os alunos e, depois, dos alunos com eles, em suas oficinas; abaixo citaremos dois trechos das entrevistas:

Relação tênue de confiança e desconfiança ao mesmo tempo, falta de respeito com as diferenças e falta de empatia com os outros. (monitor de teatro).

Amigável e de respeito. (monitor de dança).

Quanto ao relacionamento dos alunos com eles, disseram:

Sinto o carinho muito grande e um respeito na maior parte das vezes, porém não sinto o mesmo, muitas vezes, entre eles. (monitor de teatro)

Relação afetiva, sou preocupado com a vida deles. (monitor de dança).

A boa relação, de respeito e afetividade, desses monitores com os alunos foi igualmente evidenciada, durante as sessões de observação e no cotidiano diário da escola. São aspectos importantes para o sentimento de pertencimento e a redução de resoluções de conflito com o uso da violência.

Costa e Matos (2007) assinalam que, para prevenir modelos agressivos e violentos, na resolução, é necessário criar um clima favorável de pertencimento e de práticas dialógicas e inclusivas.

e) Objetivos para o futuro

Quanto aos objetivos para o futuro, os alunos apontaram:

- Artista – 21,05%

- Professor – 18,42%
- *Youtuber* – 13,16%
- Jogador de futebol – 13,16%
- Veterinária – 13,16%
- Policial ou exército – 10,53%
- Engenheiro – 5,26%
- Outros (médico, advogado, dentista) – 5,26%

A maioria dos alunos (57,9%) aponta para profissões que não exigem nível superior, sendo as mais destacadas as de artista, *youtuber* e jogador de futebol. Já as meninas, num total de 75%, sinalizaram mais para profissões que exigem ensino superior; as mais indicadas entre elas foram: professora e veterinária. Descobrimos, em uma conversa informal, com uma das professoras, que ela incentivava seus alunos a pensarem sobre o futuro e que, ao longo dos anos de 2017 e 2018, usava o exemplo de seus filhos, para que os alunos tivessem como um de seus objetivos, para o futuro, fazer uma faculdade. Depois dessa conversa, percebemos que tal prática da professora havia influenciado uma parte de seus alunos, visto que citaram as profissões de seus filhos (veterinária, odontologia e engenharia).

Entre as classes, a que se destaca na escolha de profissões que exigem nível superior é o 4º Ano B (33,33%), seguido pelo 5º Ano A (26,67%), o 4º Ano A e o 5º Ano B (20% cada um). Sobre a escola colaborar para alcançarem seus objetivos, as meninas têm uma posição mais positiva que os meninos em relação a isso. Percebemos um descompasso entre a função da escola e a perspectiva da maior parcela dos alunos, principalmente ao analisar as respostas dos meninos.

Em seguida, expomos algumas respostas dadas pelas crianças, no questionário:

Polícia pra mata ladrão e prende. A escola não explica sobre polícia..

Quero ser **jogadora de futebol**, mas a escola não dá treino de futebol.

Quero ser **modelo**, a escola ajuda.

Ser **engenheiro eletrônico**. A escola não nos ensina a arrumar aparelhos eletrônicos.

Ser **yotuber**, mais a escola não ensina como ser yotuber.

Professora, sim ensinam muito bem as matérias para mim.

Eu quero ser **dentista** é porque eu gosto de ajudar criança, adultos com dor de dente e brinco, gosto muito. Sim nas minhas aulas de ciência.

Na entrevista com os alunos considerados mais agressivos na resolução de conflitos, as respostas apontaram que 100% ambicionam no futuro uma profissão que não exige nível universitário (jogador de futebol, *youtuber*, cantora *gospel* e policial).

De acordo com os dados da pesquisa do IEDE (Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional), realizada em 2018, a partir de informações colhidas na base de dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e de detalhes do *Programme for International Student Assessment* (PISA), de 17.523 alunos de 15 e 16 anos, de escolas particulares e públicas do Brasil, apenas 43,5% dos alunos das escolas públicas esperam completar um curso de graduação, contra 68,8% das escolas privadas.

7.3.2- Conflito na escola: concepções, caracterização e atuação

a) Concepções de conflito

Os dados colhidos através do questionário apontaram que, **para os alunos**, o conflito é:

- Briga – 67,39%
- Problema – 17,39%
- Agressão – 6,52%
- *Bullying* – 4,35%
- Discussões – 1,78%
- Xingamento – 1,78%

Quando questionados sobre o conflito na escola, além das categorias apontadas, em primeiro lugar (50%), os alunos dos quintos anos apontaram que conflito era *bullying*. Nos quartos anos, de maneira geral, as respostas permaneceram da mesma forma.

Em seguida, apresentaremos algumas respostas:

Bullying, eu sofro *bullying* pois uma menina chamada [...] tem nojo de mim.

É quando uma pessoa se **discorda** uma da outra e se acabam brigando.

É uma **briga** com muitos alunos.

Uma **briga** muito legal de se ver.

É **briga, agressão, xingamento e *bullying***.

Para mim conflito é uma **agressão**.

Nas entrevistas, 50% dos alunos responderam “briga”, 25%, “problema”, e 25% “bullying”.

É um **problema** que as pessoas têm quando brigam. (Peter)

Para mim é **bullying**. (Kaiser)

O resultado da análise das respostas evidencia uma visão negativa com relação ao conflito, pois, na maioria das respostas, ele é confundido com violência e *bullying*, o qual também é um tipo de violência. Entretanto, segundo Díaz-Aguado (2015), o *bullying* envolve diferentes tipos de condutas entre os alunos, tais como: ameaças, provocações, agressão física, intimidações, ofensas, isolamento sistemático, entre outras. Contudo, tais situações ocorrem de forma repetida, por um tempo prolongado, em uma relação de desequilíbrio, e podem ser físicas (agressão física), verbais (insultos) e psicológicas (exclusão e rejeição).

Quando apontam “briga”, se a palavra for entendida no sentido de discussão ou divergência, o significado estaria mais próximo do que entendemos por conflito. Mas, quando usam o termo “briga”, a maioria dos alunos, ao serem questionados, explicam que se refere a atacar fisicamente: tapas, murros, empurrões, puxões de cabelo etc., que são formas de violência.

Os dados encontrados foram igualmente mencionados no estudo de Carita (2005). Segundo a autora, existe, no contexto escolar, uma grande confusão quanto à conceituação de conflito, muitas vezes empregado como sinônimo de violência, porque, realmente, ele pode ter como causa ou consequência a violência, embora não seja a única, mas não deve ser confundido com ela. Entretanto, na maioria das respostas dos alunos ao questionário e à entrevista, eles confundem conflito com violência.

Quanto às respostas da equipe escolar, os dados mostram:

Para a coordenadora de projeto, são pensamentos e opiniões divergentes de uma mesma situação. A coordenadora pedagógica entende que o conflito

[...] é uma situação que envolve um problema, uma dificuldade e pode resultar posteriormente em confrontos, geralmente entre duas partes ou mais, cujos interesses, valores e pensamentos são diferentes e opostos. (Coordenadora pedagógica).

As professoras do Ensino Fundamental destacaram ser uma dificuldade de entendimento entre pessoas, que, segundo a professora do quarto ano B, de forma similar à coordenadora pedagógica, pode gerar confronto.

Os professores do projeto assinalaram que são situações as quais as pessoas têm dificuldade de resolver, pois existe incompatibilidade de ideias. A professora de Empreendedorismo encara o conflito como confronto de ideias que pode ser resolvido de forma positiva ou não.

Na entrevista, a diretora assim definiu conflito:

Toda situação onde não há entendimento.

O monitor de teatro respondeu:

Conflito seria uma **relação problema** provocado por algumas pessoas e assertivamente precisa ser resolvido.

Salientou o monitor de dança:

É uma **situação problema** que precisa de uma solução.

Quando questionamos sobre conflito na escola, os dois monitores ressaltaram que a situação não envolve só os alunos. Nas palavras do professor de dança:

Na escola não é uma situação só entre os alunos, mas professor com professor, direção com professor, com qualquer um.

Nos relatos dos monitores de teatro e dança, observamos a associação do conflito com um problema, aspecto igualmente identificado por 17,39% dos alunos; segundo o primeiro, ele é provocado por pessoas. No entanto, segundo Vinyamata (2005), o conflito pode ser gerado por diferentes fatores, que vão desde processos biológicos (mudanças hormonais) até a injustiça social.

Os professores e monitores culturais também mencionaram, nos questionários, que tais situações ocorrem devido à incompatibilidade de ideias e desrespeito, os quais podem levar à discussão e à violência. Apenas uma professora limitou as situações de conflito aos alunos. Porém, a coordenadora de projeto apontou que diferentes pessoas do contexto escolar podem estar envolvidas nas situações de conflito, que estão relacionadas às divergências e à incompreensão de uma informação passada.

As professoras do Ensino Fundamental aludiram a uma dificuldade de entendimento entre os alunos, no que diz respeito às regras; 75% delas não

consideraram que as situações de conflitos podem envolver outras pessoas do contexto escolar.

Uma das professoras respondeu que conflito é

[...] uma situação que envolve uma dificuldade e pode resultar posteriormente em confrontos entre duas partes ou mais, cujos interesses, valores e pensamento observam posições diferentes e postas. **A escola é um espaço de aprendizagem, convivência e alegria. No entanto de conflitos também.** (grifo nosso).

Na análise, percebemos que apenas uma professora apontou para o conflito como algo inerente à convivência humana. A propósito, Tuvilla Rayo (2004, p. 129) destaca que o conflito é inerente à natureza humana e “[...] indispensável ao crescimento e desenvolvimento das pessoas e das sociedades.”

Quanto aos conflitos no contexto escolar, podemos enfatizar, de acordo com os autores pesquisados, que esses podem se dar entre docentes, alunos, gestores, pais e funcionários, e por diferentes motivos, os quais vão desde valores diferentes, falta de comunicação, dificuldades de aprendizagem e de pertencimento ao grupo, até o critério de avaliação e o uso de uniforme.

Embora a concepção da maioria dos participantes da equipe escolar aponte para a divergência de ideias, não parece existir uma visão de que o conflito pode contribuir para o debate de ideias, estimular a criticidade, o interesse e até mesmo a criatividade, possibilitando a reflexão sobre situações e problemas, a busca por soluções, o que pode refletir em transformações nos sujeitos, nas relações sociais e nas instituições (DEUTSCH, 1990).

A forma como a equipe escolar concebe o conflito pode interferir na maneira com que o abordam, no contexto escolar. Essa distorção quanto ao significado pode afetar as reações diante do mesmo e gerar tensões nas relações entre os indivíduos, o que poderá potencializar comportamentos pautados na violência e na agressão (JOHNSON; JOHNSON, 1995) e impedir que se chegue às verdadeiras causas do conflito (VINYAMATA, 2005).

Costa e Matos (2007) assinalam a necessidade de uma intervenção na cultura escolar, ou seja, contemplar os adultos da escola, com o objetivo de oferecer formação, o que ensejaria a compreensão das situações, a fim de que possam lidar com os conflitos, fortalecer os vínculos e desenvolver as relações sociais. “Este envolvimento dos adultos pode ajudar a generalizar à instituição as mudanças produzidas, por via da modelagem junto dos alunos e da promoção de normas e

expectativas relativas à gestão do conflito em toda a comunidade escolar” (p. 95), para prevenir modelos agressivos e violentos de resolução de conflitos, através da criação de um clima favorável de pertencimento e práticas dialógicas e inclusivas; entretanto, isso se inicia com a mudança da concepção de conflito.

b) Caracterização dos conflitos na escola

Os **tipos de conflitos** apontados pelos alunos foram:

- 46,94% - Brigas (atacar fisicamente); entre os alunos do 4º ano B, a porcentagem foi maior (83,33%);
- 34,68% - *Bullying*;
- 17,39% - Xingamentos;
- 8,70% - Discussão.

Os dados evidenciaram, como na questão relativa à concepção de conflito, que a maioria dos alunos não entende o que é um conflito, pois a maior parte das respostas indicam tipos de violência.

Quanto ao **espaço de maior ocorrência de conflitos**, cabe ressaltar que, como a concepção dos alunos está vinculada à violência, as respostas se voltam para os locais de resolução mais violenta de conflitos. Os alunos apontaram:

- 80% - Os locais utilizados durante o recreio, tais como: campo de futebol, pátio, parque e quiosque. A atividade apontada como a principal geradora de conflitos é a disputa nos jogos de futebol, entre os meninos. A justificativa que usam para a ocorrência, nesses ambientes, é o fato de existir um maior número de alunos juntos e com pouca supervisão de adultos.
- 20% - A sala de aula; dentre os que marcaram a sala de aula, 62,5% pertencem ao 4º Ano B.

Segundo o relato dos alunos, a ocorrência dos conflitos nas áreas externas, usadas principalmente no momento do recreio, tem as seguintes justificativas:

[...] pois eles brigam em lugar que os monitores não podem ver.

[...] porque tem muitas pessoas junto.

[...] porque as crianças estão agitadas.

[...] Porque não deixam eu entrar na brincadeira.

Os dados foram similares aos que encontramos nas sessões de observação e na análise dos fatos registrados nos Livros de Ocorrências, que focalizaram as resoluções violentas nos ambientes frequentados durante o recreio e atividades esportivas (75%) e nas salas de aula e oficinas (25%). As pesquisas de Leme (2006) e Oliveira (2007) também realçam os espaços externos como os locais de maior incidência de conflitos entre alunos.

Quando indagados sobre as **causas dos conflitos**, as respostas mais reiteradas foram:

- provocação – 40%
- xingamentos – 22,86%
- *bullying* – 17,14%
- brigas – 11,43%
- não respondeu – 8,57%

Dados semelhantes foram igualmente encontrados nas pesquisas de Leme (2006), Silva (2014) e de Licciardi et al (2011). Entretanto, Leme (2006) e Licciardi et al. (2011) observaram que existe uma tendência, em conflitos gerados por provocação entre os alunos, de os professores solicitarem a quem sofreu a provocação que ignore a situação.

Os dados das sessões de observação também revelaram conflitos gerados nos momentos de formação de duplas ou pequenos grupos, por isso, nas entrevistas, questionamos os alunos a esse respeito. A seguir, apresentamos trechos de duas entrevistas:

Peter, você gosta de trabalhar em grupo? (Pesquisadora)

Não, gosto de fazer sozinho. Porque não se dou em grupo. Porque tudo tem que ser do jeito deles. Nem todo mundo me aceita, eles também não me escolhe. (Peter)

Por que você não fala o que pensa a eles? (Pesquisadora)

Não. Porque se eu falar o que eu penso das pessoas... antes eu não ligava. (Peter)

Por que você liga agora? (Pesquisadora)

Porque eu pensei se for eu no lugar. (Peter)

Trecho da segunda entrevista:

Kaiser, você gosta de trabalhar em grupo? (Pesquisadora)

Às vezes, têm pessoas que não me aceitam no grupo e eu fico chateado. A pessoa manda eu sair e eu faço sozinho. (Kaiser)

Por que você acha que eles não te aceitam? (Pesquisadora)

Porque eles não me acham muito bom. Preciso melhorar nas provas. Língua Portuguesa tenho dificuldade de ficar na mente o que a professora fala. Tenho dificuldade de escrever e ler. Eu entendo, mas não como fazer. (Kaiser)

Por que você não fala para a professora? (Pesquisadora)

Eu falo para a professora que eu quero fazer sozinho, para ela não brigar com eles, e eles baterem em mim e fica ameaçando. (Kaiser)

Os dados da observação, quanto aos conflitos relacionados com o momento da formação de grupo para realizar as atividades, foram comprovados nas entrevistas, quando a maior parte dos alunos afirmou que estes não são aceitos ou escolhidos; apenas um aluno relatou que gosta, às vezes, para conversar com os amigos.

No primeiro relato, percebemos que o aluno já consegue se colocar no lugar do outro (empatia). E, no segundo, o aluno destaca suas dificuldades de aprendizagem, mas, ao questionarmos sobre falar com a professora, ele responde que prefere não falar a verdade, por medo de ser ameaçado ou agredido, mas não responde o porquê não relata a ela a dificuldade que sente em Língua Portuguesa.

Segundo Cohen e Lotan (2017), o professor deve ensinar os alunos a trabalharem em grupo, a oportunizarem a participação de todos, a serem “[...] conscientes das necessidades dos outros membros do grupo e se sintam responsáveis por ajudá-los pelo bem do objetivo a ser alcançado.” (p. 41). Para os autores, a “[...] interação, a conversa e o trabalho em conjunto fornecem aos alunos oportunidades de participar e agir como membros de uma comunidade de aprendizagem”; ademais, também podem “[...] ajudar de uma maneira diferente o aluno que antes apresentou baixo rendimento” (p. 41), além de ter impacto positivo na resolução de conflitos e na redução da violência.

Quanto às respostas da equipe escolar, os dados mostram:

Quanto aos **tipos de conflito**, as coordenadoras mencionam problemas de comunicação entre os diferentes atores do contexto escolar.

A maioria das **professoras do Ensino Fundamental (75%)** destacou situações que envolvem apenas os alunos:

- 25% - Brigas;
- 25% - *Bullying*,
- 25% - Desentendimento;
- 25% - Competitividade, associada às aulas de educação física.

Ao serem indagados quanto aos tipos de conflito, 50% dos professores e 51,43% dos alunos citaram tipos de violência, conforme se pode constatar, a seguir, nas respostas das professoras:

Brigas, ofensas verbais, insultos.

Bullying, entre alunos e professores, entre professores e pais, entre os alunos.

Os **professores e monitores culturais** mencionaram também situações entre os alunos, por imposição de ideias, competição e falta de educação. Já a professora de Educação Física relatou a dificuldade que os alunos têm para trabalhar em grupo e lidar com a derrota, fato observado de forma recorrente, nas sessões de observação.

A professora de Educação Física enfatizou:

Nas aulas de Educação Física, os conflitos que surgem a partir de atividades competitivas por não saberem lidar com a derrota e nem mesmo com a vitória desrespeitando o adversário e conflitos que surgem a partir de atividades que necessitam do trabalho em equipe, pois não conseguem trabalhar em equipe. E nos momentos de recreio por haver maior contato de alunos em meio a alguma atividade. Ex.: o futebol no intervalo é algo que surge bastante conflitos.

Trata-se de aspectos importantes a serem trabalhados no contexto escolar, pois as interações em grupo são de extrema importância para o desenvolvimento da conduta social e para a aprendizagem, conforme argumentam Palacios, González e Padilla (2002), Moreno (2004) e López (2004).

Quanto aos **locais em que ocorrem** mais conflitos, tanto as coordenadoras quanto as professoras do Ensino Fundamental, os professores e monitores culturais e a diretora destacaram:

- 100% - Locais frequentados durante o recreio, por haver maior concentração de crianças;
- 16,77% - Também as salas de aula.
- 16,77% - Também a Aula de Educação Física, pela competitividade entre os alunos e por não saberem trabalhar em grupo.

O monitor de teatro indicou, na entrevista, onde os conflitos acontecem:

Parque e pátio, e sala de aula. No primeiro momento, acho que por conta da liberdade que eles têm, já na sala de aula, por conta dos questionamentos entre os alunos e professores.

Os questionamentos em um espaço democrático devem ser bem recebidos e debatidos. Durante a entrevista, percebemos, em suas falas, que é essa a sua postura frente aos conflitos em sala de aula.

Uma das professoras do Ensino Fundamental salientou:

A grande parte dos conflitos ocorrem no espaço onde os vários grupos (com idades diferentes) se reúnem sendo este, o espaço recreativo. Isso ocorre por ser um ambiente em que eles se sentem mais livres para demonstrar agressividade.

Leme (2004) também fez, em sua pesquisa, um levantamento dos locais onde ocorrem os conflitos, nas escolas públicas, e, segundo os dados, os locais são respectivamente o pátio, a sala de aula sem professor, o corredor, a saída e a sala de aula com professor. Como em nossa pesquisa, ela ressaltou que nos principais locais, sinalizados como ambientes com maior frequência de conflitos, os alunos estão sem uma supervisão direta de adultos.

Nesse sentido, percebe-se que os alunos precisam aprender a lidar com os conflitos, incorporando valores que pautem suas ações, pois, quando são empregadas somente ações coercitivas e punitivas, com o foco na obediência ou mesmo ações pontuais, perde-se a oportunidade de ensinar o respeito, a empatia e melhores formas de comunicação, aspectos que, no enfoque do conflito e da prevenção da violência, deveriam ter primazia, na escola.

Esses aspectos precisam ser contemplados dentro da proposta pedagógica e da prática educativa, ou seja, é preciso educar para o conflito, como destaca Saéz (2003, p. 66):

Como a convivência entre os seres humanos está cheia de conflitos de todo tipo, os quais habitualmente se resolvem por meio da força, da coerção ou da violência, o objetivo de uma educação para a paz seria a generalização de um tratamento desses conflitos baseado no diálogo, na cooperação e no respeito mútuo [...] Mais do que de educar para a paz, é preciso educar para o conflito.

As respostas da equipe escolar, quanto aos locais, foram similares às respostas dos alunos, ficando igualmente evidenciadas nas sessões de observação e registros dos Livros de Ocorrências, o que também pode estar associado à reduzida prática de lazer e de esportes, após o período escolar, circunstância que poderia incidir em uma intensa procura por esses espaços, na escola, visto que estudam em uma escola de tempo integral.

A Constituição Brasileira (1988), em seus artigos 6º e 217, considera a prática desportiva e do lazer como um direito social, sendo um dever do poder público promovê-los. No Capítulo IV - “Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer”, em seus artigos 58 e 59, reconhece a importância do acesso ao lazer e às fontes culturais:

Art. 58. No processo educacional, respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos Estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude. (BRASIL, 1988).

A falta de acesso a esses direitos, na escola e fora dela, reflete-se nas relações sociais em seu interior e pode se tornar um dos fatores de disputas, finalizadas em violência, nos momentos e espaços destinados ao lazer, na escola.

Quanto aos **fatores geradores de conflito** em sala de aula, a coordenadora do projeto destaca a dificuldade de estabelecer um diálogo calmo entre os envolvidos; já a coordenadora pedagógica aponta:

Aluno que já vem desmotivado ou contrariado para a escola; **aulas improvisadas** onde os alunos ficam tempos ociosos ou percebem a insegurança da professora. Quando o **aluno não acompanha o rendimento da turma** e faz gracinhas envolvendo outros colegas. (grifos nossos)

São fatos que devem ser observados na prática pedagógica, devido à sua relevância para a aprendizagem de todos os alunos e para o desenvolvimento das relações sociais, aspectos frisados na revisão de literatura (GRAU; GARCÍA-RAGA; LÓPEZ-MARTÍN, 2016) e nas reflexões teóricas deste estudo (MORGADO; OLIVEIRA, 2009).

Segundo Sawaia (2006), a situação não deve ser pensada apenas a partir de reações violentas, porém, precisa abarcar também questões que vão desde a omissão até a exclusão, pois “[...] a dialética inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se discriminado até revoltado.” (p. 9).

As professoras e monitores culturais arrolaram:

- Disputa e competitividade – 40%
- Dificuldade de trabalhar em grupo – 30%
- Incompreensão de ideias, comportamentos e atitudes – 20%
- *Bullying* – 10%

Novamente, é evidenciada a dificuldade que os alunos apresentaram para trabalhar em grupo, aspecto que deve ser contemplado na prática pedagógica em sala de aula, uma vez que, nas sessões de observação, verificamos que a maior parte das atividades são realizadas individualmente e, para aprender como desenvolver atividades em grupo, os alunos precisam que sejam propiciadas situações de trabalho em grupo, bem estruturadas e intencionalmente planejadas.

A professora da classe que tem o maior número de alunos com atitudes agressivas na resolução de conflitos expôs as seguintes causas de conflitos, na sua turma:

Por motivos, como: material escolar (pegou sem pedir para o colega); esbarrão (esbarrou sem querer no colega); bullying também (tenho uma aluna obesa e as vezes alguns alunos não respeitam).

Na entrevista, o monitor cultural de teatro salientou:

A própria relação entre eles, não aceitar as diferenças um do outro, que um pode pensar diferente, e isso acaba provocando os maiores atritos, a falta de empatia.

Nesse sentido, Moreno (2004, p. 291) alude à importância de trabalhar com questões relacionadas às “emoções vinculadas à empatia”, que permitem reconhecer as expressões e os sentimentos do outro e colocar-se em seu lugar, no sentido de experimentar suas emoções.

Segundo Jones et al. (2018), o projeto *Making Caring Common Project*, da Faculdade de Educação da Harvard, mostra a importância de trabalhar a empatia com os alunos, pois isso possibilita melhor relação social, maior engajamento deles em sala de aula, maior desempenho acadêmico, melhores habilidades comunicativas, menor probabilidade de assédio moral e a redução dos comportamentos agressivos. Para os autores, é necessário ensinar os alunos a terem empatia:

- dar exemplos de como agir com empatia, ouvir o outro e ajudar;
- criar oportunidades para que eles pratiquem a perspectiva do outro;
- promover habilidades emocionais e sociais, a fim de que saibam lidar com a raiva e a frustração, e aprendam a resolver conflitos;
- estabelecer regras para linguagem e comportamentos inaceitáveis;
- tornar a cultura escolar e o clima uma prioridade.

Quanto aos fatores destacados pela equipe escolar, apenas a coordenadora pedagógica cita um fator relacionado a prática docente, “aulas improvisadas”; os demais mencionaram apenas fatores relacionados aos alunos.

Os dados mostraram que a análise das situações conflitivas na escola, como também realçadas por Aquino (1998), deve abarcar a análise das práticas educativas e as relações institucionais, pois limitar as causas apenas na relação entre os alunos pode provocar a acomodação, a passividade ou mesmo o sentimento de

incapacidade. Entretanto, o autor adverte que é essencial analisar a instituição escolar, quer para compreender tais situações, quer para intervir.

Nesse sentido, para Coimbra (2003, p. 30), a “[...] tomada de consciência de tais crenças parece ser o primeiro passo no sentido de sua transformação com vista uma ação que lide educativamente com situações de conflitualidade nas escolas.”

c) Resolução de conflitos entre os alunos

Quando os alunos foram questionados sobre a forma como lidam com conflitos, as respostas foram:

- Fico olhando – 27,78%
- Conto para um adulto da escola – 25%
- Brigo – 22,22%
- Fico com raiva - 8,33%
- Saio de perto – 5,55%
- Entro no meio para separar – 5,55%
- Converso e resolvo – 5,55%

A seguir, as respostas de duas crianças consideradas submissas na resolução de conflito:

Eu ignoro, porque não vou levar expulsão.

Eu reajo normal, saio andando, porque não se meto em confusão.

A escola deve ser um espaço democrático, onde as crianças aprendam a se posicionar, através do uso da palavra. Para isso, Guimarães (2006, p. 357) argumenta que, na escola, é importante que exista

[...] a democratização da palavra, a oportunidade da expressão das necessidades e reivindicações dos sujeitos, a criação de espaços coletivos de discussão e a sadia busca do dissenso e da diferença, enfim, pela mudança das relações educacionais, ainda estruturadas no mandar e obedecer, para uma forma mais democrática, enfim, por aprender a dizer a sua palavra [...].

Apenas duas crianças responderam de forma diferente: uma disse que fala para a professora e outra que “vai pra cima”.

No caso das crianças apontadas como assertivas, na resolução de conflitos, a maioria respondeu que falaria para um adulto. Entre as crianças consideradas agressivas, grande parte declarou que brigaria e ficaria com raiva, posição também evidenciada nas entrevistas.

Na entrevista, os alunos Peter, Kaiser e Agatha disseram, respectivamente:

Eu brigo com as pessoas, não me controlo. (Peter)

Eu xingo, bato, enforco e vou pra diretoria. (Kaiser)

Depende como a pessoa vem. Se xingar a minha mãe, eu bato. (Agatha)

Solicitamos que os alunos relatassem uma situação de conflito vivenciada na escola, das situações descritas:

- 62,96% apontaram brigas entre os alunos, dessas, 94,12% foram associadas a agressão física;
- 14,81% situações que envolvem xingamentos;
- 11,11% destacaram o *bullying*;
- 11,11% apontaram as provocações.

A maior parte das descrições relata situações de violência física e/ou verbal.

A seguir, apresentaremos dois relatos, o primeiro, de uma aluna considerada passiva e, em seguida, de um aluno tido por agressivo na resolução de conflitos.

A aluna relatou a seguinte situação:

Eu estava brincando com uma amiga minha, então começou o conflito, ela queria ser minha melhor amiga e eu dela, mas eu já tinha uma melhor amiga. Resolvi contar, mas eu fiquei com medo dela ficar triste e decepcionada comigo. A irmã da minha amiga foi contar pra ela e eu me escondi para que não me vissem. A minha outra amiga [...] foi lá falar para ela. Ela disse que não fazia diferença e um monte de outras coisas. Eu fiquei com tanta raiva que parecia que eu ia explodir a qualquer momento, fiquei triste e brava ao mesmo tempo. Não queria olhar para a cara dela e nem voltar a ser amiga dela. Depois do recreio voltamos a ser amigas e eu continuei sendo a melhor amiga da outra menina. Quando voltamos a ser amigas, a minha raiva passou e eu fiquei muito feliz, parecia que eu ia explodir de novo só que de alegria. Na hora que estávamos descendo a rua, resolvemos ser todas melhores amigas.

Peter expôs a seguinte situação, acontecida em uma aula de Educação Física:

[...] os meninos quiseram jogar futebol, aí as coisas começaram a ficar chatas. Eu tinha chutado a perna do meu amigo [...] sem querer. Eu pedi desculpas, mas ele xingou a minha mãe, e daí eu fiquei com raiva, porque eu pedi desculpas a ele e ele xingou minha mãe, e eu fui para cima dele com tanta raiva. Eu dei um empurrão nele, e ele me empurrou. Daí a professora veio e separou. Mas eu tava com tanta raiva que continuei indo pra cima dele, mas a professora falou se a gente não parasse ia levar os dois para a diretoria, e daí nós parou. Ela tirou a bola e deixou nós sentados. Você acha que parou por aí? Na hora de ir embora, eu tava descendo para ir embora, o [...] chegou e começou a empurrar e me xingar, eu xinguei ele, mas não o empurrei. Eu tava descendo a rua ele veio atrás e me empurrou, nessa hora um moço num carro me ofereceu carona, eu falei que não. Eu tava com tanta raiva que eu queria matar ele, mas eu não fiz isso senão eu ia perder a razão. (Peter)

Esses alunos relataram situações de conflito e seus posicionamentos diante delas. Embora, durante as sessões de observação, não tenha acontecido um fato similar ao primeiro relato, tal situação é frequente entre as meninas na escola, em função dos conflitos gerados pelas disputas nas amizades. O segundo relato é de um aluno que, desde o ano passado, segundo a equipe escolar, tem atitudes muito agressivas na resolução de conflitos.

Na entrevista, fiz algumas perguntas a respeito do fato que o aluno (Peter) relatou:

O que você pensou sobre o que aconteceu? (Pesquisadora)

Eu achei que ele ia querer a falta e me desculpar, pois no futebol é normal chutar a perna sem querer. (Peter)

O que você acha de sua atitude? (Pesquisadora)

A parte que eu perguntei se ele queria a falta foi correta, mas não eu ter brigado. (Peter)

E da atitude dele? (Pesquisadora)

Era melhor se ele aceitasse a desculpa e tivesse aceitado a falta. (Peter)

Vocês contaram a algum adulto o que aconteceu? (Pesquisadora)

Não falo para ninguém, porque as pessoas me acham culpado. A professora não. (Peter)

Como é seu relacionamento com ela? (Pesquisadora)

Bom, ela me entende. Mas, não gosto de contar da minha vida pra ninguém. (Peter)

Então, por que está me contando? (Pesquisadora)

Porque você é professora e eu tenho que obedecer. (Peter)

Nesse momento, a despeito de termos explicado a pesquisa e o termo de assentimento dele estar assinado, interrompemos a entrevista e explicamos que ele não era obrigado a participar, a escolha de participar ou não era dele e que, embora a participação dele fosse muito importante em nossa pesquisa, tínhamos um compromisso ético com ele e respeitaríamos sua decisão. Após os esclarecimentos, ele disse que aceitava continuar na pesquisa.

A professora da classe disse que o aluno (Peter) tinha contado para ela que, no ano anterior, a mãe havia revelado a ele que o marido não era seu pai e, desde então, apresentava mais comportamentos de revolta e agressividade, pois queria saber quem era o seu pai. O aluno pediu que ela conversasse com a mãe, a professora solicitou que ela comparecesse na escola e conversou sobre a possibilidade de Peter saber quem era e conhecer seu pai.

Na entrevista, indagamos sobre a família:

Peter, com quem você mora? (pesquisadora)

Com minha mãe, meu pai..., meus irmãos. (Peter)

Como você classificaria seu relacionamento com eles: ótimo, bom, regular, difícil, distante ou inexistente? (pesquisadora)

Com minha mãe regular e com meu pai inexistente. (Peter)

Por quê? (pesquisadora)

Eles me tratam diferente, quando meus irmãos brigam eles corrigem. Mas quando sou eu, gritam, brigam e batem com tapa na minha cabeça e na orelha. (Peter)

Por que seu relacionamento com seu pai é inexistente? (pesquisadora)

No ano passado, minha mãe perguntou se eu sabia que ele não era meu pai. Eu não sabia. Queria conhecer meu pai, saber como ele é, não conheço, ela não me fala. (Peter)

Você falou isso para sua mãe? (pesquisadora)

Não. Contei só pra professora e pra você. (Peter)

Por que não fala? (pesquisadora)

Ele está preso. (Peter)

No segundo semestre, percebemos que o aluno desenvolveu um forte vínculo com a professora e isso parece ter refletido em seus comportamentos. Durante as sessões de observação, no segundo semestre, notamos uma redução nas formas agressivas de lidar com os conflitos e, no Livro de Ocorrências, não havia mais nenhum relato que o envolvesse.

Segundo Farrington (2002), a privação de vínculos e figuras de apego afetivo interferem no desenvolvimento emocional, social e nas relações sociais. Para López (2004, p. 123), essa privação aumenta o “[...] risco de entrar no círculo vicioso da inadaptação: dificuldades sociais, problemas de conduta, problemas escolares e baixo rendimento.”

Para Levisky (2017), se, na escola, os alunos forem privados da formação, da possibilidade de ter de fato acesso ao conhecimento e de fortalecer os vínculos, terão dificuldade de reconhecer-se, reconhecer o outro e elaborar formas mais assertivas no enfrentamento à violência e na resolução de conflitos, pautadas no conhecimento e em valores, enfim, na dignidade humana.

Na entrevista, ele relatou que antes, quando ficava com raiva, brigava (batia, empurrava etc.), mas, na época que o entrevistamos, disse:

Quando fico nervoso dou soco na parede, para não bater na pessoa. (Peter)

Sastre e Moreno (2002) asseveram que a escola ainda não incorporou ao currículo temas tão importantes para a vida, como o conhecimento dos próprios sentimentos, emoções e a resolução de conflitos interpessoais. Nesse sentido, os autores ressaltam que

[...] nunca a ignorância de qualquer tema do currículo provocou as mazelas individuais e coletivas às quais conduz a ignorância dos próprios sentimentos e as ações derivadas deles, nem a ignorância de formas não violentas de resolver os conflitos, tanto os individuais como os coletivos. Violações, suicídios, crimes e agressões não têm comumente como causa a ignorância das matérias curriculares, mas estão frequentemente associados a uma

incapacidade para resolver os problemas interpessoais e sociais de maneira inteligente. (p. 44-45).

De acordo com Costa e Matos (2006), para lidar com os conflitos na escola, é necessário compreender sua natureza; buscar entender as partes envolvidas, por meio da escuta atenta, tanto das palavras como dos gestos, emoções e sentimentos manifestos; todos devem ter um espaço para falar e ouvir os outros, em suas colocações, refletir sobre as ações e posicionamentos, diante dessas situações:

O conflito existe, e é necessário para a mudança, neste sentido o objetivo não é evitar o conflito, mas lidar com ele de uma forma que minimize o seu impacto negativo e maximize o seu potencial positivo inerente. (COSTA; MATOS, 2007, p 76).

Quanto ao **lugar em que aprendem a lidar com os conflitos**, os alunos apontaram:

Em casa – 52%

Não sabem – 32%

Escola – 16%

Como a indicação maior foi a casa, perguntamos a eles sobre como era sua família. Apresentaremos, a seguir, algumas respostas das entrevistas:

São bons, mas quando meu pai fica bêbado briga com meu irmão. (Arnaldo)

O relacionamento com meu pai é mais ou menos, ele já usou droga, tem pouca paciência e bate quando faço bagunça. (Kaiser).

Moro com a minha vó e meu vô. Minha mãe usa droga, eu sinto falta dela, de carinho, mas ela não quer mudar, já foi internada, mas não quer mudar. Meu pai eu não vejo. (Agatha)

A seguir, reproduzimos algumas respostas que os alunos deram, no questionário-piloto:

Com meus pais e irmãos o meu relacionamento é muito bom.

Com meu pai e minha mãe bom, não sei explicar.

Não quero responder.

Tais dados refletem a importância de a escola abordar a temática, por meio de práticas pedagógicas intencionais, pois, de acordo com essas informações, existem várias famílias com relacionamentos difíceis, com brigas e pais envolvidos com drogas.

É imperioso um repensar sobre as situações conflitivas e violentas no interior da escola, abarcando suas diferentes dimensões, pois, em face de uma ocasião

conflitiva, o fato de a pessoa vir ou não a praticar a violência “[...] dependerá dos processos cognitivos (de pensamento), que inclui o exame dos custos e benefícios [...] e das probabilidades e riscos a ele associados, tais como percebidos pelas pessoas, e também **os repertórios de comportamentos acumulados.**” (FARRINGTON, 2002, p. 41, grifo nosso).

Para Moreno (2004), é imprescindível atentar para os fatores de risco e buscar desenvolver os fatores de proteção, mediante práticas pedagógicas intencionais, visto que a escola é a instância responsável pelo processo ensino-aprendizagem e pela socialização formal do aluno.

Quando questionados sobre seus **sentimentos diante das situações de conflito**, os alunos apontaram:

- Raiva – 27,28%
- Tristeza – 21,21%
- Medo – 21,21%
- Ignoro – 15,15%
- Calma – 6,06%
- Mal – 6,06%
- Mais ou menos – 3,03%

Os três sentimentos mais apontados por eles são: raiva, tristeza e medo. Os alunos que indicaram medo justificaram tal sentimento relacionado à possibilidade de levar bilhete para a casa ou de serem agredidos pelos colegas.

Quanto aos sentimentos em situações de conflitos, os alunos responderam:

Eu me sinto com medo, porque se mandar bilhete nós apanha e fica de castigo.

Eu “soro” de raiva.

Calma, briga não resolve nada.

Bravo com vontade de brigar.

Na entrevista, a aluna Agatha disse:

Quando falam da minha mãe fico muito triste, nervosa e com raiva. (Agatha)

Um dos alunos que disse que se sente mal justificou que é por estar brigando com alguém. Os dados refletem a importância de a escola também trabalhar questões

relativas a sentimentos e emoções, pois estes influenciam as atitudes frente ao conflito ou mesmo à violência.

Moreno e Sastre (2002) asseveram que o indivíduo, em situações de conflitos, muitas vezes age por impulso e levado por suas emoções, o que gera atos agressivos ou até mesmo a fuga. Nesse sentido, emerge a necessidade do conhecimento das emoções e sentimentos, o que requer um trabalho intencional que gere a elaboração dos próprios estados emocionais, de suas possíveis causas e consequências.

Nessa direção, Castro (2004) destaca que as emoções interferem na maneira como a pessoa processa a informação social e reage diante das situações. Portanto, devem ser contempladas, pois interferem na resolução de conflitos e necessitam ser exploradas, a fim de que os alunos entendam, elaborem e regulem suas emoções.

Harper et al. (2010) argumentam que as emoções incidem na tomada de decisão, por exemplo, o sentimento raiva pode ser um preditor de comportamentos agressivos. Já a tristeza e a vergonha, de comportamentos passivos, os quais podem se configurar como “fuga” da situação ou mesmo o não enfrentamento dela. Isso reforça a importância de considerar as emoções, no trabalho pedagógico, porque elas interferem no processamento da informação social e na resolução do conflito.

Na análise de dados dos questionários e das sessões de observação, percebemos essa vinculação entre os sentimentos e a postura diante dos conflitos.

Quanto à equipe escolar:

Solicitamos que respondessem sobre **como os alunos reagem, em uma situação de conflito**. A coordenadora do projeto disse que os conflitos são mais frequentes no quarto ano B e que utiliza a mediação, contudo, não respondeu à questão; a coordenadora pedagógica justificou que depende do aluno, alguns são agressivos e outros não.

Para a professora do quarto ano A, os alunos dão suas opiniões. Os alunos do quarto ano B, segundo a professora, frequentemente reagem de forma agressiva, fisicamente, o que também constatamos nos dados das sessões de observação, na análise dos documentos escolares e no questionário 2 dos alunos. A professora do quinto B também relatou certa agressividade entre os alunos; já a professora do quinto ano A destacou que alguns tentam pacificar, enquanto outros provocam.

A professora de Educação Física do projeto salientou:

Com discussões às vezes saem das atividades quando não conseguem resolver a situação problema, em alguns casos com violência física ou verbal.

Além dos aspectos citados pelas professoras do Ensino Fundamental, as professoras das Oficinas de Matemática, de Português e de Empreendedorismo levantaram fatores relacionados à personalidade de cada aluno, aspecto também apontado nas falas dos professores que participaram da pesquisa de Carácio (2014).

Solicitamos que **caracterizassem os alunos quanto à aprendizagem, aos comportamentos, às atitudes e às relações sociais**. No que concerne à aprendizagem, as coordenadoras discordaram: para a coordenadora do projeto, a aprendizagem é boa, enquanto, para a coordenadora pedagógica, os alunos apresentam falhas na produção e interpretação de textos e interpretação e resolução de situações-problema de Matemática. Quanto ao comportamento, destacam que é razoável, porém, a coordenadora pedagógica evidencia que a maioria dos alunos é desatenta, ansiosa, e alguns alunos são desmotivados, segundo ela, devido à falta de apoio e acompanhamento familiar.

Quanto às relações sociais, a coordenadora do projeto considera ruim a relação entre os alunos do quarto ano B, ao passo que a coordenadora pedagógica acredita que as resoluções de conflito, de forma agressiva, ocorrem devido à falta de acompanhamento e limites na família. Vários aspectos foram mencionados pelas coordenadoras, como a desmotivação associada à falta de apoio familiar, visão que não pode ser restrita a uma análise externa, porque é necessário refletir sobre a própria instituição escolar e as práticas pedagógicas realizadas em seu interior, pois a escola tem grande parcela de responsabilidade, nesse aspecto. Quando se atribui a uma causa externa, é mais fácil aderir a uma postura resignada e não abordar de maneira intencional a situação, para que ela seja alterada.

Leme (2004) também menciona, em sua pesquisa, quanto às causas dos conflitos, que a gestão escolar declarava que tais situações aconteciam: 44% devido a fatores relacionados a uma educação permissiva dos pais, 40% em função da personalidade das crianças e somente 14% acreditavam ter alguma relação com a escola e sua organização.

Conforme Aquino (1998), não se pode analisar questões conflitivas apenas pelo viés do indivíduo (personalidade), de forma descontextualizada, visto que é necessário compreender as situações dentro do contexto institucional e das relações entre os sujeitos, nesse local. Para ele, ao examinar o conflito, na escola, deve-se buscar a compreensão do contexto escolar e das relações institucionais em que tais situações ocorrem, como estes são percebidos, “administrados” e “resolvidos” por

seus atores. Quando a justificativa é apenas externa (problema familiar, personalidade da criança), busca-se o encaminhamento, que vai desde a direção até o psicólogo e o Conselho Tutelar. E, quando estes não são possíveis, pode ser utilizada a suspensão ou mesmo mecanismos para que se efetive a transferência do aluno. Entretanto, o autor destaca que é essencial analisar a instituição escolar, tanto para compreender tais situações como para intervir.

Na análise sobre os conflitos no interior da escola, deve-se também considerar questões macroestruturais (sociedade), além das questões institucionais e da prática docente, as quais devem ser contempladas, como já ressaltamos e bem pontuam Debarbieux (2002, 2006), Abramovay (2002, 2006, 2009, 2016), Aquino (1998, 2000), Guimarães (1988, 1996), Schilling (2014, 2016) e Severino (2006, 2009).

Para as professoras do Ensino Fundamental, a aprendizagem, os comportamentos, as atitudes e os relacionamentos variam de acordo com a classe. Os alunos do quarto ano A não apresentam defasagem e os comportamentos e as relações sociais são razoáveis.

A professora do quarto ano B enfatizou:

Alunos com dificuldades de aprendizagem, atitudes dentro da normalidade, quanto ao comportamento às vezes atenciosos, outras indiferentes.

Tais aspectos devem ser analisados de forma conjunta, pois, segundo os dados dos diferentes instrumentos de coleta de dados, é uma classe que apresenta dificuldades de aprendizagem, os comportamentos mais agressivos na resolução de conflito, a que mostra a visão de escola com mais aspectos negativos, entretanto, é a classe com mais alunos que gostariam de fazer uma faculdade (33,33%).

Para 50% das professoras do projeto, alguns comportamentos exibidos pelos alunos são reflexo do que vivem no ambiente familiar. Por exemplo, a professora de Empreendedorismo sublinhou:

Temos alunos muito diferentes, mas acredito que a maioria é desinteressada, com pouca vontade de aprender.

A professora de Educação Física assinala a dificuldade de desenvolver as aulas práticas com os alunos do quarto ano B, porque são agressivos e indisciplinados, e têm dificuldade de trabalhar em grupo.

Ao analisar os aspectos destacados, percebemos estreita relação com os diversos estudos analisados (GRAU; GARCÍA-RAGA; LÓPEZ-MARTÍN, 2016; HAYIK 2015, SAGKAL; TURNUKLU; TOTAN, 2016), os quais apontam para a necessidade

de formação e práticas pedagógicas intencionais e bem fundamentadas, teoricamente, a fim de não nos resignarmos diante das situações, atribuindo a culpa à família ou às “características” dos alunos.

As professoras do Ensino Fundamental frisaram que, na resolução de conflitos, os alunos de suas classes têm atitudes submissas, assertivas e agressivas, situação que podemos observar no Quadro 17, elaborado a partir dos dados fornecidos por elas:

Quadro 17 – Postura dos alunos na resolução de conflitos

Alunos	Quarto ano A	Quarto ano B	Quinto ano A	Quinto ano B
Assertivas	3 alunos 1 menino 2 meninas	3 alunos: 1 menino 2 meninas	4 alunos: 1 menino 3 meninas	4 alunas
Agressivas	3 alunos	8 alunos: 5 meninos 3 meninas	3 alunos: 2 meninos 1 menina	3 alunos
Submissas	24 alunos 11 meninos 13 meninas	21 alunos: 1 menino 16 meninas	20 alunos: 4 meninos 16 meninas	20 alunos: 7 meninos 13 meninas

Fonte: Elaborado pela autora

Segundo os dados, percebemos a prevalência de comportamentos submissos na resolução de conflitos, o que também foi evidenciado nas sessões de observação e nas respostas dos alunos ao questionário 2.

Após identificarem os alunos, quanto ao comportamento na resolução de conflito, solicitamos que as professoras ainda respondessem a duas perguntas, sobre os alunos que consideravam com atitudes mais agressivas, na resolução de conflitos, uma vez que havia respostas indicando a personalidade e a família dos alunos como causas dos comportamentos agressivos desses.

A **primeira pergunta** - Se o aluno apresentava algum problema de saúde e/ou aprendizagem e se ele recebia atendimento especializado.

A **segunda pergunta** - Como a professora descreveria a família do aluno.

De acordo com a professora do quinto ano A, dois alunos com atitudes agressivas apresentam dificuldades de aprendizagem e frequentam as aulas de aceleração, um deles, com atendimento no A.E.E. Por sua vez, os três alunos considerados agressivos na resolução de conflitos recebiam atendimento psicológico.

Segundo a professora do quinto ano B, todos os identificados por ela como agressivos na resolução de conflito eram alunos “[...] com grandes dificuldades de aprendizagem e todos frequentavam aulas de aceleração de aprendizagem.”

Quanto aos alunos do quarto ano A, dois alunos com atitudes agressivas frequentavam as aulas de aceleração de aprendizagem e apenas um dos alunos com atitudes agressivas, indicados pela professora, recebia atendimento psicológico.

Com relação aos alunos do quarto ano B, os seis alunos evidenciavam dificuldades na aprendizagem e participavam das aulas de aceleração de aprendizagem. Apesar de avanços conquistados na alfabetização, conforme relato da professora, somente seis alunos da classe foram considerados “no nível do terceiro ano”.

Constatamos que a maioria dos alunos identificados como agressivos na resolução de conflitos participavam da aceleração de aprendizagem, seguidos pelos alunos identificados como submissos e nenhum dos alunos assertivos. Quanto à aceleração de aprendizagem, podemos verificar, segundo dados fornecidos pelas professoras, que 75% dos alunos identificados como agressivos na resolução de conflitos participavam da aceleração de aprendizagem, enquanto 25% recebiam tratamento psicológico.

Quanto à questão referente às famílias dos alunos com atitudes agressivas, de acordo com as respostas das professoras, 75% tinham problemas relacionados à família; entre eles, podemos citar pais envolvidos com drogas e alcoolismo, avós que assumiram a criação dos netos e problemas financeiros.

Farrington (2002) observa que alguns fatores de risco também estão relacionados à violência:

a) **fatores psicológicos** - controle comportamental deficiente, problemas de atenção, hiperatividade, impulsividade, baixa inteligência e baixo desempenho escolar. Segundo sua pesquisa longitudinal, “[...] um baixo desempenho escolar na idade de 10 anos apontava para registros oficiais de violência” (p. 33);

b) **fatores familiares** – ausência de vínculos fortes, conflitos entre os pais, supervisão deficiente, pais agressivos, maus-tratos e ausência do pai;

c) **fatores relacionados a colegas, condição socioeconômica e vizinhança** - associação a amigos delinquentes, baixa renda familiar, desemprego e moradia precária;

d) **fatores circunstanciais** –discussões sobre situações específicas ou “baseadas em relações preexistentes” (p. 39).

Hayden (2002, p. 147), em seu estudo realizado na Inglaterra, acrescenta outro fator de risco, a expulsão da escola, geralmente associado a uma gama de necessidades que estão na base dos comportamentos, como de crianças com necessidades educacionais especiais e pertencentes a “[...] famílias que necessitam de apoio social e que muitas vezes são socialmente excluídas ou encontram-se à beira dessa condição.”

Tais aspectos realçados pelos autores sinalizam a importância de a escola ter uma postura e uma prática inclusiva, possibilitando a todos os alunos, não só o acesso, mas o sentimento de pertencimento, a participação e a aprendizagem.

Diante disso, é necessário um repensar sobre as situações conflitivas e violentas, no interior da escola. As relações sociais também devem ser consideradas, analisadas e desenvolvidas. Para isso, é imprescindível atentar para os fatores de risco e de proteção, mencionados por autores supracitados e por Moreno (2004), para poder intervir, mediante práticas pedagógicas intencionais, visto que a escola é a instância responsável pelo processo ensino-aprendizagem e pela socialização formal do aluno. Logo, se o objetivo é intervir, também no sentido de melhorar as relações sociais, é essencial igualmente compreender como ocorrem o conhecimento social, o desenvolvimento de normas e valores, e da conduta social, para poder entender o que leva os alunos a se comportarem de certa forma, para que as práticas pedagógicas sejam intencionais, pautadas em fundamentos teóricos consistentes.

d) Atuação dos diferentes atores do contexto escolar

Os **alunos apontaram, quanto à atuação dos adultos** nas situações de conflito:

- 59,37% - Levam à diretoria;
- 25% - Separam as brigas;
- 9,37% - Corrigem e apenas;
- 6,21% - Conversam com eles sobre o ocorrido.

Respostas dos alunos:

Manda para a direção, de castigo, tiram da brincadeira.

Separa os alunos que estão brigando.

Alguns conversam com nós e outros mandam nós para a diretoria.

Nas entrevistas, os alunos responderam:

Separaram e levam para a diretoria. Às vezes dá certo, às vezes não. (Agatha)

Eles corrige o aluno. (Peter)

O tio [...] não faz nada, só grita. Faz sentar no banco e às vezes manda para a diretoria. (Arnaldo)

Nas situações de conflito, a ordem deveria ser inversa, já que o diálogo deveria figurar em primeiro lugar.

Zechi (2007, p. 7) assevera que

[...] a escola precisa criar relacionamentos construtivos entre alunos, professores, funcionários e pais, visando desenvolver um ambiente solidário, humanista e cooperativo [...] devem priorizar práticas baseadas no diálogo; a busca de entendimento para a resolução de conflitos deve privilegiar a argumentação fundamentada.

Quanto à equipe escolar, os dados mostram:

Quanto à **forma de intervenção em situações de conflito**, a coordenadora de projeto não respondeu à questão, enquanto a coordenadora pedagógica destacou que utilizava conversas fora da sala de aula, estabelecimento de regras no início do ano, conversas com a coordenação, com a direção, com os pais e, quando existia muitos conflitos entre alunos de uma classe, a temática era abordada em sala de aula, nas aulas de Filosofia.

Os conflitos são inerentes à convivência humana, por isso devem ser abordados na escola, para que todos os alunos possam aprender a lidar com as divergências, sem violência ou atitudes passivas, através de práticas dialógicas pautadas no respeito às diferenças, assim como por meio de trabalhos em grupos, para que os alunos vivenciem os conflitos e aprendam formas de resolução pacífica e a se comunicarem.

Para 100% das professoras do Ensino Fundamental, para lidar com situações de conflito, são necessários o diálogo e a orientação dos alunos. A professora do quarto ano B, especificamente, aludiu ao diálogo com os pais, e a professora do quinto ano B ressaltou a utilização da mediação. As professoras destacaram aspectos importantes a serem contemplados.

Os professores do projeto citaram o diálogo, a compreensão das partes, anotações na agenda para os pais, enquanto a professora de Educação Física declarou que não há intervenção, por parte da escola, em tais situações.

Quanto à **postura diante de situações de conflito**, a coordenadora do projeto procurava ouvir as partes, antes de tomar qualquer decisão; já a coordenadora pedagógica buscava promover reflexões e estudos com os professores, ouvir as partes e passar orientações.

As professoras do Ensino Fundamental salientaram que procuravam orientar os alunos. A professora do quarto B relatou que, às vezes, deixava o aluno sem recreio, quando havia desrespeito aos colegas; a professora do quinto A usava exemplos fictícios, para abordar o assunto – cabe destacar que ela já atuara como mediadora escolar de conflitos no Ensino Médio; e a professora do quinto ano B procurava mediar os conflitos, ensinando valores.

Os professores e monitores culturais frisaram que, em situações de conflito, tentavam dialogar com os alunos, mas, quando ocorria uma situação de violência, encaminhavam à direção e faziam uma advertência verbal e escrita, aspectos que constatamos nas sessões de observação e na análise dos documentos escolares.

A professora de Educação Física parava a atividade e fazia uma roda de conversa, a fim de entender o que acontecera e como iriam resolver a situação. A professora de Empreendedorismo achava que os alunos deveriam resolver seus problemas e seu papel era agir de forma justa, na mediação.

A análise das respostas mostrou que 80% dos participantes que integram a equipe escolar enfocam ações pontuais, nas situações de conflito, para resolver a situação do momento, ao passo que apenas 20% se referiram a uma prática educativa, uma professora por meio de reflexões a partir de conflitos fictícios, e outra trabalhando valores. É oportuno sublinhar que os alunos da última figuraram em apenas um registro do Livro de Ocorrências e, de acordo com os dados levantados pelos diferentes instrumentos, apresentam os menores índices de violência na resolução de conflitos e a melhor visão da escola.

O estudo de Carácio (2014) também apontou que a abordagem dos participantes de sua pesquisa era pontual e corretiva, “[...] apenas com as crianças envolvidas no conflito” (p. 74); que eles “[...] não buscam ferramentas para sua atuação no conhecimento e na reflexão das causas dos conflitos” (p. 74), mas na vivência diária.

Na verdade, a escola, como o segundo grupo social em que a criança está inserida, tem a responsabilidade enquanto instituição de ensino de atuar, de maneira formal, com “[...] práticas sistemáticas e intencionais” para a “inserção dos indivíduos no tecido social.” (SEVERINO, 2006, p. 289).

Indagamos sobre possíveis **dificuldades que encontravam, para agir em situações de conflito**. A coordenadora do projeto apontou para a dificuldade que os alunos têm para ouvir o outro. A coordenadora do projeto considerou como dificuldade a manutenção do comportamento do aluno, mesmo após sucessivas conversas, que envolvem até a família.

As professoras do Ensino Fundamental enfatizaram que as dificuldades se apresentavam, quando o aluno não reconhecia suas atitudes; quando não aceitava os colegas; quando havia agressão ou quando a família não ensinava da forma certa. As respostas evidenciam dificuldades nas relações sociais e atribuição de responsabilidade à família.

Em sua pesquisa, Carácio (2014) observou que, segundo a concepção dos professores, há uma forte vinculação entre os conflitos vivenciados pelos alunos, na escola, com as famílias, pela falta de limites e ensino de valores em casa.

Os professores e monitores culturais assinalaram a importância da paciência com o lado mais alterado; a professora de Educação Física mencionou a dificuldade em lidar com os alunos com atitudes agressivas e indisciplinados; a professora de Empreendedorismo indicou a dificuldade de lidar com a reincidência dos comportamentos, após diversas orientações, atribuindo-os a problemas de educação vindo de casa. As respostas refletem a necessidade de formação, para os professores e monitores culturais atuarem em tais situações.

Na entrevista, o monitor de teatro comentou:

Durante as aulas de teatro percebo às dificuldades que eles têm na resolução de conflitos, quando é proposta uma cena teatral ou situação, a resolução mais fácil sempre parece ser a briga, os socos, o xingamento, que parece ser mais simples para eles.

Quando questionados sobre a **formação para lidar com conflitos**, a coordenadora do projeto disse que aprendeu com a vivência; já a coordenadora pedagógica, além da vivência, acrescenta leituras, formação continuada e estudos.

As professoras do Ensino Fundamental também aludiram à vivência:

A cada nova aula é uma aprendizagem acredito que a experiência é o fator que favorece, com determinado tempo você aprende a lidar com as situações.

Apreendi lidar com as experiências diárias em sala de aula (lendo uma história, fazendo com que pensem e reflitam sobre o acontecido).

Apenas a professora do quarto ano A apontou leituras, formação e estudo.

As professoras das oficinas de Matemática e leitura falaram da importância da formação, mas também enfatizaram a experiência diária. Já a professora de Educação Física ressaltou:

Através das experiências diárias, mas sinto a falta de uma formação continuada em relação a este assunto.

A professora de Empreendedorismo disse que a metodologia enfoca a resolução pelos alunos.

Nas entrevistas, o monitor de teatro e a diretora enfatizaram:

Creio que apesar das formações e estudos não se consiga chegar a uma “receita” de como lidar com conflitos. Apenas com o dia a dia em sala, que se percebe cada caso e vai aprendendo a melhor lidar. (monitor de teatro).

Por meio de leitura; ajuda externa, terapia; e experiência, situações similares. (diretora)

Percebemos a necessidade de oportunizar formação à equipe escolar, visto que 100% da equipe indicaram a vivência como fonte de aprendizagem para trabalhar com os conflitos dos alunos, enquanto apenas 20% da equipe aludiram também a leituras e estudos.

Carácio (2014) assinala que os dados de seu estudo mostraram que 59% dos professores atuavam nas situações de conflito embasados em sua experiência profissional. Para ela, muitas vezes, o professor se sente despreparado.

As professoras do Ensino Fundamental (75%) lembraram igualmente necessidades formativas:

Acredito que precisamos de formações em diversas áreas, principalmente para a atualização, pois o aluno se modifica a cada dia, e, para conseguirmos resultados positivos, precisamos nos adequar aos novos métodos para lidar com eles e garantir seu desenvolvimento.

Acredito que formação para trabalhar com crianças com necessidades especiais.

Formação continuada que dê sentido a nossa prática.

A coordenadora pedagógica destacou:

A necessidade de participação em formação continuada, sobre relacionamento interpessoal.

Entre a equipe do projeto (coordenadora, professores e monitores), apenas um respondeu que precisa, isto é, o monitor de teatro, o qual, segundo a diretora da escola, é um dos profissionais que melhor trabalha as situações de conflito entre alunos.

Freire (1989, p. 67) assinala que “[...] teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria, tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”

Para Royer (2002), é essencial trabalhar com a formação de professores, para que possam lidar com os conflitos que se manifestam em sala de aula. O autor arrola alguns aspectos essenciais à formação docente: a necessidade de entender o conflito, a fim de que se possa compreender suas causas e enfrentar as situações, de maneira ativa e não reativa; envolver a família e a comunidade; conhecer o contexto do bairro onde a escola se situa; ter acesso a pesquisas e práticas direcionadas à compreensão e à intervenção em situações de conflito, para prevenir a violência e a agressão (OWENS, 2004; ROYER, 2002 apud MARRA, 2007). Entendemos que, além dos professores, toda equipe deve ser contemplada na formação, já que atuam na formação dos alunos, direta ou indiretamente.

A escola é o local de socialização formal e de formação integral dos alunos, de sorte que a equipe escolar não pode pautar suas ações apenas em experiências práticas e, embora elas sejam importantes, deve embasar suas práticas pedagógicas em fundamentos teóricos sólidos.

Para Carácio (2014, p. 39), é importante

[...] criar espaços de discussão entre os educadores, para que se possa discutir essa temática, comum a todos na escola, compartilhar as vivências e refletir acerca do papel da escola no desenvolvimento da criança. É preciso que se amplie a compreensão dos profissionais da educação com relação à função da escola, uma vez que está contida nessa tarefa, o desenvolvimento integral do seu educando.

De acordo com Schilling (2014), enquanto os conflitos não forem debatidos, analisados e enfrentados, provavelmente a escola se defrontará com situações de injustiça e violência.

Tanto na escola quanto, especificamente, no espaço de sala de aula, deve ser garantida a discussão sobre os conflitos, a violência e sobre os direitos humanos, como o direito à educação; questões sobre a inclusão; sobre o contexto em que ocorre

a violência; diferentes conceitos e formas de manifestação; e sobre a legislação, para que haja reflexão e transformação da realidade:

[...] não se devem esconder conflitos, divergências, injustiças, mas procurar uma maneira de resolvê-los. A passividade contribui para manter, reforçar e aumentar a injustiça. (GUIMARÃES, 2006, p. 44).

No próximo capítulo, apresentaremos o produto educacional, fruto da interface entre estudo teórico e pesquisa empírica.

8. PRODUTO EDUCACIONAL

Há aqueles que observam a realidade tal qual é e se perguntam: por quê? E há aqueles que imaginam a realidade como jamais foi e se perguntam: por que não?

(George Bernard Shaw)

O produto educacional, materializado em um Caderno de Atividades cujo título é *Resolução de conflitos: do pensamento à ação*, é fruto da Dissertação do Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica do Programa de Pós-Graduação da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, do Campus Bauru, intitulada *Os conflitos em ambientes escolares: um olhar além da superfície*, sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Francisco Marques. O Caderno de Atividades é resultado de uma pesquisa que buscou estudar os conflitos entre os alunos de quarto e quinto anos de uma escola municipal de tempo integral da Região Centro Oeste paulista.

O produto foi elaborado a partir das principais dificuldades identificadas, durante a pesquisa, nas relações sociais e na resolução de conflitos entre os alunos, analisadas à luz do conhecimento científico, com o objetivo de apontar possibilidades de práticas educativas intencionais e de propor atividades para a promoção de uma comunicação mais efetiva entre os alunos, a identificação e a expressão de pensamentos, sentimentos e emoções, o reconhecimento, a aceitação do outro, para o desenvolvimento das relações sociais e de formas de resolução de conflito não violentas, que privilegiem uma boa convivência, mediante o respeito mútuo, a cooperação e a tolerância.

O **objetivo principal** deste produto é apresentar possibilidades didáticas, com base no referencial teórico, as quais auxiliem os alunos no desenvolvimento das relações sociais e na resolução de conflitos, e os professores, em sua práxis pedagógica direcionada aos alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental.

Para isso, teve como **objetivos específicos**:

Apresentar atividades que possibilitem ao professor auxiliar o aluno a:

Identificar:

- emoções e sentimentos presentes nas relações sociais e em situações de conflitos;
- diferentes tipos de conflito e de violência, encontrados no contexto escolar;
- diferentes perspectivas na resolução de conflitos;

- a influência do pensamento e das emoções nos comportamentos.

Relacionar:

- sentimentos, emoções e pensamentos com as ações, na resolução de conflitos e nas relações sociais;
- diferentes formas de resolução de conflito com possíveis consequências.

Conhecer:

- suas emoções, seus sentimentos e seus pensamentos e os dos outros;
- diferentes possibilidades para a resolução de conflitos;
- a importância da comunicação, da tolerância e do respeito mútuo, tanto para a resolução de conflitos quanto para o desenvolvimento das relações sociais.

Desenvolver e fortalecer vínculos, através das atividades.

Este produto educacional também representa uma possibilidade pedagógica ao professor e/ou educador. Entretanto, não pretende trazer a solução para todas as dificuldades relacionadas à resolução de conflito e à violência entre os alunos, no ambiente escolar. Esperamos que ele possa ser um instrumento de apoio, o qual inspire novas práticas para atender às diferentes demandas ligadas à temática, no contexto escolar.

O Caderno foi organizado da seguinte forma:

A **primeira parte** apresenta a fundamentação teórica, que serve de base para a compreensão dos conceitos, a partir dos quais foram desenvolvidas as atividades.

A **segunda parte** traz sugestões aos professores e busca incentivá-los a desenvolver as relações sociais em sala de aula, através do fortalecimento dos vínculos afetivos, do trabalho em grupo, de uma cultura inclusiva e de participação das crianças na identificação, análise, reflexão e expressão de situações vivenciadas, pensamentos, sentimentos e emoções, a fim de que os alunos possam resolver seus conflitos de maneira responsável e desfrutar de tudo o que a educação tem a oferecer.

A **terceira parte**, direcionada aos alunos, expõe algumas atividades como possibilidades para o desenvolvimento das relações sociais e para a resolução de conflitos.

Por fim, a **quarta parte** traz sugestões de leituras para os professores e alunos.

8.1- Breve Fundamentação Teórica

Os conflitos são inerentes às relações humanas e essenciais para transformações, quer individuais, quer sociais e organizacionais, pois eles podem potencializar a discussão de ideias e perspectivas, o que contribuirá para um enfoque mais criativo, bem como para melhores resoluções dos problemas encontrados, por meio de uma prática dialógica.

No espaço escolar, por ser um local em que convivem diferentes indivíduos, sempre haverá não somente perspectivas, ideias e valores diferentes, mas também indivíduos diferentes. Portanto, faz-se necessário compreender o conflito dentro do âmbito das relações humanas e considerá-lo como possibilidade de expressão e participação democrática, não como algo negativo que deva ser suprimido e extinto. Nesse sentido, o conflito pode oportunizar a compreensão das diferentes necessidades e sentimentos tanto pessoais como dos outros indivíduos.

Para Chrispino (2002, p. 31), o conflito tem sua origem na “[...] diferença de interesses, de desejos e 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.”

Conforme o autor, o conflito é benéfico para regular as relações sociais, pois permite reconhecer a diferença e considerar a visão de mundo do outro e seus valores, sem que isso seja uma ameaça, todavia, como algo inerente às relações humanas.

Ainda hoje, existe dificuldade em conceituar ou mesmo lidar com o conflito, talvez pela falta de clareza em sua conceituação, na identificação de suas causas, consequências e todos aspectos envolvidos.

Quando os conflitos não são contemplados dentro de um espaço dialógico, tendem a se repetir e, realmente, podem desencadear situações pautadas em resoluções violentas (CHRISPINO, 2002).

Segundo Carita (2005), há, no contexto escolar, uma grande confusão quanto à conceituação de conflito, o qual muitas vezes é utilizado como sinônimo de violência; com efeito, ele pode ter como causa ou consequência a violência, embora não seja a única, mas não deve ser confundido com ela. Essa distorção quanto ao significado pode afetar as reações diante do mesmo e gerar tensões nas relações entre os indivíduos, o que poderá potencializar comportamentos pautados na violência e na agressão (JOHNSON; JOHNSON, 1995) e impedir que se chegue às verdadeiras causas do conflito.

Entretanto, é oportuno enfatizar que a agressividade como característica da personalidade não é negativa, pois propicia a luta por ideais e o desenvolvimento

peçoal e social (JARES, 2002). Aliás, sem a agressividade, “[...] estaríamos constantemente fugindo de qualquer ameaça que os outros nos fizessem e seríamos incapazes de vencer o medo e lutar para que nossos direitos sejam reconhecidos e respeitados”, bem como os direitos dos outros (MULLER, 2006, p. 30).

Por outro lado, a agressão que se manifesta por meio da violência, em suas diferentes formas (física, verbal, moral etc.), deve ser enfrentada, porém compreendida. A violência sempre será uma forma inadequada e reprovável para se resolver conflitos, contudo, percebemos que ela entra em cena quanto existe a supressão do diálogo entre as diferenças e é imposto o monólogo (MINAYO, 2003).

Os conflitos “[...] podem ser construtivos ou destrutivos, sendo que a atitude do educador será o fator diferencial.” (VINHA, 2000, p. 202).

É importante desenvolver a capacidade de tratar o conflito como elemento que faz parte do cotidiano e da convivência humana e com o qual se pode aprender muitas coisas sobre si, sobre os outros e sobre as relações sociais.

Tuvilla Rayo (2004, p. 129) pontua: “O conflito pertence à natureza humana, indispensável ao crescimento e desenvolvimento das pessoas e das sociedades.”. Mas, se forem mal gerenciados, podem desencadear comportamentos violentos e de inadaptação da criança à escola, impossibilitando assim que ela consiga ter os benefícios que os outros são capazes de receber da educação.

Assim, “[...] o conflito em si não é mau, embora as pessoas lhe possam dar respostas que assumem formas prejudiciais.” (PALLARÉS, 1983, p.103).

Nesse sentido, segundo Chrispino (2007), há dois tipos de escola:

[...] aquela que assume a existência de conflito e o transforma em oportunidade e aquela que nega a existência do conflito e, com toda a certeza, terá que lidar com a manifestação violenta do conflito, que é a tão conhecida por violência escolar (p. 23).

Porém, não é possível imaginar o uso da violência no processo de ensino-aprendizagem e de sociabilidade dos indivíduos, como modo de educar ou como meio para as relações sociais, quando já desenvolvemos e aperfeiçoamos o pensamento e a linguagem, dois instrumentos de mediação das relações entre os homens. Em muitos casos, ao invés de trabalhar conflitos mediados pelo pensamento e pela linguagem, pela discussão, pelas posturas mais democráticas, vamos criando meios de silenciar o outro, a fim de eliminar o conflito e as diferenças.

A escola deve ser o “[...] lugar institucional de um projeto educacional”, ao mesmo tempo “instância social que sirva de base mediadora e articuladora do projeto político de sociedade e dos projetos pessoais dos indivíduos, que se relacionam com o agir humano.” (SEVERINO, 2006, p. 312).

Conforme Severino (2006, p. 311), o indivíduo está em processo contínuo de construção, mediante aquilo que faz. Por isso, na educação, é imprescindível o compromisso ético e político, pois este

[...] incorpora a sensibilidade aos valores da convivência social, da condição coletiva das pessoas. A relação, a inter-relação, a dependência recíproca entre as pessoas, é também um valor ético – a eticidade que se apoia na dignidade humana. Essa dignidade não se refere apenas à existência social, mas também à coexistência social.

Logo, é essencial que os educadores estejam comprometidos com o destino de seus educandos, possibilitando, por meio do conhecimento, que eles construam uma sociedade mais justa e democrática, pautada no respeito e na dignidade humana. Nesse sentido, sua prática educativa

[...] pressupõe mediações subjetivas, a intervenção da subjetividade de todos aqueles que se envolvem no processo. Dessa forma, tanto no plano de suas expressões teóricas como naquele de suas realizações práticas, a educação implica a própria subjetividade e suas produções. Por mais ambíguos e fragilizados que sejam esses recursos da subjetividade, eles são instrumentos capazes de explicitar verdades históricas e de significar, com um mínimo de fidelidade, a realidade objetiva em que o homem desenvolve sua história. (SEVERINO, 2006, p. 311).

Para Severino (2006, p. 315), as situações de aprendizagem devem ser pedagógicas, ou seja, “[...] relacionar pessoas diretamente entre si”. Por isso, é essencial que os professores estejam imbuídos na “construção e na explicitação da mesma intencionalidade.”

É imperioso, no âmbito escolar, assumir a prática pedagógica baseada na intencionalidade, para o enfrentamento à violência entre os alunos e abordagens mais adequadas na resolução de conflitos, pois a escola é um espaço que proporciona, além da aprendizagem, o desenvolvimento das relações sociais. Entretanto, quando pauta suas posturas na exigência de uma submissão acrítica, em ações punitivas e coercitivas, não favorece a reflexão e a aprendizagem, em situações de conflito. Por outro lado, a escola pode criar espaços e práticas que possibilitem a convivência e a aprendizagem em grupo, através de práticas fundamentadas no diálogo.

As ações e as reações violentas nas relações entre os indivíduos têm, entre seus determinantes, a falta de desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas

dos envolvidos. Ora, em situações que poderiam ser resolvidas pela interlocução dos envolvidos, as limitações do desenvolvimento das habilidades interpessoais dos indivíduos levam à agressão verbal e física.

Moreno (2004, p. 287) destaca que o relacionamento entre os alunos contribui para “[...] o conhecimento e a validação do eu e que, através das atividades que com eles realiza (competitivas, cooperativas, resolução de conflitos, etc.), facilita-se a reflexão sobre si mesmo, a consideração do eu a partir da perspectiva dos outros.” Nessas interações, a criança, ao se diferenciar do outro, tem a possibilidade de entender o outro.

Desse modo, nas interações com outros alunos, as crianças aprendem sobre si e sobre os outros; com eles compartilham boa parte do seu tempo diário e desenvolvem habilidades sociais, principalmente relacionadas “[...] ao manejo e à resolução de conflitos interpessoais, a assertividade (defender-se, pechinchar), à pró-socialidade (compartilhar, consolar, cooperar)”; além disso, as interações ensejam a construção de “[...] princípios morais relacionados com a benevolência, a justiça e a reciprocidade” (MORENO, 2004, p. 287), aspectos essenciais para as relações sociais e para a formação de um indivíduo socialmente responsável.

A partir da entrada no Ensino Fundamental, especialmente em escolas de tempo integral, as crianças, por passarem um maior tempo juntas, criam laços de amizade e interação com outras crianças. Essas interações ocorrem, sobretudo, por intermédio de brincadeiras e dos jogos; nessa fase, utilizam com mais frequência o jogo de regras, ou seja, criam seus próprios jogos e determinam as regras que deverão ser cumpridas. A princípio, tais regras são fixas e consideradas imutáveis, porém, a partir dos oito anos, as crianças admitem que as regras dos jogos possam ser alteradas, por meio da discussão em grupo, até chegarem a um acordo.

Por outro lado, Moreno (2004) assinala que, com o passar dos anos, a agressão tanto se torna mais verbal do que física quanto se torna mais hostil e tem como alvo o outro. Ao mesmo tempo, as crianças começam a identificar as intencionalidades nas ações e, devido a isso, muitas situações de agressão são formas de vingança a uma provocação sofrida, a qual atingiu a sua autoestima.

De acordo com Shaffer (1994), outra forma de interação é a pró-social. O processo de socialização deve estimular essas condutas; além desse processo, existem pesquisas que ressaltam a importância dos componentes de natureza afetivo-emocional, enquanto outras destacam o caráter cognitivo.

Para Colaço (2001, p. 124), a interação é

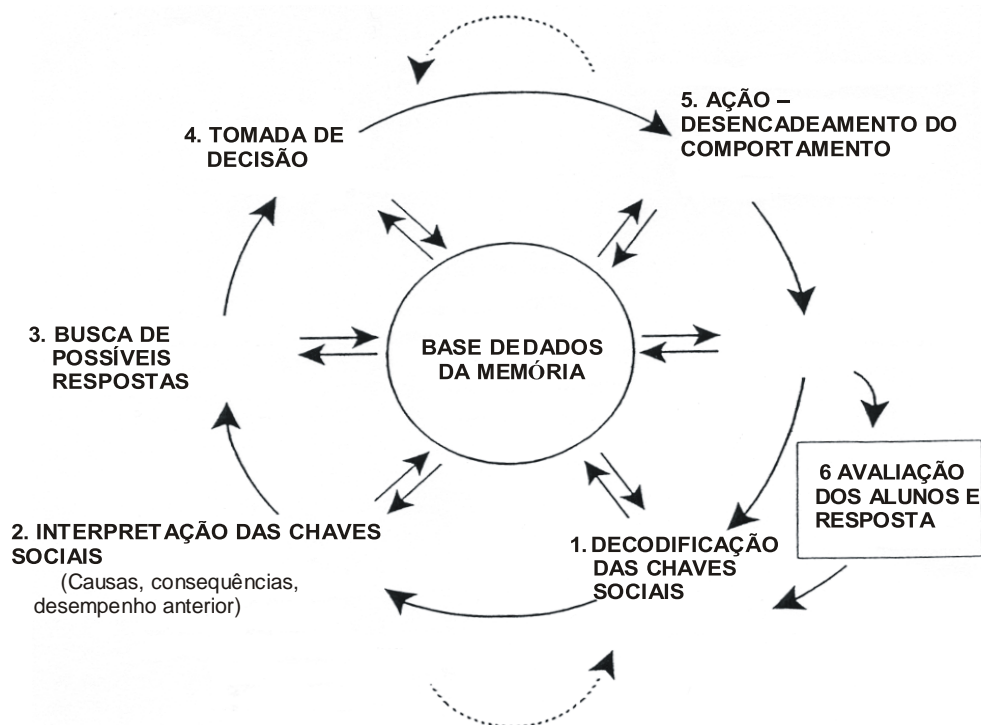
[...] condição inevitável e necessária de inserção social do indivíduo, enquanto sujeito de um processo histórico e cultural que o produz e é, dialeticamente, também por ele produzido [...] é condição de possibilidade da existência do sujeito, porque este só existe na relação com os outros, a sua identidade se define nessa relação. Significa dizer que a interação está presente em qualquer temporalidade e em qualquer estado do sujeito.

As pesquisas que enfocam os determinantes emocionais para o desenvolvimento desse tipo de interação sublinham “[...] o valor das emoções vinculadas à empatia”, que permite reconhecer as expressões e os sentimentos do outro e colocar-se em seu lugar, no sentido de experimentar suas emoções (MORENO, 2004, p. 291).

Por outro lado, as pesquisas que buscam explicitar as mudanças pró-sociais, pautadas na natureza cognitiva, abordam a questão sob dois enfoques: o raciocínio moral e a adoção de perspectivas. Tais teóricos defendem, segundo Moreno (2004, p. 291), que, “[...] se os raciocínios são mais altruístas e se adoção de perspectiva é mais precisa [...] aumenta a probabilidade de aparecerem manifestações pró-sociais.” Ademais, com o passar dos anos, a criança também experimenta melhora no seu tempo de atenção, o que possibilita a identificação das necessidades dos outros, assim como a ter uma melhor percepção de si mesma, o que auxilia na escolha de condutas, em diferentes situações. Tal tipo de interação tende a se estabilizar e aponta para um melhor ajustamento social.

O produto aqui apresentado foi elaborado a partir dos pressupostos focalizados e pautados nas fases do processamento de informação social, por acreditarmos ser importante entender como se processa a informação social. Segundo o modelo de Dodge (1986), existem cinco fases no processamento de informação social – e inserimos uma última fase, a sexta, apontada por Rubin e Krasnor (1992), conforme descritas na figura a seguir:

Figura 18 – Fases do processamento da informação social



Fonte: Crick & Dodge, 1994, p. 76, adaptado pela autora.

Segundo os autores, quando a criança se defronta com uma situação social, deve se envolver em seis etapas do processamento de informação social, antes de manifestar comportamentos socialmente responsáveis. No processamento de informação social: passam pela busca de informações sobre a situação (internas e externas); representação e interpretação da situação (causas e intenções); busca de possíveis respostas para resolver a situação; avaliação das vantagens e desvantagens das respostas para a tomada de decisão, o que inclui avaliar também as conseqüências; ação de acordo com a decisão; e finaliza com a avaliação do desfecho da situação, após a ação.

De acordo com os autores, a forma como a criança passa pelas etapas apresentadas na figura anterior pode se tornar um referencial para futuras atitudes e posicionamentos, em face de diferentes situações sociais, já que, em situações similares, o aluno pode recorrer a informações de sua memória e associá-las a novas situações, para a tomada de decisão.

Aliás, em todo o processo, a criança pode recorrer aos dados armazenados na memória, mas, especificamente, na quarta etapa, esses dados sobre situações

similares, ou mesmo, regras, valores e conhecimentos podem influenciar a tomada de decisão.

Na segunda etapa, “interpretação das chaves sociais”, as emoções podem influir na representação e interpretação da situação, o que pode levar a uma resposta inadequada à situação social, evidenciando a importância de estudar e considerar as emoções, no processo de informação social.

Para Gibbs (1991), existe uma interação entre os dados ou mecanismos de natureza cognitiva com os de natureza emocional, os quais podem refletir ou mesmo determinar as ações.

Nesse sentido, Castro (2004) assinala a necessidade de reconhecer a importância das emoções no processamento de informação social.

Crick e Dodge (1994, p. 81-82) destacam que

[...] pouca pesquisa foi conduzida a partir de uma perspectiva integrativa sobre processamento de informação social e emoção. Ou seja, poucos pesquisadores avaliaram a relação entre o processamento da informação social e a emoção e o impacto dessa relação no ajuste social. Claramente, será importante que pesquisas futuras considerem cuidadosamente o papel que a emoção desempenha no processamento e ajuste da informação social.

Castro (2004) acredita que as emoções interferem na maneira com que a pessoa processa a informação social e reage diante das situações. Por conseguinte, devem ser contempladas, pois interferem na resolução de conflitos e necessitam ser exploradas, para que os alunos entendam, elaborem e regulem suas emoções.

Damásio (2012, 2018) afirma que a emoção é uma resposta complexa de movimento em relação a um estímulo recebido, ou melhor, sentido, e depois vem o sentimento, que, segundo ele, é a experiência mental do que se passou no organismo, quando houve sensação e emoção.

Em uma entrevista recente (2017), o autor argumenta que a apreensão e a significação de situações vivenciadas pelos indivíduos geram diferentes comportamentos:

Acontece num plano intelectual e acontece com toda a miríade de alterações que têm a ver com a forma como uma das pessoas apresenta o argumento e como a outra o recebe. Tudo isso é uma negociação que está a ser feita não só num plano de conhecimento e razão, coisas que se podem dizer objectivas e frias, mas também nesse outro plano que tem a ver com a forma como a negociação está a correr do ponto de vista afectivo. (DAMÁSIO, 2017).

Castro (2014), por sua vez, frisa que a inclusão da emoção no processamento da informação social pode aumentar a compreensão sobre a tomada de decisão social e refletir na ação decorrente dessa.

O autor aponta que “[...] a maioria das crianças aprende a regular a raiva e outras emoções negativas em circunstâncias em que a expressão dessas emoções teria consequências adversas.” (p.93).

De um lado, emoções como raiva podem desencadear ações mais agressivas, enquanto a tristeza e o medo podem ser preditores de fuga de situações de interação.

Del Prette e Del Prette (2003, p. 95) asseveram que os déficits socioemocionais estão ligados tanto a comportamentos violentos como aos antissociais:

[...] refletem um contexto de socialização e educação inadequados, marcados pela falta de oportunidade de aprendizagem de atitudes, valores e habilidades de não violência e de lidar com a própria agressividade e a do outro. Pode-se supor, portanto, que essa abordagem seria ainda mais útil em um sentido preventivo, garantindo-se a aquisição desse repertório às crianças e aos adolescentes ao longo dos processos educativos formais.

Além desses, Moreno (2002) apresenta outros fatores, tanto de risco quanto de proteção para o desenvolvimento social, os quais devem ser analisados e contemplados na prática pedagógica.

As atividades propostas enfocam tanto as emoções quanto o processamento da informação e conduta social. Elas foram elaboradas para serem desenvolvidas em grupo, com exceção da parte escrita do diário dos sentimentos.

Entretanto, deve-se esclarecer que o trabalho em grupo não pode ser fundamentado no improviso ou realizado de forma intuitiva. Ele deve ser preparado pelo professor, de maneira responsável e organizada, com base em uma intencionalidade, de sorte a propiciar a participação de maneira equitativa e democrática, e uma aprendizagem significativa.

Escolhemos o trabalho em grupo, por acreditarmos que ele possibilita o desenvolvimento da linguagem, das relações sociais, o aperfeiçoamento da comunicação oral, a resolução de conflitos de forma mais assertiva e o trabalho em equipe.

Para Cohen e Lotan (2017, p. 3), no trabalho em grupo,

[...] os participantes precisam uns dos outros para completar a atividade; eles não conseguem fazer todas as partes sozinhos. [...] falam entre si sobre sua atividade. Eles fazem perguntas, explicam, fazem sugestões, criticam, ouvem, concordam, discordam e tomam decisões coletivas. A interação também pode ser não verbal, como apontar, mostrar como fazer, acenar com a cabeça, fazer careta ou sorrir.

Entretanto, o trabalho em grupo deve ter um objetivo claro, ser previamente e intencionalmente planejado e, durante a realização, monitorado, para que, no decorrer das atividades, sejam feitas intervenções pontuais, quando necessárias.

Para as autoras, a “[...] interação, a conversa e o trabalho em conjunto fornecem aos alunos oportunidades de participar e agir como membros de uma comunidade de aprendizagem”, além disso, também pode “[...] ajudar de uma maneira diferente o aluno que antes apresentou baixo rendimento.” (COHEN; LOTAN, 2017, p. 7).

O trabalho em pequenos grupos oportuniza a manifestação de diferentes opiniões, discordância, argumentação, negociação, e propicia momentos para abordar temas relativos à tolerância, ao respeito e à resolução de conflito.

Em alguns grupos, podem aparecer discordâncias sobre a maneira de resolver alguma situação, que, longe de ser um aspecto negativo, é algo que favorece a aprendizagem e permite a defesa de pontos de vista divergentes, por meio da argumentação. Todavia, alguns alunos podem apresentar dificuldades para lidar com tais situações e recorrer a “ataques pessoais”, à agressão verbal ou mesmo à fuga da situação, saindo do grupo. Nesses momentos, o professor pode auxiliar.

O trabalho em grupo é capaz de ajudar os professores na prevenção da violência e a intervir nos momentos em que as situações surgem, além de possibilitar a inclusão de debates sobre temáticas como o respeito e a tolerância.

O ensino sobre essas temáticas pode ser potencializado nas atividades em grupos pequenos e nas discussões em rodas de conversa, porque enseja a aprendizagem e a vivência da tolerância e do respeito.

Segundo Cohen e Lotan (2017, p. 12), Johnson e Johnson (1992), que trabalham com grupos de aprendizagem cooperativa, “[...] veem o conflito conceitual resultante da controvérsia como meio de forçar os indivíduos a considerarem novas informações e desenvolverem a compreensão cognitiva de forma que possam fazer a transferência para novos contextos.”

Para isso, os alunos precisam ter claros os objetivos das atividades e garantida a sua participação. Nessas atividades, o professor deve considerar não apenas o produto final da atividade, mas, de forma igualmente importante, valorizar o desenvolvimento do processo grupal de construção.

E esse exercício de expressar e escutar, dos alunos, no trabalho em grupo, visando a alcançar um objetivo comum, também “[...] gera impacto sobre os

sentimentos de uma pessoa em relação à outra.” (COHEN; LOTAN, 2017, p.17). Em acréscimo, possibilita a o sentimento de pertencimento, confiança e amizade.

Durante a realização da atividade em grupo, é necessário estar atento tanto à dinâmica e ao desenvolvimento das atividades quanto à participação dos alunos. Sempre haverá aqueles que monopolizam a comunicação, enquanto outros se calam. É importante criar mecanismos de inclusão real e participação de todos os alunos no grupo.

Nesse sentido, é essencial preparar os alunos para trabalharem em grupo, e isso não ocorre de forma espontânea. Portanto, é relevante explicitar de forma clara e precisa o objetivo e a atividade a ser realizada, por que o professor escolheu desenvolver o trabalho em grupo e a importância do desenvolvimento do trabalho em equipe, ou seja, que todos participem e dependam uns dos outros.

Cohen e Lotan (2017, p. 52-53, grifo nosso) asseveram:

Quando os membros de um grupo são confrontados com uma tarefa desafiadora e incerta que exigirá um produto final, eles enfrentam um problema fundamental: como decidir sobre as características finais do produto daquele grupo e como dividir o trabalho para realizar a atividade. Os professores podem auxiliar esse processo criando uma regra específica para o funcionamento eficaz do grupo: **Considere os temas e desenvolva um plano ou uma estratégia para criar o produto** do seu grupo.

Segundo Cohen e Lotan (2017, p. 41), o professor deve ensinar os alunos a oportunizarem a participação de todos e serem “[...] conscientes das necessidades dos outros membros do grupo e se sintam responsáveis por ajudá-los pelo bem do objetivo a ser alcançado” e busquem ouvir todos os indivíduos do grupo e para tomarem decisões.

Para as autoras, os alunos não só devem aprender a ouvir o outro, como também precisam “[...] aprender a pensar sobre o que a outra pessoa acabou de dizer”, pois a falta da escuta atenta implica na ausência de reflexão sobre o que “[...] os outros disseram e resultará em uma discussão desconectada e frequentemente em incapacidade de alcançar o consenso.” (p. 45).

Por conseguinte, antes de iniciar o trabalho em grupo, é necessário explicar algumas regras para seu bom funcionamento, como: todos devem ter a oportunidade de falar e, nesse momento, os outros devem estar atentos à fala do colega, para, no tempo oportuno, contribuir ou argumentar; as diferenças de opiniões devem ser respeitadas e consideradas; todos devem contribuir para a realização e a finalização da atividade proposta.

A partir dessa fundamentação teórica, elaboramos o nosso produto, que contempla atividades pautadas na abordagem do processamento de informações sociais, associadas à análise e regulação emocional, a fim de serem desenvolvidas prioritariamente em grupos pequenos.

Atualmente, presenciamos, quer no mundo, quer no Brasil, a intensificação de respostas e ações violentas em situação de conflito, nas escolas, o que nos desafiou a estudar e buscar novas possibilidades para práticas capazes de trabalhar tanto as questões relativas ao conflito e à violência quanto fomentar conhecimentos e vivências amparadas no diálogo, na cooperação, na tolerância e no respeito.

Esperamos contribuir, mesmo que discretamente, para a diminuição de comportamentos agressivos e propiciar às crianças melhores perspectivas para a resolução de conflito e para o desenvolvimento das relações sociais, para que os alunos possam usufruir de tudo o que a educação tem a oferecer.

Melhorar as condições da escola é formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos nos contradizer nem mesmo contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada. (MANTOAN, 2004, p. 41).

8.2- Orientações para os professores

Nesta parte, apresentamos sugestões para desenvolver as relações sociais em sala de aula, através do fortalecimento dos vínculos afetivos; do trabalho em grupo; de uma cultura inclusiva e de participação das crianças na identificação, análise, reflexão e expressão de situações vivenciadas, pensamentos, sentimentos e emoções, para que os alunos possam resolver seus conflitos de forma socialmente responsável.

O Caderno foi elaborado e organizado como uma ferramenta de apoio aos professores dos anos finais do primeiro ciclo do Ensino Fundamental (quartos e quintos anos), os quais desejam iniciar um trabalho pedagógico que aborde a resolução de conflitos de maneira diferente e que gostariam de ter acesso a ideias e sugestões que possam ser realizadas na escola.

Apresentamos quatro propostas de atividades, que poderão ser utilizadas como ponto de partida, ou mesmo inspirar a elaboração e a realização de um trabalho diferente, adaptado à realidade do contexto, que enfoque os conflitos e o desenvolvimento das relações sociais, por meio da prática pedagógica.

Para a organização e aplicação das atividades, sugerimos que primeiramente seja feito um “diagnóstico” da turma (relações sociais, aspectos cognitivos e emocionais etc.) e a análise de espaços, tempos e recursos.

8.2.1- Sugestões para o trabalho em grupos pequenos

Objetivo – criar um clima de proximidade e confiança que favoreça a cooperação, a participação e a comunicação entre os alunos, para o desenvolvimento das relações sociais pautadas no respeito e no diálogo.

Para Johnson e Johnson (apud MENEZES, 2003, p. 272), é importante, no grupo:

- a) A criação de um sentimento de interdependência positiva, de forma a que cada aluno perceba que o seu sucesso envolve o sucesso de outros, pelo que há de investir na aprendizagem de todos;
- b) A ênfase na participação ativa de todos, só possível em situações de interação face a face em grupos pequenos (de 3 ou 4 elementos), que o professor deve estimular, incentivando a ajuda mútua, a explicitação de processos de resolução de problemas, etc.;
- c) A promoção da responsabilidade individual, na medida em que o desempenho de cada um é dependente do desempenho do grupo, e a avaliação é feita tanto individual como coletivamente;
- d) O desenvolvimento da comunicação e da resolução de conflitos;
- e) A atenção ao processo grupal, através da discussão pelos alunos da evolução do trabalho realizada e da qualidade do funcionamento coletivo.

- Apresentar aos alunos a importância do trabalho em grupo e suas características.
- Formar grupos de 3 ou 4 alunos.
- Explicar o objetivo e a atividade que será realizada.
- Expor as regras de comportamento ao grupo (todos devem participar, expor suas ideias, escutar os outros, fazer perguntas para esclarecer dúvidas, argumentar e discutir sobre ideias diferentes para chegar a uma decisão). Podem ser elaboradas outras regras.
- O aluno deve ter espaço no grupo, para desenvolver sua comunicação, ouvir o outro, expressar suas ideias, perceber as discordâncias e resolver os conflitos na e para a realização das atividades propostas, com respeito.
- Para Morris (apud COHEN, LOTAN, 2017, p. 51), existem questões que devem ser feitas em grupo, a fim de verificar, por meio das respostas, se o trabalho está sendo efetivado de forma adequada:

- 1- Todos estão falando?
- 2- Vocês estão ouvindo uns aos outros?
- 3- Vocês estão fazendo perguntas?
- 4- O que você poderia perguntar, para descobrir as ideias de alguém?
- 5- Vocês estão fornecendo razões para suas ideias e descobrindo ideias diferentes?
- 6- O que você poderia perguntar, se quisesse descobrir o argumento de uma pessoa para uma sugestão?

- Confeccionar e distribuir cartões com orientações sobre o trabalho e o produto que será apresentado, no final da atividade (roteiro do teatro, apresentação, relatório do grupo, relatório individual etc.).
- Circular entre os grupos, durante as atividades, observar como as estão realizando e ouvir o que estão dizendo. Você pode anotar aspectos positivos e negativos que incidem no funcionamento do grupo e levar para a reflexão dos grupos, no final da atividade, a qual pode ser realizada em uma roda de conversa. Caso observe que um dos integrantes quer impor uma ideia ou mesmo que não está apresentando argumentos para sustentar as ideias, você pode intervir, no sentido de questionar, no grupo, se todos estão apresentando argumentos para embasar suas ideias ou, mesmo, se todos estão colocando suas opiniões.
- Cohen e Lotan (2017, p. 56) mencionam a importância de levar os alunos à reflexão, através de questionamentos como: “Olhem para si mesmos e vejam como vocês estão trabalhando. O que vocês estão comunicando uns aos outros?”
- Um aspecto importante a ser trabalhado é a comunicação entre os alunos.
- Os alunos precisam aprender a discordar, sem utilizar palavras ou atitudes agressivas; eles precisam refletir sobre outras maneiras de expor sua frustração e discordância. Explique que o aluno pode discordar, mas precisa falar com respeito: no lugar de usar termos depreciativos, pode utilizar: “Eu sinto...”
- Ao final da atividade, na roda de conversa, após fazer os apontamentos positivos e negativos, reforce os comportamentos positivos observados nos grupos e leve-os à reflexão sobre os comportamentos que não foram adequados, no sentido de oportunizar aos alunos a apresentação de

sugestões do que poderia ser feito, para que o grupo funcionasse melhor e a atividade fosse realizada com a participação de todos.

- De acordo com Cohen e Lotan (2017, p. 45), no grupo, os alunos aprendem a “[...] lançar hipóteses, analisar, generalizar, buscar padrões e procurar por consistência lógica no contexto de uma tarefa de grupo.”
- Uma sugestão seria pedir uma autoavaliação aos alunos sobre sua participação no grupo e a avaliação do trabalho em grupo, após a finalização da atividade. Algumas questões propostas pelas autoras:
 - a. Qual foi seu nível de interesse no grupo?
 - b. Qual foi o nível de dificuldade encontrado no trabalho?
 - c. Você entendeu exatamente o que o grupo deveria fazer?
 - d. Quem falou a maior parte do tempo em seu grupo, hoje?
 - e. Você falou no grupo, hoje? Quantas vezes?
 - f. Se você falou pouco, quais foram as principais razões para isso?
 - g. Quantos alunos escutaram as ideias dos outros?
 - h. Quem falou menos no seu grupo, hoje?
 - i. Quem teve as melhores ideias no seu grupo, hoje?
 - j. Quem mais liderou as discussões?
 - k. Você gostaria de trabalhar com esse grupo de novo?
 - l. Você se entendeu bem com os outros participantes?
 - m. Que habilidades você considera importantes, para fazer um bom trabalho? (COHEN; LOTAN, 2017, p.199-200).
- Cohen e Lotan (2017) sugerem aos professores solicitar ao grupo a elaboração conjunta de uma lista de comportamentos que potencializam o trabalho em equipe.

Observações:

Os grupos são espaços importantes para a convivência e, além dos temas relativos aos conflitos e à violência, podemos trabalhar tanto **valores como respeito, tolerância, honestidade, generosidade**, entre outros, quanto **formas de comunicação**. No quarto capítulo do produto, disponibilizamos várias sugestões que podem ser utilizadas para trabalhar essas temáticas.

8.2.2- Sugestões para o desenvolvimento das atividades

Primeira atividade - Diário dos sentimentos

Etapas para a realização

1ª Etapa

- Explorar o conhecimento prévio dos alunos.

- Apresentar o gênero textual, suas características e trabalhar questões relativas à estrutura do diário pessoal.
- Oportunizar aos alunos o acesso e a leitura de diferentes modelos de diário, entre os quais aqueles diários que se tornaram livros, como o *Diário de Anne Frank*, que tem um importante valor histórico, no qual uma adolescente de origem judaica escreve sobre as atrocidades que ela e sua família viveram, durante a 2ª Guerra Mundial, além dos *blogs*, que são diários digitais.

2ª Etapa

- Possibilitar a leitura individual do texto “Raiva”, presente no diário.
- Propor questões para as crianças responderem em dupla, no formato de uma entrevista.
- Apresentar os aspectos principais do gênero textual – entrevista, de maneira breve, para que realizem corretamente a atividade.
- **Questões propostas para a entrevista:**
 1. Qual o seu nome?
 2. De que sentimento o menino fala, em seu diário?
 3. Como ele descreveu esse sentimento?
 4. O que ele relata em seu diário?
 5. Como era o relacionamento dele com os colegas da escola?
 6. Em que situação ele sentiu raiva?
 7. Por que ele ficou com raiva?
 8. Qual foi sua atitude?
 9. Qual foi a orientação da professora?
 10. O que a mãe dele explicou sobre a raiva?
 11. Ele aprendeu alguma coisa sobre esse sentimento?
 12. E você já passou por uma situação parecida?
 13. O que sentiu?
 14. Você já sentiu raiva na escola?
 15. Em que situação você sente raiva?
 16. Por que você se sente assim?
 17. Como é seu relacionamento com seus colegas, na escola?
 18. O que você faz quando está com raiva?

19. Seu comportamento teve alguma consequência?

20. A raiva é algo ruim?

3ª Etapa

- Finalizar a atividade na **roda de conversa**, pois ela propicia o desenvolvimento da participação da criança, criando um clima de confiança e proximidade com o grupo, aspectos importantes para o seu fortalecimento, para a expressão e a elaboração de sentimentos, de emoções e de situações vividas.
- Refletir com as crianças sobre a história.
- Oportunizar a participação e a reflexão de todos, na exposição de algumas respostas dadas na entrevista.
- Refletir sobre o *blog* (diário pessoal virtual), que expõe a vida da pessoa de maneira pública, na rede, enquanto o diário pessoal é um registro privado, e a pessoa pode decidir compartilhar ou não. Além disso, pode-se trazer à discussão a exposição de dados pessoais, fotos, sentimentos e pensamentos, no *Facebook*, no *Instagram* e demais redes sociais. Um texto interessante sobre isso foi escrito pela psicóloga Rosely Sayão, no jornal *Folha de S. Paulo*, no dia 15 de março de 2014, cujo título é “Veto do *facebook* protege criança dos outros e de si mesmas”.

4ª Etapa

- Propor a **elaboração de um diário pessoal**, o qual pode abordar tanto outros sentimentos, como o medo e a tristeza, entre outros, quanto pensamentos e situações relacionadas à violência, aos conflitos e à vivência de valores importantes às relações humanas (estimular as crianças a escrever sobre essas temáticas). No final do semestre, poderá ser organizada uma **exposição dos diários pessoais** ou dos “**Diários dos Sentimentos**”, cujos textos poderão ser compartilhados e trabalhados nas rodas de conversa, se os alunos aceitarem.

Observações:

Trechos do *Diário de Anne Frank*, apropriados à faixa etária, podem ser lidos, e o conteúdo explorado em rodas de conversa, ou mesmo, a partir dele, ser elaborado um roteiro para uma peça de teatro, pois retrata os

sentimentos e situações vivenciadas em um período de extrema violência contra o povo judeu. O tema “violência” também poderia ser mais bem explorado e contextualizado.

No quarto capítulo, disponibilizamos sugestões de leitura, *sites* e vídeos.

Segunda atividade – Teatro: o encontro entre a arte e a vida

Para Ormezzano (2001, p. 91), a experiência artística “[...] faz parte da educação estética, pois esta utiliza-se do fazer em arte para perceber e expressar a realidade.”

Oliveira e Stoltz (2010, p. 85) argumentam que o teatro apresenta “[...] possibilidades de interação, internalização da cultura, uso da palavra e expressão afetiva” e é uma ferramenta importante para o desenvolvimento e para a aprendizagem da criança, quer cognitiva, quer social. Além disso, para os autores, o teatro também possibilita

[...] externar positivamente emoções e sentimentos como ansiedade, agressividade, medo, raiva, angústia, as atividades artísticas podem ser trabalhadas de modo que os sujeitos conheçam melhor aos outros e a si mesmo, criando condições para a reflexão a respeito das próprias atitudes e possibilidades de mudança na convivência social. (OLIVEIRA; STOLTZ, 2010, p. 90).

Maffesoli (1996) destaca que, ao nos colocarmos no papel do outro, podemos compreender melhor as nossas emoções e ações e também as dos outros.

Nessa direção, conforme Vidor (2010, p. 11), “[...] os alunos, através de uma identificação ativa com os papéis e situações imaginárias, podem aprender a explorar problemas, eventos e relacionamentos.”

A autora pontua que, na construção de uma narrativa, ou seja, no momento que a criança desenvolve em grupo o drama, busca, “[...] no seu conhecimento e na sua experiência com o mundo real, subsídios para criar o imaginário/ficcional” (VIDOR, 2010, p. 11), por isso, ao mesmo tempo que cria e reflete sobre a narrativa, ela pode entender a si mesma, suas relações e o mundo.

Um componente essencial do teatro é o conflito. No desenrolar da trama, apresenta-se uma situação de conflito, manifestada na luta de interesses ou mesmo pela oposição de ideias, o que gera expectativa na plateia quanto ao desfecho da situação dramatizada.

A partir desses pressupostos, elaboramos duas narrativas pequenas, com base em aspectos observados em situações de conflito e de violência, na escola, para

serem construídas com as crianças e encenadas. Entretanto, cabe destacar que elas podem e devem ser adaptadas e contextualizadas, junto com as crianças. E o professor, com a sua turma, poderá elaborar novas peças sobre diferentes temas ligados às relações sociais, embasados em outros textos ou livros.

Na construção do roteiro, alguns aspectos devem ser contemplados: a situação de conflito, a narrativa dos diálogos e falas e os recursos visuais que serão utilizados. Todo teatro deve ter um roteiro, no qual descrevemos as falas das personagens; além disso, nele apontamos os acontecimentos da cena, ou melhor, do ato; localizamos a situação em um tempo e espaço; destacamos as emoções e os sentimentos vivenciados por cada personagem e construímos o perfil das personagens.

As propostas de duas pequenas narrativas a serem trabalhadas poderão ser apresentadas em **fichas**:

Primeira narrativa

Robert e Richard estudam no quarto ano em uma escola de período integral. Certo dia, na aula de Educação Física, a professora solicitou aos alunos que fizessem um círculo, a fim de que conversassem sobre as atividades que desenvolveriam, durante a aula. Após a explicação, ela pediu que formassem grupos. Logo, os grupos foram formados, porém dois alunos não foram escolhidos: um deles era Richard, o qual parecia não gostar de trabalhar em grupo, e o outro, Robert, que nunca era escolhido pelos colegas. A professora pediu para que dois grupos recebessem esses alunos. Um dos grupos escolheu Richard, afinal, ele era ótimo nos jogos, apesar de sempre querer tudo do seu jeito e não ouvir a opinião dos demais. Entretanto, os outros grupos não queriam o Robert. Um dos colegas até disse que ele era muito chato e lento, e começou a provocá-lo, mas a professora não viu a situação.

A partir dessa pequena narrativa, crie uma cena mostrando a situação e dê um desfecho.

Segunda narrativa

Evelyn e Diane são colegas de classe em uma escola de tempo integral. Evelyn gosta da escola e tem muitos amigos. Ela se destaca nas avaliações e sempre é elogiada pelos professores; já Diane não gosta de ficar o dia todo na escola, além disso, apesar de estar no quarto ano, ainda não consegue ler como os outros, de maneira que alguns colegas “tiram o sarro” dela, quando não tem nenhum adulto por perto. Ela já pensou em falar para a professora, mas desistiu. Certo dia, uma colega

a empurrou na fila e disse que ela deveria desistir da escola, pois nunca conseguiria ler e escrever direito. Evelyn estava perto, viu o que aconteceu e, embora tenha ficado incomodada com a situação, preferiu não se envolver, principalmente porque a colega que empurrou a Diane era sua melhor amiga.

A partir dessa pequena narrativa, crie uma cena mostrando a situação e dê um desfecho.

Etapas para a realização

1ª Etapa

- Levantar os conhecimentos prévios dos alunos
- Visitar um teatro, se for possível, para assistir a uma peça.
- Apresentar o gênero textual – roteiro para o teatro.

2ª Etapa

- Apresentar a narrativa que servirá de base para a elaboração do roteiro do teatro.
- Expor e explicar as regras de comportamento e de trabalho em grupo.
- Explicar tanto a forma com que a atividade deverá ser desenvolvida quanto aspectos importantes sobre a dinâmica de participação, no grupo, pois o processo de desenvolvimento, no grupo, é tão importante quanto a conclusão da atividade.
- Separar em grupos de 4 e 5 alunos.
- Entregar cartões com as narrativas e orientações.

3ª Etapa

- Os alunos se organizarão no grupo, para elaborarem a história, definirem personagens, os recursos que serão utilizados e o papel de cada um, na peça.
- Finalizado o roteiro, as crianças ensaiarão para a apresentação.

4ª Etapa

- No momento destinado para a apresentação, os grupos dramatizarão a peça de teatro aos colegas de classe.

- Na **roda de conversa**, o professor questionará sobre o entendimento do grupo sobre a atividade e refletirá sobre as peças apresentadas (comportamento e falas das personagens).
- Oportunizar a participação de todos, na análise não apenas do momento da elaboração do roteiro em grupo, mas também da apresentação.
- Verificar, com os alunos, se os desfechos das histórias foram adequados, ou seja, pautados no respeito.
- Após as reflexões, possibilitar aos alunos, caso seja necessário, que façam adaptações no roteiro, ensaiem e apresentem novamente.

5ª Etapa

- Após a roda de conversa, os grupos farão uma análise da situação que seu grupo apresentou, por meio de questões embasadas no esquema das fases do processamento de informação social, presente na fundamentação teórica do produto. Exemplo de questões que poderão ser propostas para análise da situação:
 1. Que informações vocês tinham sobre a situação?
 2. Analisem o que aconteceu.
 3. A situação foi ou não proposital?
 4. Como vocês resolveriam a situação?
 5. Listem as vantagens e desvantagens da forma de resolução que vocês escolheram e as possíveis consequências, e decidam qual seria a melhor resposta para a situação.
 6. A partir da análise que fizeram na questão 4, elaborem o desfecho para a cena, de acordo com a resposta escolhida para a situação.
 7. Comparem os resultados com o objetivo, que é o de resolver a situação de conflito.
- A **atividade final** poderá ser um relatório individual, no qual o aluno descreverá sua participação no grupo, desde a elaboração do roteiro até a última apresentação. O professor pode usar as questões de Cohen e Lotan (2017), listadas no item 2.1 - “Sugestões para trabalho em grupo”, para nortear os aspectos que poderão ser incluídos no relatório.

Observações:

Você poderá adaptar alguma narrativa que enfoque situações conflitivas e definir as crianças que representarão as personagens, ou mesmo algum livro, como, por exemplo, o *Diário de Anne Frank*. Poderá colocar a criança que, normalmente, é agressiva, na resolução de conflito, na posição da criança passiva e esta na posição da assertiva, a fim de oportunizar a vivência e a visão da situação sob diferentes ângulos, possibilitando a reflexão sobre os sentimentos das crianças e formas de resolução do outro.

Outras narrativas poderão ser criadas, com base em situações vivenciadas nas relações sociais, transformadas em roteiros e encenadas.

Sugestões de temáticas a serem abordadas:

- Provocação
- Divergência de opiniões
- Disputas
- Exclusão
- Violência
- **Respeito**
- **Inclusão**
- **Tolerância**

As três últimas devem ser trabalhadas para enfatizar a necessidade da vivência destes valores, tanto para o desenvolvimento das relações sociais quanto para a resolução de conflitos e a prevenção da violência entre os alunos.

No quarto capítulo, disponibilizamos sugestões de leitura, *sites* e vídeos.

Terceira atividade – Jogo Escolhas

Objetivos

- Trabalhar com situações presentes na convivência escolar e refletir sobre elas;
- Analisar as situações apresentadas;
- Desenvolver estratégias para a resolução dos conflitos;
- Promover a participação e a expressão de ideias e opiniões, além da escuta e confrontação pautada na argumentação e no respeito.
- Promover a identificação, a valorização e a aplicação da tolerância e do respeito nas relações sociais.

Materiais

- Tabuleiro.
- Fichas com situações de conflito, violência e de risco que acontecem na escola ou em outras localidades, a partir das quais é necessário fazer uma escolha.
- Dados e botões ou pinos.

Desenvolvimento

- Faça um círculo com os alunos, coloque o tabuleiro no centro e as fichas no lugar indicado no tabuleiro.
- O jogo deve ser realizado com até 4 participantes (jogadores).
- Para iniciar o jogo, os participantes jogarão o dado e quem tirar o maior número iniciará; de acordo com o número que os jogadores tiraram, será formada a ordem (do maior número para o menor).
- Quando os participantes caírem em uma casa com a palavra “**Escolhas**”, terão que retirar uma ficha e lê-la, para escolher o que fariam na situação apresentada. Depois de responder, os outros participantes poderão dizer o que fariam.
- Quando cair em uma casa com a palavra “**Valores**”, deverá falar sobre algum valor importante à convivência humana e avançar uma casa; caso não saiba, continuará na mesma até a próxima rodada.
- Quando cair em uma casa com uma palavra que afronta a convivência humana (por exemplo: preconceito), deverá ir para a torre do pensamento e retornar depois de uma rodada, na posição anterior, para prosseguir no jogo.
- Vence o jogo quem chegar primeiro ao “Parque do Respeito”.

Esclarecimentos

- O tabuleiro apresenta um caminho a percorrer, com 40 casas, até atingir o “Parque do respeito”.
- O pano de fundo do caminho é uma escola com seus diferentes ambientes: a quadra esportiva, as salas de aula, a cozinha, o refeitório, os banheiros, as oficinas de artesanato, pintura, dança, teatro, de jogos, a diretoria, a secretaria, a sala dos professores etc.

- Fora do caminho, no canto superior direito, existe a torre do pensamento, para onde o jogador vai, quando cai em casas com palavras que afrontam a convivência humana, como, por exemplo, violência, palavrão, exclusão, fofoca, preconceito e *bullying*.
- No centro do tabuleiro há um retângulo para colocar as fichas com as perguntas, com o texto voltado para baixo.
- As 40 casas do caminho terão palavras ou imagem de objetos: 10 com a palavra “Escolhas”; 10 com a palavra “Valores”; 6 com palavras que afrontam a convivência humana (violência, palavrão, exclusão, fofoca, preconceito e *bullying*) e 14 com objetos escolares.
- Ao chegar às que apenas contêm objetos escolares, o jogador apenas espera a próxima rodada.
- As fichas apresentam perguntas, a partir das quais a criança tem que fazer uma escolha.
- Nelas, questionamentos sobre a convivência humana, situações que evidenciam violência verbal e/ou física, situações de conflito, de preconceito, entre outras, as quais levarão os alunos a refletirem e a se posicionarem.

Observações:

Os alunos elaborarão parte das fichas que serão utilizadas no jogo.

Conteúdo das fichas:

- Você está sentado em sua carteira e, ao endireitar sua mesa, derruba sem querer a mochila de seu colega. Ele empurra sua mesa com força e a derruba em cima de seu pé, antes de lhe falar qualquer coisa, ou mesmo deixar você se explicar. **O que você faz?**
- Você está andando pela escola e de repente esbarra em um colega. Ele empurra você com força. **O que você faz?**
- Você pede uma caneta emprestada a seu colega; enquanto você está usando, ela acaba quebrando, o seu colega fica bravo e te dá um beliscão. **O que você faz?**
- Você está em um jogo de futebol, na Educação Física, e um colega agressivo te xinga e empurra, por errar o passe. **O que você faz?**

- Você está com seus amigos conversando no meio do corredor e, de repente, um colega, sem motivo, xinga seu amigo e bate nele. **O que você faz?**
- Você está andando na escola e, de repente, vê seu amigo batendo em outra criança. **O que você faz?**
- Você está na fila da lanchonete, chega um colega, te empurra e você cai, mas ele fez isso sem querer. **O que você faz?**
- Se você ouvisse um colega falar que uma menina é estranha e feia só porque ela usa cadeira de rodas para se locomover, **o que você faria?**
- Você vê uma menina derrubar uma nota de 10 reais, um colega chega, pega e não devolve. **O que você faz?**
- Uma menina fala para um menino que ele é feio, estranho e sujo, só por ser negro. **O que você faz?**
- A professora saiu da sala, e os alunos começaram a falar que um menino era burro e que tinha que ser expulso, só por dificuldade para ler. **O que você faz?**
- Você ouve um colega falando mal de você para outro aluno na sala, mas ele não percebe que você ouviu o que ele disse. **O que você faz?**
- Você tropeça e, sem querer, derruba a garrafa de sua colega e ela quebra. A aluna fica muito brava com você e te bate. **O que você faz?**
- Você e seu colega estão brincando de bola, nesse momento, chega um menino e, sem querer, seu amigo chuta a bola no rosto dele, que começa a chorar. E seu amigo fala para a professora que foi você. **O que você faz?**
- Você vê um colega, que não tem dinheiro para comprar um lanche, roubando um lanche na cantina. **O que você faz?**
- Você está na aula de Educação Física e vê o colega de seu time trapacear, fazendo vocês ganharem; o outro time ficou falando que aquele aluno de seu time tinha trapaceado. **O que você faz?**
- Uma colega pega sua caneta sem pedir, e você percebe. **O que você faz?**
- O professor te dá uma bronca, pois seu colega jogou a culpa de algo errado que ele fez em você. **O que você faz?**
- Você está sem caneta para fazer a sua prova, e vê que seu colega tem uma caneta sobrando. **O que você faz?**

- Você recebe sua prova, vê a nota e percebe que tirou a nota que precisava para atingir a média, mas, quando olha os exercícios, verifica que a correção estava errada, e sua nota deveria ser menor. **O que você faz?**

A partir desses exemplos, os alunos poderão criar outras fichas sobre situações de violência e de conflito que ocorrem na escola.

Quarta atividade – Storyboard: do pensamento à ação

Storyboard é uma espécie de história em quadrinhos, que reúne uma série de ilustrações ou imagens organizadas em sequência, contendo as cenas, personagens, lugares e os atos, com o objetivo de possibilitar uma pré-visualização de um filme, teatro ou animação. Os *storyboards* podem ser feitos por meio de desenho em folhas de papel ou de forma gráfica, com o auxílio de *softwares*.

Figura 19: Modelo de storyboard

Nome do Projeto: _____

<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; width: 100%; height: 80px; margin-bottom: 5px;"></div> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; width: 100%; height: 80px; margin-bottom: 5px;"></div> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; width: 100%; height: 80px; margin-bottom: 5px;"></div> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/>
<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; width: 100%; height: 80px; margin-bottom: 5px;"></div> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; width: 100%; height: 80px; margin-bottom: 5px;"></div> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/>	<div style="border: 1px solid black; border-radius: 15px; width: 100%; height: 80px; margin-bottom: 5px;"></div> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/> <hr style="width: 80%; margin: 0 auto;"/>

Fonte: Produto educacional da autora, desenvolvido pela Ladeppe

Etapas para a realização:

1ª Etapa

- Pesquisar com as crianças, em *sites*, informações sobre o *storyboard*. Os endereços dos *sites* estão disponibilizados no final do quarto capítulo.
- Buscar a ajuda da professora orientadora de Informática Educacional ou trazer algum profissional da área para uma palestra com as crianças.
- Levar os dados para a roda de conversa, a fim de discutir com as crianças a melhor forma de realizar a atividade, se por meio no papel ou com o uso de *softwares*.

2ª Etapa

- Dividir a classe em grupos de 3 ou 4 alunos, entregar um cartão que descreve as etapas de elaboração do *storyboard* e explicar como eles irão realizar a atividade.
- Produzir com as crianças, em grupos, os *storyboards*.

3ª Etapa

- Organizar a sala para os grupos apresentarem seus trabalhos.

4ª Etapa

- Decidir com os alunos, na roda de conversa, como será desenvolvido o projeto de filmagem.
- Ensaiar com os grupos.

5ª Etapa

- Preparar o ambiente para a filmagem e realizar a filmagem.
- Apresentar para a classe após a conclusão dos pequenos filmes.

6ª Etapa

- Refletir, na roda de conversa, sobre o projeto desenvolvido, abarcando todas as etapas e o trabalho em grupo.
- Solicitar que os grupos elaborem um relatório sobre o trabalho em grupo, para o desenvolvimento do projeto.

Etapas de elaboração para o grupo:

- 1- Redigir uma história sobre uma resolução de conflito baseada no respeito e na tolerância.
- 2- Criar a linha do tempo para a história.
- 3- Selecionar as cenas mais importantes.
- 4- Dividir a folha no número de quadrinhos necessários para desenhar a história.

- 5- Desenhar as cenas, personagens, falas etc...
- 6- Planejar como o filme será feito (se irá utilizar fantoches, massa de modelar ou uma dramatização com os alunos).
- 7- Preparar as cenas para a filmagem.
- 8- Filmar as cenas.
- 9- Editar as cenas, se necessário (fundo musical, efeitos etc...)
- 10- Apresentar os trabalhos.
- 11- Elaborar um relatório sobre como foi o trabalho em grupo, durante o desenvolvimento do projeto.

Observações:

O trabalho de confecção dos *storyboards* também poderá ser realizado por meio de *software*, como foi focalizado no item 5 das “Etapas de elaboração para o grupo.”

8.2.3- Sugestões para outras atividades**Racismo: o que você faria?****Objetivo:**

Refletir sobre situações de racismo e preconceito.

Materiais:

- Folhas de papel A4.
- Pincel atômico.
- Canetinhas coloridas.
- Lápis de cor ou giz de cera.
- Lápis ou caneta.
- Cartolina.

Etapas do desenvolvimento:**1ª Etapa**

- Levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre a temática “racismo”, mas não explicar o conceito.
- Fazer a leitura de um do texto:

“Anderson Ramos passou boa parte da 4ª série (hoje 5º ano) sendo chamado de “macaco”, “preto fedido”, “sujo” e ouvindo “piadas” por conta do cabelo crespo. As ofensas vinham de colegas da escola, os quais, assim como ele, tinham 10 anos. O menino relatava os casos para a professora, que nada fez, e para a mãe, que demorou a entender que o filho estava sendo vítima de injúrias raciais. ‘Quando comecei a chorar muito para não ir à escola e pedi para raspar o cabelo, minha mãe percebeu que eu estava sofrendo com aquilo, mesmo sem eu saber direito o que era’, afirma Ramos, hoje com 20 anos. ‘Quando a gente é criança, não tem maturidade para fazer a leitura do que aconteceu, mas sente a dor que o racismo causa. E não é brincadeira de criança, é racismo’, diz o estudante.”

Fonte: <https://www.uai.com.br/app/noticia/saude/2015/10/12/noticias-saude,186939/racismo-na-infancia-e-na-escola-ainda-e-pouco-discutido-mas-criancas.shtml>

2ª Etapa

Forme duplas e peça para os alunos discutirem com seus pares as seguintes perguntas:

- Como o menino era tratado por seus colegas?
- Como ele se sentiu?
- Por que você acha que os amigos o tratavam assim?
- O que a professora fez? Sua atitude foi correta?
- Imagine que você é esse menino. O que você faria?
- Você já presenciou ou passou por uma situação parecida?
- O que você fez?

3ª Etapa

Na **roda de conversa**, refletir sobre o preconceito, a discriminação e o racismo.

- Retomar a história e as questões da reflexão com o grupo.
- Destacar que tais posturas são ruins, pois todas as pessoas devem ser respeitadas, independentemente de sua raça, cor, religião, sexo etc.

4ª Etapa

Peça aos alunos, em duplas, para que definam os termos, usando o dicionário, e elenquem em uma folha de papel situações de preconceito, discriminação e racismo.

Em seguida, discuta com a classe uma situação apresentada por cada dupla e analisem se é uma situação de racismo, preconceito ou discriminação.

5ª Etapa

Atividade final: Elaboração de cartazes, em grupos pequenos de 3 ou 4 alunos, sobre racismo, preconceito e discriminação, para colocar na escola.

Outra atividade que poderia ser desenvolvida, a partir dessas temáticas, seria uma peça de teatro.

Respeito: o que é isso?

Objetivos: Refletir sobre situações envolvendo respeito e analisar como os alunos se sentem, ao serem desrespeitados.

Materiais:

- Folhas de papel A4.
- Pincel atômico.
- Canetinhas coloridas.
- Lápis de cor ou giz de cera.
- Lápis ou caneta.
- Cartolina.

1ª Etapa

Divida a classe em grupos pequenos de 3 ou 4 alunos e solicite que eles preencham os quadros:

Quadro 18 – Atividade sobre respeito

DEFINA	
RESPEITO	DESRESPEITO
RELATE UMA SITUAÇÃO QUE PRESENCIARAM	
RESPEITO	DESRESPEITO

O QUE SENTIRAM NA SITUAÇÃO	
RESPEITO	DESRESPEITO

Fonte: Elaborado pela autora

2ª Etapa

Na **roda de conversa**, solicitar aos grupos que relatem as histórias que presenciaram envolvendo comportamentos respeitosos e desrespeitosos.

- Promover uma discussão sobre o que sentiram, em tais situações.
- Solicitar as definições sobre respeito e desrespeito.

3ª Etapa

Leitura do livro:

- *Respeito é bom e faz bem*, de J. O'Neal e T. O'Neal.

4ª Etapa

- Promover reflexões sobre o respeito, a partir do livro *Respeito é bom e faz bem* e dos relatos dos alunos. Analisar os avanços quanto à conceituação, após a atividade.
- Finalizar a atividade em grupo, com os mesmos alunos do início da atividade, com a elaboração de cartazes sobre a temática. Os cartazes podem ser expostos nos corredores da escola.

Observação:

Outro livro interessante para trabalhar o respeito é: *Na minha escola todo mundo é igual*, da autora Rossana Ramos, ou artigos de jornal e revista sobre temáticas relacionadas à inclusão, discriminação e preconceito.

8.3- Caderno de atividades (Parte direcionada à criança)

8.3.1- Diário dos sentimentos:

Introdução

Na escola, aprendemos diferentes gêneros textuais: os contos, os poemas, os textos instrucionais, os textos informativos etc. Cada gênero tem uma estrutura e uma finalidade. O gênero que gostaria de apresentar a você é o diário pessoal.

- O que seria um diário pessoal?
- Quem escreve o diário?
- Que acontecimentos são contados nele?
- Para que serve o diário?

O diário pessoal é um gênero textual um pouco diferente dos outros, pois é confidencial. Ele é sempre escrito na primeira pessoa (eu). O autor do diário não relata apenas acontecimentos reais de sua vida, mas escreve também sobre suas impressões, pensamentos e sentimentos, em diferentes situações. Esses relatos podem ser escritos diariamente ou não. Permitem que a pessoa se expresse, ou seja, que escreva livremente sobre o que sente, pensa ou deseja.

O “Diário dos Sentimentos” apresenta situações em que um menino vivenciou diferentes sentimentos e descobriu aspectos importantes sobre eles. O menino escreveu sobre a primeira situação que vivenciou: as outras páginas do diário deverão ser elaboradas e escritas em grupos de três crianças.

Raiva

Querido diário dos sentimentos, boa noite!

Hoje o meu dia não começou muito bem. Fiquei com muita raiva do Jonas, durante a aula de Educação Física.

Aliás, muitas vezes fico com raiva, me sinto assim quando não consigo resolver alguma coisa, ou quando quero determinada coisa e não consigo, ou ainda quando algo que planejei não dá certo, ou mesmo quando me sinto injustiçado e excluído, ou ainda quando me contrariam e não me deixam fazer o que quero, na hora que eu quero.

Quando me sinto assim, fico vermelho, parece que sou uma bomba pronta para destruir tudo ao meu redor.

Minha cabeça parece que vai explodir, não consigo pensar em mais nada, esse sentimento me invade. Tenho vontade de bater a cabeça na parede.

Meu coração parece que vai sair pela boca e tenho vontade de xingar, gritar, chutar, bater e derrubar tudo que encontrar em minha frente.

Minha boca parece uma metralhadora, então, disparo um monte de palavras que machucam as pessoas.

Eu até sei que isso não faz bem e nem é certo, mas não sei como controlar o que sinto.

Foi assim hoje de manhã, briguei com meu amigo Jonas, na aula de Educação Física, porque ele não me escolheu para o seu time de futebol e meu time perdeu o jogo.

Fiquei inconformado e, depois de falar um monte de besteiras a ele, fui sentar em um cantinho afastado no parque, pois não tenho muitos amigos. A minha vontade não era só de xingar, queria bater nele.

Mas, minha professora disse que nesses momentos é melhor ficar sozinho, em um lugar tranquilo para pensar sobre o que aconteceu, entender o porquê de me sentir daquele jeito, com tanta raiva, e somente depois conversar.

Descobri também que conversar com minha mãe sobre o que sinto me faz muito bem. Falei com ela que não gosto de sentir raiva, esse sentimento é muito ruim, só me faz mal. Ela disse que a raiva só faz mal, quando perdemos o controle e agimos sem pensar, motivados pelas emoções que sentimos no momento.

Mas, ela me disse que a raiva nem sempre é ruim, pois, em algumas ocasiões, pode nos levar à indignação e isso nos faz lutar pelo que é certo e reivindicar os nossos direitos e dos outros. Disse a ela que não entendi o que quis dizer, então me explicou novamente com um exemplo.

Ela disse que, no início do ano passado, viu nosso vizinho chegar do bar embriagado e bater em sua mãe, uma senhora idosa, e ficou com tanta raiva, indignada com a situação, que chamou meu pai para ajudá-la a retirar a senhora de sua casa e, em seguida, denunciou o vizinho. Nessa situação, a raiva a levou à indignação e a lutar pelo que é certo.

Então, finalmente entendi que sentir raiva não é errado. Nos momentos que estou com raiva, preciso pensar sobre o que sinto e o porquê, antes de agir e conversar sobre isso com alguém. Haverá situações, como disse a mamãe, que ficarei tão indignado com algo que é errado que precisarei lutar e reivindicar o que é certo.

As próximas páginas serão escritas pelos alunos:

- Tristeza
- Medo
- Vergonha

- Ansiedade
- Alegria
- Amor
- Solidão
- Saudade

Interpretação de texto

A interpretação do primeiro texto do diário poderá ser realizada de uma maneira diferente, em formato de entrevista.

Entrevista - Conforme orientação de seu professor, faça uma entrevista com seu colega da dupla. Faça as perguntas a ele e anote as respostas; em seguida, ele deve proceder da mesma forma com você.

Perguntas da entrevista:

1. Qual o seu nome?
2. De que sentimento o menino fala, em seu diário?
3. Como ele descreveu esse sentimento?
4. O que ele relata em seu diário?
5. Como era o relacionamento dele com os colegas da escola?
6. Em que situação ele sentiu raiva?
7. Por que ele ficou com raiva?
8. Qual foi sua atitude?
9. Qual foi a orientação da professora?
10. O que a mãe dele explicou sobre a raiva?
11. Ele aprendeu alguma coisa sobre esse sentimento?
12. E você já passou por uma situação parecida?
13. O que sentiu?
14. Você já sentiu raiva na escola?
15. Em que situação você sente raiva?
16. Por que você se sente assim?
17. Como é seu relacionamento com seus colegas na escola?
18. O que você faz quando está com raiva?
19. Seu comportamento teve alguma consequência?
20. A raiva é algo ruim?

8.3.2-Teatro: o encontro entre a arte e a vida

Todo teatro deve ter um roteiro, no qual descrevemos as falas das personagens; além disso, nele apontamos os acontecimentos da cena, ou melhor, do ato; localizamos a situação em um tempo e espaço; destacamos as emoções e os sentimentos vivenciados por cada personagem e construímos o perfil das personagens.

Portanto, na construção do roteiro, alguns aspectos devem ser contemplados:

- a situação de conflito;
- a definição de personagens;
- a narrativa, os diálogos e as falas;
- os recursos visuais que serão utilizados.

As temáticas abordadas nas narrativas são relacionadas à violência e ao conflito entre os alunos, na escola.

A elaboração do roteiro será feita em grupos.

Após a finalização do roteiro, os alunos deverão ensaiar para apresentação da peça teatral.

No momento da apresentação, todos os alunos deverão permanecer sentados, enquanto os grupos se apresentam.

Após a apresentação dos grupos, os alunos participarão de uma **roda de conversa**, na qual analisarão, em grupo, a situação encenada na peça. Ao final da análise, poderão propor alterações na peça de teatro, e uma nova equipe poderá dramatizá-la.

Em seguida, o aluno voltará para o seu grupo e analisará a situação que foi encenada, através das questões disponibilizadas aos grupos, pelo professor.

A **atividade final** será um relatório individual, no qual você deverá descrever sua participação no grupo e outros aspectos solicitados por seu professor.

8.3.3- Jogo Escolhas (que está disponível para a impressão)

Objetivos

- Trabalhar com situações presentes na convivência escolar e refletir sobre elas;
- Analisar as situações apresentadas;
- Desenvolver estratégias para a resolução dos conflitos;

- Promover a participação e a expressão de ideias e opiniões, além da escuta e confrontação pautada na argumentação e no respeito;
- Promover a identificação, a valorização e a aplicação da tolerância e do respeito, nas relações sociais.

Materiais

- Tabuleiro.
- Fichas com situações de conflito, violência e risco, as quais acontecem tanto na escola como em outras localidades, a partir das quais é necessário fazer uma escolha.
- Dados e botões ou pinos.

Desenvolvimento

- Faça um círculo com os alunos, coloque o tabuleiro no centro e as fichas no lugar indicado no tabuleiro.
- O jogo deve ser realizado com até 4 participantes (jogadores).
- Para iniciar o jogo, os participantes jogarão o dado e quem tirar o maior número iniciará e, de acordo com o número que os jogadores tiraram, será formada a ordem (do maior número para o menor).
- Quando os participantes caírem em uma casa com a palavra “**Escolhas**”, terão que retirar uma ficha e lê-la, para escolher o que fariam, na situação apresentada. Depois que responder, os outros participantes podem dizer o que fariam.
- Quando cair em uma casa com a palavra “**Valores**”, deverá falar sobre algum valor importante à convivência humana e avançar uma casa; caso não saiba, continuará na mesma até a próxima rodada.
- E quando cair em uma casa com uma palavra que afronta a convivência humana (por exemplo: preconceito), deverá ir para a torre do pensamento e retornar depois de uma rodada, na posição anterior, para prosseguir no jogo.
- Vence o jogo quem chegar primeiro ao “Parque do Respeito”.

Observações:

Você e seus colegas deverão elaborar as fichas que serão usadas no jogo.

Exemplo do conteúdo de uma das fichas:

- Você está sentado em sua carteira e, ao endireitar sua mesa, derruba sem querer a mochila de seu colega. Ele empurra sua mesa com força e a derruba em cima de seu pé, antes de lhe falar qualquer coisa, ou mesmo deixar você se explicar. **O que você faz?**

A partir desse exemplo, crie outras fichas sobre situações de violência e de conflito que ocorrem na escola.

8.3.4- *Storyboard*: do pensamento à ação

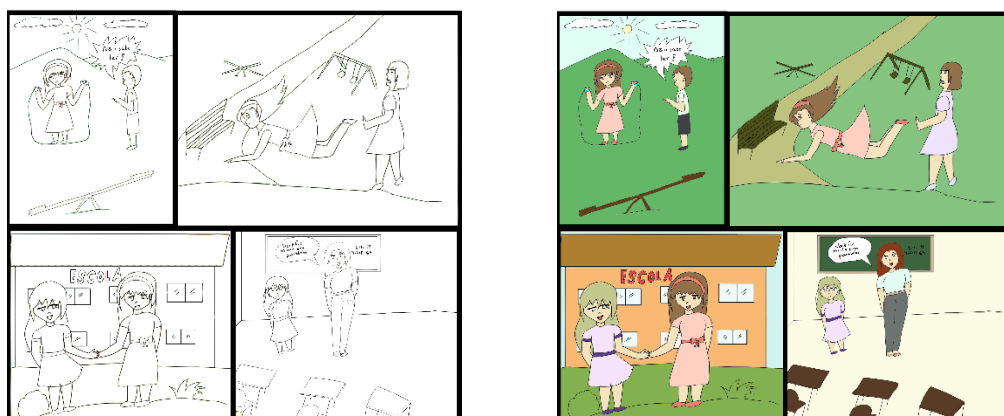
O que é *Storyboard*?

Storyboard é uma espécie de história em quadrinhos, que apresenta uma série de ilustrações ou imagens organizadas em sequência, contendo as cenas, personagens, lugares e os atos, com o objetivo de possibilitar uma pré-visualização de um filme, teatro ou animação. Os *storyboards* podem ser feitos por meio de desenho em folhas de papel ou de forma gráfica, através de *softwares*.

Etapas para a realização:

- 1- Redigir uma história sobre uma resolução de conflito baseada no respeito e na tolerância.
- 2- Criar a linha do tempo para a história.
- 3- Selecionar as cenas mais importantes.
- 4- Dividir a folha no número de quadrinhos necessários para desenhar a história ou utilizar o modelo (disponível para impressão).
- 5- Desenhar as cenas, personagens, falas etc.

Figura 20 – Modelo de *Storyboard* com desenhos



Fonte: Elaboradas por Jéssica M. Pereira (filha da autora).

6- Planejar como o filme será feito (se irá utilizar fantoches, massa de modelar ou uma dramatização com os alunos).

7- Preparar as cenas para a filmagem.

8- Filmar as cenas.

9- Editar as cenas, se necessário (fundo musical, efeitos etc.)

10- Apresentar os trabalhos.

11- Elaborar um relatório sobre como foi o trabalho em grupo, durante o desenvolvimento do projeto.

8.4- Sugestões para professores e alunos:

8.4.1- Sugestões de livros e artigos

AMARAL, A. P.; KAFROUNI, A. R. Teatro e desenvolvimento psicológico **infantil**. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 31, 2013. Disponível em: . <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79929186010>> ISSN 1794-4724. Acesso em: 28 out. 2018.

ANDRETTI, G. et al. **Ensinar respeito por todos: guia de implementação**. Tradução de Cláudia B. David. Brasília: UNESCO, 2018.

ARAÚJO, C. **A violência desce para a escola: Suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

AUER, J. **Resistindo à pressão dos colegas**. São Paulo: Paulus, 2002.

BLAYA, C. **Violência e Maus-Tratos em Meio Escolar**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2008.

CARRANCA, A. **Malala: A menina que queria ir para a escola**. 1. ed. São Paulo: Companhia de Letrinhas, 2015.

COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aulas heterogêneas**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

COLOMBIER, C.; MANGEL, G.; PERDRIault, M. **A violência na escola**. Tradução de Roseana Kligerman Murray. 3. ed. São Paulo: Summus, 1989.

DAGES, G. **Aprendendo sobre virtudes: um manual para se tomar boas decisões**. São Paulo: Paulus, 2002.

DEBARBIEUX, E. **Violência na escola: um desafio mundial?** Tradução de Teresa Katzenstein. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas.** Brasília: UNESCO, 2002.

DE, T. **Medo.** Tradução Klaus H. G. Rehfeldt. Blumenau: Todolivro, 2015a.

DE, T. **Solidão.** Tradução de Klaus H. G. Rehfeldt. Blumenau: Todolivro, 2015b.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil.** 24. ed. São Paulo: Ática, 2012.

FRANK, A. **O diário de Anne Frank.** Edição integral. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar: Conflito sim, violência não.** Petrópolis: Vozes, 2004.

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

HARPREET, K. **Raiva de ser molestado.** Tradução de Ruth Marschalek. Blumenau: Todolivro, 2015.

JARES, X. **Educação e Conflito: Guia da Educação para a convivência.** Porto: ASA, 2002.

KINNEY, J. **Diário de um banana: a verdade nua e crua.** Tradução de Antônio de Macedo Soares. Cotia: Vergara & Riba, 2011.

LLEWELLYN, C. **É Meu! Não Empresto!** - Aprendendo Sobre Generosidade. São Paulo: Scipione, 2002.

MORENO, M. D. C. Desenvolvimento e conduta social dos seis anos até a adolescência. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva.** v.1. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MOSES, B. **Com licença?** - Aprendendo sobre a convivência. São Paulo: Scipione, 1999a.

MOSES, B. **E eu com isso:** aprendendo sobre respeito. São Paulo: Scipione, 1999b.

MULLER, J. M. **Não-violência na educação.** Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2006.

MUNDY, M. **Ficar com raiva não é ruim.** São Paulo: Paulus, 2002a.

MUNDY, M. **Ficar triste não é ruim.** São Paulo: Paulus, 2002b.

NIKHILA, K. **Raiva de levar a culpa.** Tradução de Ruth Marschalek. Blumenau: Todolivro, 2015.

NIKHILA, K. **Raiva de ser derrotado.** Tradução de Ruth Marschalek. Blumenau: Todolivro, 2015a.

NIKHILA, K. **Raiva quando me sinto rejeitada.** Tradução de Ruth Marschalek. Blumenau: Todolivro, 2015b.

NIKHILA, K. **Raiva quando me sinto traída.** Tradução de Ruth Marschalek. Blumenau: Todolivro, 2015c.

NIKHILA, K. **Raiva quando sofro bullying.** Tradução de Ruth Marschalek. Blumenau: Todolivro Editora, 2015d.

NIKHILA, K. **Raiva quando sou forçado a mudar.** Tradução de Ruth Marschalek. Blumenau: Todolivro, 2015e.

O'NEAL, J. ; O'NEAL, T. **Respeito é bom e faz bem.** São Paulo: Paulus, 2002.

QUIXOT PUBLICATIONS. **Controle sua raiva.** Tradução de Ruth Marschalek. Blumenau: Todolivro, 2015a.

QUIXOT PUBLICATIONS. **Eu sou especial.** Tradução de Klaus Heinrich e Georg Rehfeldt. Blumenau: Todolivro, 2015b.

QUIXOT PUBLICATIONS. **Faça novas amizades.** Tradução de Ruth Marschalek. Blumenau: Todolivro, 2015c.

RAMOS, R. **Na minha escola todo mundo é igual.** São Paulo: Cortez, 2004.

SASTRE, G. V.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade.** Tradução de Ana Venite Fuzato. São Paulo: Moderna, 2002.

SAYÃO, R. Veto do *facebook* protege crianças dos outros e de si mesma. **Folha de S. Paulo.** São Paulo, 15 mar. 2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/quebracabeca/2014/03/1425469-vet-do-facebook-protege-criancas-dos-outros-e-de-si-mesma-diz-rosely-sayao.shtml>. Acesso em: 15 nov. 2018.

STEPHEN, A. **Filosofia sem as partes chatas: Da Grécia antiga ao pensamento moderno: As grandes questões existenciais explicadas de forma clara e objetiva.** Tradução de Carlos Augusto Leuba Salum e Ana Lúcia da Rocha Franco. São Paulo: Cultrix, 2017.

VERÍSSIMO, L. F. **Comédias para se ler na escola.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

VIDOR, H. B. **Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2010.

WIGAND, M. **Por que ter medo?** São Paulo: Paulus, 2002.

8.4.2- Sugestões de sites e vídeos

Bullying:

<http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Cartilhas/bullying.pdf>

<https://www.portalbullying.com.pt/>

<http://www.projetos.editoraadonis.com.br/projetos-sobre-bullying-luciene-tognetta/>

Direitos Humanos para crianças:

<http://www.turminha.mpf.mp.br>

www.turminha.mpf.mp.br/multimidia/cartilhas/CartilhaZiraldodireitoshumanos.pdf/view?searchterm=Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos

Diário:

<https://www.estudopratico.com.br/o-genero-textual-diario/>

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=21061>

<https://www.portugues.com.br/redacao/diario-um-genero-discursivo.html>

<https://www.annefrank.org/en/anne-frank/the-short-life-anne-frank/curta-vida-de-anne-frank/>

<https://www.annefrank.org/es/educacion/>

<http://www.brasileirosnaholanda.com/elis/elis014.htm>

Entrevista:

<https://brasilecola.uol.com.br/redacao/um-genero-textual-cotidiano-jornalístico.htm>

https://www.youtube.com/watch?v=lopYU9RQID4&feature=player_embedded+%C2%A0%C2%A0

Preconceito, racismo e discriminação:

<http://escoladainteligencia.com.br/entenda-a-importancia-do-respeito-a-diversidade-no-ambiente-escolar/>

<https://brasilecola.uol.com.br/psicologia/atitude-preconceito-estereotipo.htm>

<https://educacaointegral.org.br/metodologias/combate-do-racismo-na-escola-abordagens-possiveis/>

Roda de conversa:

<http://www.fundacaoovale.org/Paginas/Edu-Rodas-Conversa.aspx>

<https://www.soescola.com/2016/12/plano-de-aula-roda-de-conversa.html>

Respeito:

http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/ensinar_respeito_por_todos_guia_de_implementacao_2018.pdf

<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/inclusive-education/teaching-respect-for-all/>

<http://escoladainteligencia.com.br/entenda-a-importancia-do-respeito-a-diversidade-no-ambiente-escolar/>

Storyboard:

<http://digitalstorytelling.coe.uh.edu/page.cfm?id=23&cid=23&sublinkid=37>

https://pt.wikihow.com/Criar-um-Storyboard#Mapeando_a_Hist.C3.B3ria_sub

<http://aprendercomtecnologias.ie.ulisboa.pt/atividade/criacao-de-um-storyboard/>

<http://modelosdestoryboards.blogspot.com/p/o-que-e-um-storyboard.html>

https://www.canva.com/pt_br/criar/storyboard/

Trabalho em grupo:

<https://www.escolaweb.com.br/blog/trabalho-em-grupo-impacta-aprendizagem/>

<https://novaescola.org.br/conteudo/605/o-aprendizado-do-trabalho-em-grupo>

Teatro:

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=23556>

<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=6850>

https://www.youtube.com/watch?v=lopYU9RQID4&feature=player_embedded+%C2%A0%C2%A0

Tolerância:

<https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-dos-colegios-rio-branco/etica-tolerancia-e-o-ambiente-escolar/>

<https://pedagogiaaopedaleta.com/preconceito-e-intolerancia-na-escola/>

<http://pt.abcarticulos.info/article/ensinando-seu-tolerancia-criana>

<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/paz/dec95.htm>

Violência:

<https://jornal.usp.br/wp-content/uploads/2018/11/cartilhaviolencia.pdf>

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não posso, por isso, cruzar os braços fatalistamente diante da miséria, esvaziando, desta maneira, minha responsabilidade no discurso cínico e “morno”, que fala da impossibilidade de mudar porque a realidade é assim mesma. O discurso da acomodação ou de sua defesa, o discurso da exaltação do silêncio imposto de que resulta a imobilidade dos silenciados, o discurso do elogio da adaptação tomada como fado ou sina é um discurso negador da humanização de cuja responsabilidade não podemos nos eximir.

(FREIRE, 1996, p. 76).

Para apresentar algumas considerações finais sobre o estudo, retornamos aos objetivos iniciais que direcionaram o seu desenvolvimento, às análises e às reflexões, a fim de sintetizar os principais resultados, ponderar sobre as contribuições para a temática de conflitos entre os alunos e práticas educativas dirigidas no contexto escolar, especificamente no Ensino Fundamental. Entretanto, cabe ressaltar que as considerações finais mostram resultados específicos do grupo pesquisado, portanto, não permitem generalizações. Acreditamos que algumas análises e resultados apresentados em nosso estudo, todavia, poderão despertar outros questionamentos e levar a outras pesquisas.

O objetivo deste trabalho foi estudar os conflitos entre os alunos, no que concerne à sua vivência e à abordagem da escola, para oferecer possibilidades à prática pedagógica e ao desenvolvimento das relações sociais, no sentido de humanizar as relações no ambiente escolar.

Iniciamos nosso estudo com a apresentação da concepção de educação escolar e prática educativa que nortearam este trabalho. Como Severino (2006, p. 311), entendemos que a educação escolar tem um compromisso ético e político “para com a condução do destino da sociedade.” Portanto, cabe a ela desenvolver, ao máximo, o conhecimento científico e tecnológico, a sensibilidade ética e estética e a racionalidade filosófica. Ademais, as situações de aprendizagem, no interior da escola, devem ser pedagógicas, com práticas pautadas no conhecimento científico e intencionalmente planejadas.

A partir desse pressuposto, buscamos levantar estudos acerca dos conflitos entre alunos e das práticas pedagógicas direcionadas a trabalhar essa questão. No primeiro momento, pesquisamos em quatro bases de dados – SciELO, ERIC, CAPES e BDTD –, por serem bem reconhecidas e utilizadas com frequência, nos estudos na área de Educação. Encontramos sete trabalhos, entretanto, apenas quatro revelaram

uma contribuição significativa sobre conflitos entre alunos, especificamente os estudos de Silva (2014) e Carácio (2014), e sobre práticas pedagógicas direcionadas a trabalhar os conflitos entre alunos, as pesquisas de linha mais crítica, de Hayik (2016), desenvolvida em Israel, e de Kuçuksuleymanoglu (2018), implementada na Turquia, com crianças refugiadas sírias.

No segundo momento, buscamos nos anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), onde, por se tratar de um encontro de didática e práticas de ensino, esperávamos encontrar trabalhos que focalizassem práticas de ensino direcionadas a temática: conflitos entre alunos. Entretanto, levantamos apenas um texto, escrito por Oliveira (2016), embasado em estudos piagetianos, mas, segundo a própria autora, relatava a realização de um programa que não surtira o efeito desejado.

E, no terceiro momento, consultamos o Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq, para levantar os grupos que pesquisavam “conflitos na escola” e/ou “conflitos interpessoais” e as linhas de pesquisa, a partir das quais desenvolviam seus estudos. Encontramos dois grupos cadastrados, um da UNESP – Rio Claro e outro da UNICAMP. Analisamos alguns estudos dentro das linhas de pesquisa sobre conflitos na escola, portanto, foi uma análise limitada, na qual percebemos uma prevalência de abordagens piagetianas, o que também constatamos nos estudos brasileiros encontrados nas bases de dados, seguida da perspectiva da “educação para a paz”, no enfoque da temática.

A revisão de literatura nos levou à reflexão quanto à necessidade de avançarmos na abordagem de situações conflitivas, para além da perspectiva do controle e da solução imediatista que “[...] tanto esvaziam as relações pedagógicas” e para a necessidade de “[...] uma profunda revisão em nossas visões e práticas pedagógicas” (GARCIA, 2009, p. 522), porque, de forma recorrente, encontramos a associação de conflito na escola à violência, às relações sociais, à convivência escolar, ao clima escolar e ao desenvolvimento moral.

Após a revisão de literatura, buscamos estudar diferentes teóricos que abordavam o conflito na escola, e tal estudo trouxe diferentes aspectos que devem ser considerados nas situações conflitivas, os quais vão desde questões macroestruturais até as questões institucionais e da prática docente. Durante o estudo, ficou claro que, no Brasil, a democratização da educação, ao mesmo tempo

que oportunizou o acesso dos alunos à educação, não preparou a escola, que é um espaço privilegiado de ensino e socialização, para lidar com a diversidade.

Diante da importância de desenvolver práticas que contemplassem a temática, no interior da escola, adentramos na pesquisa sobre a abordagem da questão, no país. Nessa investigação, constatamos que, no Brasil, desde a década de 1990, a temática “conflito escolar” entrou em pauta, vinculada à “violência”, nas discussões do Ministério da Justiça, que encarregou a Secretaria de Direitos Humanos de estudar meios para a redução da violência, no contexto escolar. Portanto, as propostas do governo não enfocaram práticas direcionadas à aprendizagem, mas foram iniciativas de enfrentamento à violência, no contexto escolar, a partir de três tendências: a passividade, encarar a situação de forma fatalista; as ações repressivas e imediatistas (câmeras de monitoramento, polícia na escola) e ações preventivas, com o projeto Cultura da Paz, projeto Escola da Família, PROERD, Programa de Mediação Escolar, e inclusão da discussão de temas relacionados à ética e à cidadania (Parâmetros Curriculares Nacionais), procurando atuar na escola e envolver as famílias e a comunidade. E, recentemente, com o projeto “Ensinar Respeito por Todos”, realizado de forma conjunta entre UNESCO, Estados Unidos e Brasil, que teve o guia de implementação lançado no final de 2018, disponibilizado por meio de um *e-book*.

As diferentes pesquisas analisadas apontaram para diversas formas de resolução de conflito entre os alunos na escola, que vão desde posturas passivas até agressivas. Quanto à abordagem da escola, de forma geral, era no sentido de eliminar, ignorar ou mediar os conflitos. Todavia, como Severino (2006), entendemos que a escola como segundo grupo social em que a criança está inserida tem a responsabilidade, enquanto instituição de ensino, de atuar de maneira formal com “práticas sistemáticas e intencionais” para a “inserção dos indivíduos no tecido social” (p.289), de sorte que não podemos ignorar ou mesmo buscar a eliminação dos conflitos no contexto escolar, se amparamos nossa prática em uma perspectiva democrática e inclusiva. Nas relações humanas, sempre ocorrerão conflitos, por isso, acreditamos que a escola não deve apenas mediá-los, porém, é essencial que ensine os alunos a lidar com eles, de forma socialmente responsável.

Após abordar o conflito na escola, adentramos no estudo sobre a violência, no contexto escolar, visto que recorrentemente tal temática se entrelaçava e, por vezes, era confundida com o objeto de nosso estudo. Tal reflexão apontou para uma crise na função socializadora da escola, que se evidencia na dificuldade em se “[...] criar

possibilidades para que tais condutas assumam a forma de um conflito capaz de ser acertado no âmbito da convivência democrática” (SPÓSITO, 2001, p. 100) e também uma crise, em sua função educativa. No entanto, a violência na escola não pode ser analisada a partir de um único viés, pois a mesma pode se relacionar a diferentes causas e fatores; por conseguinte, ao abordá-la, é necessário examinar o contexto social, cultural e histórico em que ocorre, porque a mesma abarca não somente as violências internas, mas também os diferentes tipos de violências vivenciadas pelos indivíduos, incluindo até a violência simbólica.

Concordamos com Schilling (2014) sobre a importância de tratar os conflitos pedagogicamente, na escola, assim como de criar na escola uma cultura de participação, de pertencimento e de acolhimento. Entretanto, isso não é algo que acontece espontaneamente, deve ser desenvolvido e aprendido. É importante criar espaços, seja para ouvir os alunos, seja para refletir sobre as situações, palavras e atitudes diante das situações de conflito e violência, com o objetivo de elaborar propostas para o desenvolvimento das relações sociais em seu interior, não apenas para abordar questões pontuais.

O olhar sobre os conflitos e a violência, no interior da escola, apontou para a importância de adentrarmos no estudo sobre as relações sociais, de sorte a compreendermos aspectos relacionados à vivência grupal, ao desenvolvimento do conhecimento e conduta social e às interações entre os alunos, com suas implicações na resolução de conflitos. Com efeito, acreditamos que as ações e reações violentas nas relações entre os indivíduos têm, entre seus determinantes, a falta de desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas dos envolvidos, situações que poderiam ser resolvidas pela interlocução, tendo em vista que as limitações do desenvolvimento das habilidades sociais dos indivíduos levam à agressão verbal e física.

Quando estávamos em uma fase avançada do estudo teórico, iniciamos a pesquisa empírica, a qual teve uma abordagem qualitativa, com sessões de observação, análise de documentos escolares, aplicação de questionários, entrevistas e o recurso ao “índice para a inclusão”, a fim de possibilitar um aprofundamento na análise das situações no contexto escolar específico, considerando as percepções dos diferentes atores e o cruzamento de suas percepções com os registros nos documentos escolares e dados da observação, o que nos auxiliou em uma melhor apreensão do objeto de estudo, no contexto escolar.

Sobre os procedimentos metodológicos, pensamos que foram adequados e contribuíram para atingirmos os objetivos propostos no estudo.

Diferentes aspectos foram levantados, através dos instrumentos de coleta de dados; em função desses elementos, apontaremos os resultados que consideramos mais importantes.

Quanto à concepção de conflito entre alunos, a análise das respostas das crianças evidenciou uma visão negativa com relação ao conflito, pois, na maioria das respostas, ele foi confundido com violência. Embora a concepção da maior parte dos participantes da equipe escolar apontasse para a divergência de opiniões, quando questionados sobre os tipos de conflitos, a maioria apontou para tipos de violência, o que pode afetar a forma de abordá-lo na escola. Nas colocações, não parece existir uma visão de que o conflito pode contribuir para o debate de ideias, estimular a criticidade, o interesse e até mesmo a criatividade, ensejando a reflexão sobre situações e problemas, a busca por soluções, de sorte a refletir em transformações nos sujeitos, nas relações sociais e nas instituições.

O local com maior incidência de conflitos, como em outras pesquisas, como as de Leme (2004, 2006), Licciardi (2010), Silva (2014) e Carácio (2014), é o ambiente externo. Segundo as respostas, isso se deve à pouca supervisão de adultos, por estarem concentrados e em maior número.

As principais causas de conflito apontadas no ambiente externo foram: a provocação, a disputa e a exclusão, principalmente em situações de jogos e brincadeiras; e, na sala de aula e oficina: a provocação, seguida pela exclusão, esta sobretudo no momento de formação de duplas e grupos para o estudo e/ou realização de atividades. A análise dos dados das sessões de observação apontou que 83% dos alunos com atitudes agressivas nas situações de conflito não eram aceitos ou escolhidos pelos colegas, detalhes comprovados também nas entrevistas. As respostas dos questionários evidenciaram que a classe que tinha menos registros nos Livros de Ocorrências também era a que mais dispunha de os alunos que se ajudavam, em pequenos grupos.

Acreditamos que o trabalho em grupo propicia aos alunos oportunidades para interagir, participar, ouvir a perspectiva do outro, agir, fortalecer vínculos e auxiliar, de forma diferente, os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem. Além disso, é um contexto propício para a manifestação de diferentes ideias, argumentação e negociação, bem como para trabalhar aspectos relacionados ao respeito e à

resolução de conflitos. O contexto grupal possibilita ainda o sentimento de pertencimento, confiança, amizade, incidindo, de um lado, na redução da violência e, de outro, oportunizando a participação dos alunos que têm atitudes mais passivas, na resolução de conflito. Entretanto, o trabalho em grupo deve ser intencionalmente planejado pelo professor.

A forma de resolução de conflitos mais utilizada entre os alunos foi a passiva ou submissa, seguida pela agressiva; poucos usaram a maneira assertiva, que envolve diálogo, argumentação e negociação, amparados no respeito. Tal dado mostra a importância e a urgência de a escola repensar as situações conflitivas e violentas, em seu interior, abrangendo suas diferentes dimensões.

A maior parte dos alunos mencionou que eles aprenderam a lidar com os conflitos em sua casa – apenas 16% destacaram a escola – refletindo a importância de a escola abordar a temática, por meio de práticas pedagógicas intencionais, pois, de acordo com os dados, existem várias famílias com relacionamentos difíceis, com brigas e pais envolvidos com drogas, segundo o relato das crianças, situações reiteradas nas respostas aos questionários e nas entrevistas, tanto delas quanto da equipe escolar. Com efeito, tais posturas podem refletir na forma com que as crianças resolvem seus conflitos.

As crianças apontaram que, diante de situações de conflitos, elas sentem raiva (27,28%), tristeza (21,21%) e medo (21,21%). Em face desses dados, entendemos que aspectos relacionados às emoções também devem ser trabalhados na escola, já que interferem na maneira como a criança processa a informação social e reage diante das situações. Portanto, interferem na resolução de conflitos e necessitam ser explorados, para que os alunos entendam, elaborem e regulem suas emoções.

Quando analisamos as respostas dos alunos, quanto ao sentimento de pertencimento, de acordo com sua postura na resolução de conflitos, percebemos que apenas 38% dos que apresentam atitudes agressivas e 25% dos que têm atitudes passivas se sentem parte da comunidade escolar. Os dados revelaram que a maior parte dos alunos do quarto ano B igualmente não se sente parte da comunidade escolar: essa também é a classe que, segundo as respostas aos questionários, é a que menos aponta que os alunos da escola se interessam em ouvir as ideias uns dos outros, aspecto essencial para a resolução de conflitos e para o diálogo. Tal fato demonstra que os alunos precisam aprender a ouvir e, além disso, a refletir sobre o que o outro falou, pois a falta da escuta e entendimento potencializa discussões

desconexas; nesse sentido o trabalho em grupos pequenos pode auxiliar tanto na criação de vínculos e no sentimento de pertencimento quanto na comunicação e na resolução de conflitos.

Na análise dos dados, duas classes se destacaram: o quarto ano B, com aspectos mais negativos quanto à percepção da escola, relacionados ao sentimento de pertencimento, às práticas educativas e às relações sociais, além de ser a classe com o maior número de crianças com dificuldades de aprendizagem e a que está envolvida na maior parte dos conflitos resolvidos com violência (45,45%); e o quinto ano B, com percepções mais positivas quanto a esses aspectos, cujos alunos estavam envolvidos em apenas uma situação de violência registrada no Livro de Ocorrências. Tais aspectos devem ser mais bem analisados na escola, mediante reflexões e tomada de decisões, para que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas no sentido, não só de tornar as resoluções de conflitos mais assertivas, mas principalmente de tornar a educação inclusiva. Cremos que esta precisa sair do discurso e incidir em práticas que assegurem a todos os alunos, de fato, o acesso à educação, à participação e à aprendizagem, desde a formação das classes.

A pesquisa nos deu oportunidade de “olhar”, “ver”, “reparar” e ouvir o que as crianças têm a falar sobre seus pensamentos, ideias, opiniões e experiências, na escola e nas relações sociais. Esses aspectos permitiram à pesquisadora acessar uma gama de significações próprias dos alunos e perceber que são imprescindíveis àqueles que buscam propostas pedagógicas direcionadas a eles, seja em que área for. É necessário reparar, ouvir e reconhecer suas vozes, pois, quando não são ouvidas, podem se manifestar por meio de violência ou mesmo indisciplina, o que nos traz à memória, mais uma vez, a fala de Arroyo (2014), citada anteriormente: “[...] algumas indisciplinas são falas, falas fortes e precisam ser ouvidas” – poderíamos, de modo similar, sustentar que os conflitos ou mesmo as violências são “falas” que devem ser ouvidas, consideradas e analisadas, no enfoque das questões e no desenvolvimento de práticas pedagógicas. Afinal, como sujeitos de direitos e cidadãos, devem ser-lhes garantidos a participação e o reconhecimento de suas vozes, para a tomada de decisões. É essencial que a escola ouça as suas vozes e se preocupe com sua aprendizagem e seu desenvolvimento, quer cognitivo, quer emocional e social, pois entendemos que a educação deve proporcionar ao aluno seu crescimento enquanto ser humano e cidadão, o que incidirá em sua atuação sobre a realidade para transformá-la.

Os resultados reforçaram a importância de analisar as práticas educativas, as relações sociais e o clima escolar, que se refere ao sentimento expresso na vivência das atividades, às múltiplas percepções sobre normas, crenças e valores que estão presentes no sistema escolar, incidindo nos comportamentos e atitudes de todos os indivíduos que fazem parte do contexto escolar. Assim, será possível ter uma maior compreensão do que vem ocorrendo no interior da escola, pois tanto boas práticas quanto um bom clima favorecem a aprendizagem e favorecem o sentimento de pertencimento e a participação, aspectos essenciais à inclusão.

A forma de atuação em situações de conflitos, na área externa, mais utilizada pelos agentes escolares era retirar da brincadeira os alunos que usavam agressão verbal ou violência física leve; quando envolviam violência física, como tapas, arranhões, empurrões, chutes, puxões de cabelo e socos, eles os encaminhavam à direção ou à coordenação; lá, os alunos eram advertidos e assinavam o Livro de Ocorrências e, em casos considerados mais sérios, a família era chamada. Nos casos de situações reincidentes, além de a família ser notificada, a gestora enviava um relatório ao Conselho de Escola, no qual constavam as diversas situações, para que o Conselho tomasse providências; o relatório era apresentado aos membros do Conselho, em uma reunião extraordinária, quando seus integrantes decidiam as providências a serem tomadas; geralmente, quando havia muitas ocorrências envolvendo o aluno, este era suspenso por um ou dois dias.

A análise sobre as formas de atuação da equipe escolar, diante dos conflitos, apontou que 80% enfocam ações pontuais, para resolver a situação do momento, apenas 20% demonstraram uma prática educativa: uma professora, por meio de reflexões a partir de conflitos fictícios, e outra, trabalhando valores. Cabe ressaltar que os alunos da última figuraram em apenas um registro do Livro de Ocorrências e, de acordo com os dados levantados pelos diferentes instrumentos, apresentam os menores índices de violência na resolução de conflitos e a melhor visão da escola.

Quanto à formação para lidar com conflitos, apenas 20% da equipe do Ensino Fundamental (professoras e coordenadora) mencionaram leituras e estudos, enquanto 80% da equipe aludiram apenas à vivência como fonte para a atuação. Compreendemos a dificuldade que as professoras enfrentam, pois muitas vezes esse aspecto não foi abordado em sua formação, não é trabalhado na formação continuada e, por vezes, elas não têm o apoio e a estrutura escolar.

Entre a equipe do projeto (coordenadora, professores e monitores), a vivência também foi apontada como fonte para lidar com os conflitos, sendo que somente um membro salientou a necessidade de formação.

Concordamos com Royer (2002) que é fundamental trabalhar com a formação de professores, para que possam lidar com os conflitos que se manifestam em sala de aula. Nesse sentido, alguns aspectos são essenciais à formação docente: a necessidade de entender o conflito, a fim de que se possa compreender suas causas e enfrentar as situações de maneira ativa e não reativa; conhecer seus alunos e o contexto do bairro onde a escola se situa; ter acesso a pesquisas e práticas direcionadas à compreensão e à intervenção em situações de conflito, para prevenir a violência. cremos que, além dos professores, toda a equipe deve ser contemplada na formação, visto que atua na formação dos alunos, direta ou indiretamente. Afinal, a escola é o local de socialização formal e de formação integral dos alunos, logo, a equipe escolar não pode pautar suas ações apenas em experiências práticas, embora elas sejam importantes, mas deve embasar suas práticas pedagógicas em fundamentos teóricos sólidos.

Por isso, pensamos ser necessária e urgente a análise dessas situações, para que sejam desenvolvidas as relações sociais no interior da escola, através de práticas educativas intencionais e inclusivas, as quais propiciem tanto espaços para a participação e para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento quanto espaços para reflexões sobre a relação entre os alunos, a cidadania e a vivência desses conteúdos, de maneira a contribuir com a formação de indivíduos socialmente responsáveis. Essas, pautadas em ações coletivas, podem auxiliar na redução da violência e propiciar o sentimento de pertencimento, a participação, o desenvolvimento, a aprendizagem e a resolução de conflitos de forma não violenta, por meio de práticas dialógicas, assertivas e inclusivas.

Acreditamos que o acesso a essa reflexão individual e coletiva, atrelada a uma prática dialógica e ética, que contemple os diferentes fatores que incidem na relação entre os alunos, poderá propiciar aos indivíduos um pensar e um posicionamento crítico sobre a realidade, de sorte a possibilitar o enfrentamento às manifestações de violência e a resolução de conflitos, fundamentada no diálogo, o que incidirá no aprimoramento das relações sociais no interior da escola.

Enfim, cabe destacar que nossa análise do objeto de estudo realizou-se à luz do conhecimento científico e levou em conta a influência do contexto, da cultura e da

sociedade. O estudo partiu da premissa de que o enfoque, na abordagem do conflito, deveria ser formativo para todos. Por isso, com base nos dados da investigação, relacionados ao estudo teórico, analisamos os conflitos entre os alunos e a abordagem da escola, a fim de propor possibilidades para a ação educativa. A partir disso, elaboramos atividades e as organizamos em um produto educacional, contemplando algumas dificuldades identificadas nas relações sociais e na resolução de conflitos entre os alunos, com o objetivo de apontar oportunidades de práticas educativas intencionais, de propor atividades para a promoção de uma comunicação mais efetiva entre os alunos, de modo que eles pudessem aprender a identificar e expressar pensamentos, sentimentos e emoções; a debater ideias, a argumentar; a reconhecer, ouvir e aceitar o outro, para o desenvolvimento das relações sociais; e a buscar formas de resolução de conflito não violentas, as quais privilegiam a boa convivência, mediante o respeito mútuo, a cooperação e a tolerância. Apesar de termos elaborado um produto direcionado aos alunos e professores, acreditamos que uma boa intervenção deveria ser voltada não só para eles, mas precisaria contemplar todos os envolvidos no processo educacional, desde a direção até as famílias, para que possa trazer uma mudança que seja duradoura.

Acreditamos que nossa pesquisa contribuiu, mesmo que de forma discreta, para a reflexão sobre os conflitos entre os alunos e as práticas pedagógicas, no sentido de sublinhar a importância de assumir uma abordagem intencional e planejada direcionada à resolução de conflitos e à prevenção da violência, considerando os diferentes fatores envolvidos, pautadas no conhecimento, no respeito e na dignidade humana, aspectos fundamentais para a formação de indivíduos socialmente responsáveis. Contudo, podemos apontar como limitação o número de participantes, ou seja, o tamanho da amostra. Talvez outros aspectos tivessem sido evidenciados, se a pesquisa contemplasse a escola toda. Por isso, pensamos que seriam interessantes novos estudos que abarcassem a análise das situações, tendo em vista a percepção de todos atores da escola, assim como estudos longitudinais e investigações que examinassem a relação entre inclusão e resolução de conflitos entre os alunos. Seria uma maneira de possibilitar a ampliação das discussões e a efetivação das ações, visando a apoiar a escola e os professores na análise, na reflexão e na abordagem do fenômeno, no contexto escolar, com práticas embasadas no conhecimento científico.

Na realidade, não podemos assumir na prática pedagógica, nem uma postura passiva, nem crítico-reprodutivista, todavia, é imperioso optar por uma postura comprometida e engajada com a transformação da realidade, o que, de forma oportuna, nos leva a refletir sobre um trecho da letra da música “Pra não dizer que não falei das flores”, de Geraldo Vandré:

Vem, vamos embora, que **esperar não é saber.**

Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.

(VANDRÉ, 1978, grifo nosso).

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M (Org.). **Escola e violência**. Brasília: UNESCO, 2003.

_____. (Coord.). **Cotidiano das escolas: Entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2006.

_____; CASTRO, M. C. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

_____; CUNHA, A. L.; CALAF, P. P. **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: RITLA, SEEDF, 2009.

_____; RUA, M. G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002. ADORNO, T. L. W. **Educação e emancipação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

AGOSTINHO, K. A. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. Braga: Universidade do Minho, 2010.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. **Cadernos e Pesquisas**, n. 81, p. 5360, 1992. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/916.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2019.

AMARAL, A. P., KAFROUNI, A. R. Teatro e desenvolvimento psicológico infantil. **Avances en Psicología Latinoamericana**, v. 31, 2013. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79929186010>> ISSN 1794-4724. Acesso em: 28 out. 2018.

ANDRADE, F. C. B.; GONZAGA, K. R. V. Between desire and law: institutional pedagogy and conflicts in school. **Estud. psicanal.**, Belo Horizonte, n. 34, p. 31-40, dez. 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372010000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 jan. 2019.

ANDRETTI, G. et al. **Ensinar respeito por todos: guia de implementação**. Tradução de Cláudia B. David. Brasília: UNESCO, 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261591_por . Acesso em: 10 out. 2018.

APPLE, M. W. **Educação e poder**. Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AQUINO, J. G. **Confronto na sala de aula: Uma leitura institucional da relação professor-aluno**. São Paulo: Summus, 1996.

_____. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998.

_____. **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos.** São Paulo: Summus, 2000.

_____. **Instantâneos da escola contemporânea.** 1. ed. São Paulo: Papirus, 2007.

_____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 47, p. 07-19, dez. 1998. Disponível em: <http://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 out. 2018.

ARANTES, E. M. de M. O anonimato da dor: a quem serve a redução da maioria penal? **Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Intercâmbio para a Infância e a Adolescência Contemporâneas.** Disponível em: <http://www.psicologia.ufrj.br/nipiac/index.php?option=com_content&view=article&id=102>. Acesso em: 29 dez. 2018.

ARAÚJO, C. **A violência desce para a escola: Suas manifestações no ambiente escolar e a construção da identidade dos jovens.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARAÚJO, U. F.; AQUINO, J. G. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal.** São Paulo: Moderna, 2001.

ARENDT, H. **Sobre a violência.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

_____. **Entre o passado e o futuro.** São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. **A condição humana.** Tradução de Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. Quando a violência infanto-juvenil indaga a pedagogia. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100, p.787-807, maio/ago. 2007.

AZAR, E. **The Management of Protracted Social Conflicts.** Aldershot: Dartmouth, 1990.

AZEVEDO, F. **A Cultura Brasileira.** São Paulo: Melhoramentos, 1971.

AZEVEDO, R. Afirmação dos direitos humanos deve-se sobrepor ao clamor punitivista. **Revista do Instituto Humanitas**, Unisinos, ed. 518, 27 mar. 2018. Disponível em: www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7199-afirmação-dos-direitos-humanos-deve-se-sobrepor-ao-clamor-punitivista. Acesso em: 20 maio 2018.

BALANCHO, M. J.; COELHO, F. **Motivar os alunos – criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas.** Lisboa: Texto, 1996.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BISPO, F. S.; LIMA, N. L. A violência no contexto escolar: uma leitura interdisciplinar. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 30, n. 2, p. 161-180, jun. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982014000200008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 dez. 2018.

BLAYA, C. Clima escolar e violência nos sistemas de ensino secundário da França e da Inglaterra. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. **Violência e Maus-Tratos em Meio Escolar**. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2008.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: Uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index for inclusion**. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2000. Disponível em: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2019.

_____. **Index para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola**. Tradução de Mônica Pereira dos Santos. UNESCO/CSIE, 2011. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/181025581/Index-para-a-inclusao>. Acesso em: 15 jan. 2019.

BORUCHOVITCH, E. **A motivação do aluno**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 3. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. Fundamentos de uma teoria da violência simbólica. In: _____. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/rosendo_ana_paula_a_reproducao_elementos_teorias_do_sistema_ensino.pdf. Acesso em: 27 out. 2018.

BRANCHER, E. N.; RODRIGUES, M. M.; VIEIRA, A. G. V. **O direito é aprender**. Brasília: FUNDESCOLA/PROJETO NORDESTE/MEC, 1999.

BRANDONI, F. **Mediación Escolar – propuestas, Reflexiones y experiencias**. Buenos Aires: Paidós, 1999.

_____. **Justiça restaurativa**: a cultura de paz na prática da justiça. Disponível em: <http://jij.tjrs.jus.br/doc/justica-restaurativa/A-Cultura-de-Paz-na-Pratica-da-Justica.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2010.

BRANT, D. Governo Trump estuda usar verba federal para armar professores. **Folha de S. Paulo**. 23 ago. 2018. Disponível em:

<https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/08/eua-estudam-permitir-que-estados-usem-recursos-federais-para-armar-escolas.shtml>. Acesso em: 23 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 02 jan. 2019.

_____. Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente; dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 de Julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 28 out. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2019.

_____. CAPES. Portaria nº. 080, de 16 de dezembro de 1998. Dispõe sobre o reconhecimento dos mestrados profissionais e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 11 jan. 1999. Seção 1, p. 14. Disponível em: http://www.ufrgs.br/propg/regulam/anexos/port80_98.htm. Acesso em: 27 out. 2018.

_____. **Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação - PNE. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 08 jan. 2019.

BRITO, M. S. T.; COSTA, M. Práticas e percepções docentes e suas relações com o prestígio e clima escolar das escolas públicas do município do Rio de Janeiro. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 500-510, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.edalyc.org/articulo.oa?id=27515491008>. Acesso em: 25 out. 2018.

BURTON, J. **Conflict Resolution**: Towards Problem Solving, 1997. Disponível em: <http://www.gmu.edu/academic/pcs/burton.html>. Acesso em: 25 out. 2018.

BYRNE, D. **Diários de bicicleta**. Tradução de Otávio Albuquerque, Ana Lim e Fabiana de Carvalho, Barueri, SP.: Manole, 2010.

CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan/jun. 2001.

CANDAU, V. **Escola e violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CAPELLINI, V. L. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5782/4203>>. Acesso em: 14 jan. 2019.

CARÁCIO, F. C. C. **Concepção de professores acerca dos conflitos interpessoais entre crianças**. 2014. 98 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, Marília, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/110466>>. Acesso em: 23 dez 2018.

CARDIA, N.; SCHIFFER, S. Violência e desigualdade social. **Cienc. Cult.** São Paulo, v. 54, n. 1, p. 25-31, jun. 2002. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252002000100018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 set. 2018.

CARITA, A. **Conflito, moralidade e cidadania na aula**. Lisboa: Campo das Letras, 2005.

CARRANCA, A. **Malala: A menina que queria ir para a escola**. 1. ed. São Paulo: Companhia de Letrinhas, 2015.

CARVALHO, L. R. A educação e seus métodos. In: HOLANDA, S. B. **História Geral da Civilização Brasileira**. Tomo I - A época colonial, 2. v. 3. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

CASASSUS, J. **Fundamentos da educação emocional**. Brasília: UNESCO, Liber Livro, 2009.

CASTRO, B. The development of social information processing and aggressive behavior: Current issues. **European Journal of Developmental Psychology**, 2004. Disponível em: 1. [10.1080/17405620444000058.https://www.researchgate.net/publication/27693926_The_development_of_social_information_processing_and_aggressive_behavior_Current_issues](https://www.researchgate.net/publication/27693926_The_development_of_social_information_processing_and_aggressive_behavior_Current_issues). Acesso em: 28 out. 2018.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da violência**. Rio de Janeiro: IPEA, 2018. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/180604_atlas_da_violencia_2018.pdf. Acesso em: 20 set. 2018.

CHARLOT, B. A violência na escola: como sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**. Porto Alegre. ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Filosofia: Série Novo Ensino Médio**. São Paulo: Ática, 2002.

CHESNAIS, J. C. **Histoire de la violence**. Paris: Robert Laffont, 1981.

CHRISPINO, Á. Mediação de conflitos: cabe à escola tornar-se competente para promover transformações. **Revista do Professor**. Porto Alegre, ano 20, n. 79, p. 45-48, jul./set. 2004.

_____. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, mar. 2007. Disponível em:

<http://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362007000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 out. 2018.

COHEN, E. G.; LOTAN, R. A. **Planejando o trabalho em grupo: estratégias para salas de aulas heterogêneas**. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

COIMBRA, L. C. Dimensões sócio-culturais na sobredeterminação da conflitualidade em contextos escolares. In: COSTA, M. E. (Coord.). **Gestão de conflitos na escola**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

COLAÇO, V. F. R. **Interações em sala de aula: um estudo da atividade discursiva de crianças em séries iniciais**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

COLEMAN, P. T.; DEUTSCHE, M. **Cooperation, conflict resolution, and school violence: a sistem approach**. Choices Briefs, 2000, p. 5. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED439198.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. 2. ed. v. 2. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. 2. ed. v. 3. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CONTI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

COSTA, J. F. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

COSTA, M. E. (Coord.). **Gestão de conflitos na escola**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

_____; MATOS, P. **Abordagem sistêmica do conflito**. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

CRICK, N. R.; DODGE, K. A. A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. **Psychological Bulletin**. 1994, 115. 74-101. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/232594911_A_Review_and_Reformulation_of_Social_Information-Processing_Mechanisms_in_Children's_Social_Adjustment Acesso em: 28 out. 2018.

CROCHÍK, J. L. Educação para a resistência contra a barbárie. **Revista Educação**, São Paulo, Ano II – Especial Adorno Pensa a Educação, p.16-25, 2008.

CUNHA, M. B. Possíveis relações entre percepções de violência dos alunos, clima escolar e eficácia coletiva. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1077-1092, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2014nahead/aop1252.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

_____; COSTA, M. O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, **Anais...**, Caxambu: Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 2009.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. Tradução de D. Vicente e G. Segurado. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Entrevista: António Damásio**. Entrevistadora: I. Lucas. Porto: Fronteiras do Pensamento, 2017. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/antonio-damasio-shakespeare-e-o-maior-neurocientista>. Acesso em: 12 dez. 2018.

_____. **A estranha ordem das coisas** – As origens biológicas dos sentimentos e da cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DAMATTA, R. **A casa e a rua** - Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1985.

DANIELS, H. et al. **Emotions and behavioral difficulties in mainstream school**. London: DFEE, 2000. Disponível em: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130402123007/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RB90.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

DEBARBIEUX, E. **Violência na escola: Um desafio mundial?** Tradução Teresa Katzenstein. Lisboa: Instituto Piaget, 2006.

_____; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

DEBARBIEUX, E. et al. **Desafios e alternativas: violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.

DEUTSCH, M. **The Resolution of Conflict** – constructive and destructive processes. London: Yale University Press, 1973. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/000276427301700206>. Acesso em: 13 jan. 2019.

_____. Sixty Years of Conflict. **The International Journal of Conflict Management**, v. 1, n. 3, p. 237-263, 1990. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235301583_Sixty_Years_of_Conflict. Acesso em: 27 out. 2018.

DEVRIES, R.; ZAN, B. O Conflito e sua resolução. In: _____. **A ética na educação infantil** – o ambiente sócio-moral na escola. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DIAZ-AGUADO, M. J. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Americana, São Paulo: Adonis, 2015.

DIKER, G. Entre la ciencia ficción y la política: variaciones sobre la desaparición de lo escolar. In: FRIGERIO, G.; DIKER, G. (Org.). **Educación: saberes alterados**. Buenos Aires: Del Estante; Clacso, 2010. p. 149-163.

DIMENSTEIN, G. **O cidadão de papel: a infância, a adolescência e os Direitos Humanos no Brasil**. 24. ed. São Paulo: Ática, 2012.

DODGE, K. A. A social information processing model of social competence. In: PERLMUTTER, M. **Cognitive perspective on children's social and behavioral development**. Hillsdale: LEA, 1986, p. 77-125. Disponível em: <https://www.taylorfrancis.com/books/e/9781317768265/chapters/10.4324%2F9781315802343-7>. Acesso em: 13 jan. 2019.

DOĞAN, S. Conflicts Management Model in School: A Mixed Design Study. **Journal of Education and Learning**, v. 5, n. 2, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1097381.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018.

DRAWIN, C. R. O paradoxo antropológico da violência. In: ROSÁRIO, Â. B. do; KYRILLOS NETO, F.; MOREIRA, J. de O. (Org.). **Faces da violência na contemporaneidade: sociedade e clínica**. Barbacena: EdUEMG, 2011. p.12-32.

FANTE, C. **Fenômeno bullying: estratégias de intervenção e prevenção da violência entre escolares**. São José do Rio Preto: Ativa, 2003.

_____. **Fenômeno bullying**. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

_____. **Aprendendo a prevenir o bullying na escola: Campanha Aprender sem Medo**. Maranhão: Plan Brasil, 2010.

FARRINGTON, D. P. **Age and crime**. Chicago: University of Chicago Press, 1986. Disponível em: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/449114>. Acesso em: 27 out. 2018.

_____. Unemployment school leaving and crime. **British Journal of Criminology**, v. 26, p. 335-356, 1986. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/19750560_Are_There_Any_Successful_Men_from_Criminogenic_Backgrounds. Acesso em: 27 out. 2018.

_____. Explaining and preventing. The globalization of knowledge criminology. **The American Society of Criminology**, v. 38, p. 8-26, 2000. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1745-9125.2000.tb00881.x>. Acesso em: 27 out. 2018.

_____. Fatores de risco para a violência juvenil. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

FERNANDES, Â. V. M. Cidadania e Educação: análise comparativa. **Cidadania/Textos**, n. 9, p. 1-125, dez. 1996.

FERNANDES, K. T. **O conceito de violência escolar na perspectiva dos discentes**. 2006. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/29732852_O_CONCEITO_DE_VIOLENCIA_ESCOLAR_NA_PERSPECTIVA_DOS_DISCENTES. Acesso em: 13 jan. 2019.

FERNANDES, M. M. **A mediação de conflitos como via para a cultura de paz, inclusão social e cidadania**: a experiência de professores na década de noventa em Cidade Tiradentes Zona Leste de São Paulo. 2010. 237 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/9546>. Acesso em: 13 jan. 2019.

FERNÁNDEZ, I. **Prevenção da violência e solução de conflitos**: o clima escolar como fator de qualidade. São Paulo: Madras, 2005.

FLEURI, R. M. Rebeldia e democracia na escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, p. 470-482, set./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300005&script=sci_arttext. Acesso em: 13 jan. 2018.

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Edição integral. Rio de Janeiro: Record, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, I. Mediação em Educação em Portugal. In: correia, j. a.; silva, A. M. (Org.). **Mediação**: (d)os contextos e (d)os actores. Porto: LibPsi, 2010. p. 59-70.

FULLAN, M. **Change Forces** – Probing the Depths of Educational Reform. London: The Falmer Press, 1993. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373391.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

GALTUNG, J. Peace by Peaceful Means. **Peace and Conflict, Development and Civilization**. Londres: Sage; Oslo: PRIO, 1996. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-> Acesso em: 13 jan. 2019.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GHANEN, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. São Paulo: Autêntica, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRARD, K.; KOCH, S. J. **Resolución de Conflictos en las Escuelas**. Barcelona: Ediciones Granica, 1997.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas 2010.

GIOVEDI, V. M. **O currículo crítico – libertador como forma de resistência e de superação da violência curricular**. 2012. 34 f. Tese (Doutorado em Educação; Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/handle/handle/9686> Acesso em: 13 jan. 2019.

GRAU, R.; GARCÍA-RAGA, L.; LÓPEZ-MARTÍN, R. Towards School Transformation. Evaluation of a Coexistence Program from the Voice of Students and Teachers. **New Approaches in Educational Research**, v. 5, n. 2, p. 137-146, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127260.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2019.

GROSSI, P. K. et al. Implementando práticas restaurativas nas escolas brasileiras como estratégia para a construção de uma cultura de paz. **Revista diálogo educação**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 497-510, set./dez. 2009. Disponível em: repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8146/2/Implementando_Praticas_Restaurativas_nas_Escolas_Brasileiras_como_estrategia_para_a_construcao_de_uma_Cultura_de_Paz.pdf. Acesso em: 27 out. 2018.

GUDDENS, A. **Novas regras do método sociológico**. Lisboa: Gradativa, 1995.

GUIMARÃES, Á. M. **Vigilância punição e depredação escolar**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988.

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

_____. Indisciplina e violência: a ambigüidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 6. ed. São Paulo: Summus, 1996b. p. 73-82.

HABERMAS, J. **Teoria do agir comunicativo**. Tradução de Paulo Astor Soethe. Rev. da tradução de Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HARTUP, W. W. Peer relations in early and middle childhood. In: HASSELT, V. B.; HERSEN, M. **Handbook of social development**. A life span perspective. New York: Plenum Press, 1992. p. 257-281. Disponível em:

https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=S7KFVunfNSwC&oi=fnd&pg=PA3&ots=baNscVvuP-&sig=BxEr2DSy5AhH9mGG1r3Thulv64&redir_esc=y#v=onepage&q&f. Acesso em: 17 dez. 2018.

HAYDEN, C. Fatores de risco e expulsão de alunos da escola. In: DEBARBIEUX, E; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

HAYIK, R. Addressing Religious Diversity through Children's Literature: An "English as a Foreign Language" Classroom in Israel. **International Journal of Multicultural Education**, v.17, n.2, p. 92-106, 2015. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104911.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

HEREDIA, R. A. S. **Análisis y Resolución de Conflictos** – Una perspectiva psicológica. Bilbao: Universidad del País Basco, 1998.

_____. Resolução de conflitos: transformação da escola. In: _____. **Aprender a partir do conflito: conflitos e educação**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 51-64.

HILLAL, J. **Relação professor – aluno: formação do homem consciente**. São Paulo: Paulinas, 1985.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

JARES, X. **Educação e Conflito: Guia da Educação para a convivência**. Porto: ASA, 2002.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T. Why violence prevention program's don't work – and what does. **Educational Leadership**, p. 63-67, 1995. Disponível em: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb95/vol52/num05/Why-Violence-Prevention-Programs-Don't-Work—and-What-Does.aspx>. Acesso em: 27 out. 2018.

_____. **Cómo reducir la violencia en las escuelas**. Barcelona: Paidós, 1999.

JONES, S. et al. For Educators: How to Build Empathy and Strengthen Your School Community. In: _____. **Making Caring Common Project at the Harvard Graduate School of Education**, 2018. Disponível em: Making Caring Common Project at the Harvard Graduate School of Education. Acesso em: 01 jan. 2019.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto historiográfico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, São Paulo, n. 1, p. 9-44, 2001.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRUG, E. G. et al. (Org.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Geneva: Organização Mundial da Saúde, 2015. Disponível em: <https://www.opas.org.br/wp->

content/uploads/2015/09/relatorio-mundial-violencia-saude.pdf. Acesso em: 27 out. 2018.

KUÇUKSULEYMANOGLU, R. Integration of Syrian Refugees and Turkish Students by Non-Formal Education Activities. **International Journal of Evaluation and Research in Education**. v.7, n.3, p. 244-252, 2018. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1198614.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018.

LA TAILLE, Y. et al. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006

LEDERACH, J. P. **Els anemats pacifi sts: la no-violencia a l'Estat Espanyol**. Barcelona: Ed. de la Magrana, 1983.

_____. **Transformação de conflitos**. Tradução de Tônia Van Acker. 1. ed. São Paulo: Palas Athena, 2012.

LEME, M. I. S. Resolução de Conflitos Interpessoais: Interações entre Cognição e Afetividade na Cultura. **Psicologia reflexão e crítica**, v. 17, n.3, p. 367-379, 2004.

_____. Para um convívio mais harmonioso na escola. In: **Idéia: avaliação educacional**. São Paulo: ISME, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a10v17n3>. Acesso em: 13 jan. 2019.

_____. Violência e educação: a percepção de pré-adolescentes sobre a autoridade da escola e da família no conflito interpessoal. **Temas psicol. Ribeirão Preto**, v. 17, n. 2, p. 359-370, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2009000200008&lng=pt&nrm=iso. Disponível em: 20 set. 2018.

LEVISKY, D. W. (Org.). **Adolescência e violência: Ações comunitárias na prevenção "conhecendo, articulando, integrando e multiplicando"**. 1. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo/Hebraica, 2001.

LEVISKY, D. W. Violências, resistências e enfrentamento no mundo urbano. In: **CICLO DE ESTUDOS E DEBATES: Violências no mundo contemporâneo: Interfaces, resistências e enfrentamentos**. Disponível em: <http://www.unisinos.br/eventos/ciclo-de-estudos-e-debates-violencias-no-mundo-contemporaneo-ex123377-00001>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. Quando a segurança pública é só caso de polícia, a violência juvenil explode. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, ed. 518, 27 mar. 2018. Disponível em: www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7200-quando-a-seguranca-publica-e-so-caso-de-policia-a-violencia-explode. Acesso em: 27 maio 2018.

LIBANIO, J. B. **As lógicas da cidade**. O impacto sobre a fé e sob o impacto da fé. São Paulo: Loyola, 2001.

LICCIARDI, L. M. S. **Investigando os conflitos entre as crianças na escola**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010. Disponível em:

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251356>. Acesso em: 27 out. 2018.

LIMONTA, S. V. Escola de tempo integral: desafios políticos, curriculares e pedagógicos. In: SEMINÁRIO FINAL DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADA. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2012. Disponível em: https://trabeduc.fe.ufg.br/up/660/o/Escola_de_tempo_integral_-_artigo_publicado.pdf. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____; SANTOS, L. S. L. S. Escola de tempo integral e escola de tempo integral: currículo, conhecimento e ensino. In: LIMONTA, S. V. et al. **Educação Integral e escola pública de tempo integral**. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013.

LIRA, A.; GOMES, C. A. Violence in schools: what are the lessons for teacher education?. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 100, p. 759-779. Acesso em 29 de jul. 2018. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362018000300759&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 dez. 2018.

LÓPEZ, F. Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. v.3. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAFFESOLI, M. **O Tempo das Tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Rio de Janeiro: Forense-universitária, 1987.

_____. **No fundo das aparências**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Centro de Estudos Judiciários**, Brasília, n. 26, p. 36-44, jul./set. 2004a. Disponível em: <http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622/802>. Acesso em: 27 out. 2018.

_____. **Por uma escola para todos**. 2004b. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.13.htm>. Acesso em 27 Out. 2018.

MARCHESI, Á. Os alunos com pouca motivação para aprender. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. v. 3. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____; MARTIN, E. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARRA, C. A. S. **Violência escolar**: a percepção dos atores escolares e a repercussão no cotidiano da escola. São Paulo: Annablume, 2007.

MARTINI, M. L.; BORUCHOVITCH, E. **A teoria da atribuição de causalidade**: contribuições para a formação e atuação de educadores. São Paulo: Alínea, 2004.

MARTINS, E. F. **Formação de professores e violência nas escolas**. 2010. 22 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16599>. Acesso em: 13 jan. 2019.

MARTINS, A. M.; MACHADO, C.; FURLANETTO, E. C. Mediação de conflitos em escolas: entre normas e percepções docentes. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 566-592, set 2016,. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3798>. Acesso em: 13 jan. 2019.

MARTINS, M. J. D. Violência interpessoal e maus-tratos entre os pares no contexto escolar. **Revista da Educação**, n. 2, 2007. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/4343>. Acesso em: 01 jan. 2019.

MATOS, D. A. S.; FERRÃO, M. E. Repetência e indisciplina: evidências de Brasil e Portugal no Pisa 2012. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 614-636, set. 2016. Disponível em: http://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300614&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 01 set. 2018.

MATOS, P. M. O conflito à luz da teoria da vinculação. In: COSTA, M. E. (Coord.). **Gestão de conflitos na escola**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

MENEZES, I. A intervenção para a resolução de conflitos ao nível da escola e da comunidade. In: COSTA, M. E. (Coord.). **Gestão de conflitos na escola**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

MILANI, F. M. Cultura de paz X violências: papel e desafios da escola. In: _____. **Cultura da Paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo: Hucitec/ Abrasco, 1993.

_____. A violência dramatiza causas. In: MINAYO, M. C. S.; SOUZA, E. R. (Org.). **Violência sob o olhar da saúde**: a infrapolítica da contemporaneidade brasileira. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. p. 13-22.

_____. Violência: um problema para a saúde dos brasileiros. In: SOUZA, E. R.; MINAYO, M. C. S. (Org.). **Impacto da violência na saúde dos brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. p. 09-33.

_____. **Pesquisa Social: Teoria, Métodos e Criatividades**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

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

MORENO, M. D. C. Desenvolvimento e conduta social dos seis anos até a adolescência. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva**. v.1. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORGADO, C.; OLIVEIRA, I. Mediação em contexto: Transformar o conflito em oportunidade. **Exedra**, [S.l.], n. 1, p. 43-56, jul. 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3398314>. Acesso em: 13 jan. 2019

MORITA, Y. Violência na escola: uma abordagem japonesa. In: DEBARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

MOSES, B. **E eu com isso: aprendendo sobre respeito**. São Paulo: Scipione, 1999.

MULLER, J. M. **Não-violência na educação**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2006.

_____. **O princípio da não violência: uma trajetória filosófica**. Tradução de Inês Polegato. Palas Athena: 2007.

NASCIMENTO, I. A dimensão interpessoal do conflito na escola. In: COSTA, M. E. (Coord.). **Gestão de conflitos na escola**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

NEBOT, J. R. Violencia y conflicto en los ámbitos educativos. **Ensayos y Experiencias**. Buenos Aires, ano 7, n. 35, p.77-85, out. 2000.

NJAINÉ, K.; MINAYO, M. C. S. Violência na escola: Identificando pistas para a prevenção, **Interface – comunicação, saúde, educação**, v. 7, n. 13, p. 119-34, 2003. Disponível em: https://www.SciELOsp.org/SciELO.php?pid=S1414-32832003000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 27 out. 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e trabalho pedagógico. In: _____. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola**. Lisboa: Educa, 2002. p. 33-48.

NUNES, Mayara Figueiredo. **Status sociométrico e avaliação funcional de interações sociais em crianças do ensino fundamental I**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São

Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em:
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-04092017-102446/en.php>.
Acesso em: 01 jan. 2019.

ODALIA, N. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 2004 (Coleção Primeiros Passos).

OLIVEIRA, É. C. S.; MARTINS, S. T. F. Violência, sociedade e escola: da recusa do diálogo à falência da palavra. **Psicol. Soc.**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 90-98, abr. 2007. Disponível em: <http://www.SciELO.br/pdf/psoc/v19n1/a13v19n1>. Acesso em: 27 out. 2018.

OLIVEIRA, M. E.; STOLTZ, T. Teatro na escola: considerações a partir de Vygotsky. **Revista Educar**, v. 36, p. 77-93, 2010. Disponível em:
<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/17582/11520>. Acesso em: 28 out. 2018.

O'NEAL, J. ; O'NEAL, T. **Respeito é bom e faz bem**. São Paulo: Paulus, 2002.

ORLANDI, E. P. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

ORMEZZANO, G. R. **Imaginário e educação: entre o *homo symbolicum* e o *homo aestheticus***. 2001. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

OROBIO DE CASTRO, B. et al. Emotions in social information processing and their relations with reactive and proactive aggression in referred aggressive boys. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 34, n. 1, p. 105-116, 2005.

Disponível em:

http://www.researchgate.net/publication/8055402_Emotions_in_Social_Information_Processing_and_Their_Relations_With_Reactive_and_Proactive_Aggression_in_Referred_Aggressive_Boys. Acesso em: 14 dez. 2018.

ORTEGA, R.; DEL REY, R. **La violencia escolar: estrategias de prevención**. Barcelona: Graó, 2003.

ORTEGA, R.; RODRÍGUEZ, A. J.; LARRASOAIN, A. Interculturalidad y convivencia escolar. In: ORTEGA, R.; DEL REY, R. (Org.). **Construir la Convivencia**. Barcelona: Edebé, 2004. p. 41-58.

PALACIOS, J.; GONZÁLEZ, M. M.; PADILLA, M. L. Conhecimento social e desenvolvimento de normas e valores entre os seis anos e a adolescência. In: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia Evolutiva**. v.1. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PALLARÉS, M. **Técnicas de grupo para educadores**. Madrid: ICCE, 1983.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2008.

PERALVA, A. Escola e violência nas periferias urbanas francesas. **Contemporaneidade e Educação**, Rio de Janeiro: IEC, Ano II, número 2, 1997.

PEREIRA, A. I. B.; BLUM, V. L. Poder, resistência e indisciplina escolar: a perspectiva docente sobre os comportamentos transgressores dos alunos. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 23, n. 54, p. 739-757, jul. 2014. ISSN 2238-2097. Disponível em: <<http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1273>>. Acesso em: 25 out. 2018.

PEREIRA, B. O. **Para uma escola sem violência**: estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças. Porto: Fundação Calouste Gulbenkian; Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

_____. Recreios escolares e prevenção da violência: dos espaços às atividades. In: ENS, R. T.; VOSGUERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A (Org.). **O trabalho do professor no espaço escolar**. Curitiba: Champagnat, 2009. p.86-100.

PEREIRA, M. A. **Violência nas escolas**: visão de professores do Ensino Fundamental sobre esta questão. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem Psiquiátrica) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22131/tde-21052004-142723/en.php>. Acesso em: 27 out. 2018.

_____. **Sentidos-significados da violência escolar**: a constituição da identidade de alunos com problemas comportamentais. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/13465/1/Andrea%20Milius%20Pereira.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2019.

PINHAL, J. et al. (Org.). **Contributos da investigação em ciências da educação 30 anos de afirse em Portugal**. 1. ed. Lisboa: Educa, 2018.

RABBANI, M. J. Educação para a paz: desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. In: MILANI, F. M.; JESUS, R. D. P. **Cultura da Paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

RAHIM, A. **Rethinking the Structure of Conflict**: Toward a Four-dimensional Conceptualisation. Department of Management Information Systems, Western Kentucky University, 1998.

RAMOS, R. **Na minha escola todo mundo é igual**. São Paulo: Cortez, 2004.

REDORTA, J. **Cómo analizar los conflictos**. La Tipología de conflictos como herramienta de mediación. Barcelona: Paidós, 2004. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/36771674/como_mediar_en_lo_s_conflictos.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1540662871&Signature=rxK1sMHHeowmUmSh0%2Fg4ISb8D9I%3D&response-content-

disposition=inline%3B%20filename%3DCOMO_ANALIZAR_LOS_CONFLICTOS.pdf.
Acesso em: 27 out. 2018.

REIMANN, C. Assessing the State of the Art in Conflict Transformation. In: FISHER, M.; ROPPERS, N. (Ed). **Berghof Handbook for Conflict Transformation**, 2004. Disponível em: [http:// www.berghof-handbook.net/uploads/download/reimann_handbook.pdf](http://www.berghof-handbook.net/uploads/download/reimann_handbook.pdf). Acesso em: 27 out. 2018.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROBBINS, S. P. **Comportamiento organizacional: concepto, controversias y aplicaciones**. México: Prentice-Hall Hispanoamericana, 1987.

ROLIM, M. **A formação de jovens violentos: estudo sobre a etiologia da violência extrema**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não-violenta**. Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 1. ed. São Paulo: Summus, 2006.

ROYER, É. A violência e as políticas de formação de professores. In: DEARBIEUX, E.; BLAYA, C. (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. **Conduitas agressivas na escola: pesquisas, práticas exemplares formação de professores**. In: DEARBIEUX, E. et al. **Desafios e alternativas: violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.

RUBIN, K. H.; KRASNOR, L. R. **Interpersonal Problem-Solving and Social Competence in Children**, 1992. DOI 10.1007/978-1-4899-0694-6_12. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267974099_Interpersonal_Problem-Solving_and_Social_Competence_in_Children. Acesso em: 28 out. 2018.

RUBIN, K. H. et al. Peer Interactions, Relationships, and Groups. In: EISENBERG, W. DAMON, & R. M. LERNER (Ed.). **Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development** (pp. 571-645). Hoboken, US: John Wiley & Sons Inc., 2006. Disponível em: <http://psycnet.apa.org/record/2006-08776-010>. Acesso em: 01 jan. 2019.

RUOTTI, C. **Violência na escola: um guia para pais e professores**. São Paulo: Andhep, 2006.

_____. **Os sentidos da violência escolar: uma perspectiva dos sujeitos**. 2007. 111 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://nevusp.org/wp-content/uploads/2015/01/down276.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

SACRISTÁN, J. G. (Coord.). **La dirección de centros**. Análisis de tareas. Madrid: CIDE-MEC, 1995. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/41591358.pdf>. Acesso em: 27 out. 2017.

_____. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAÉZ, P. **Dez Propostas para uma Pedagogia da Paz.** 2003. Disponível em: http://www.diretoriobarretos.pro.br/dez_propostas.htm. Acesso em: 13 nov. 2017.

SAGKAL, A. S.; TURNUKLU, A.; TOTAN, T. Peace education's effects on aggression: a mixed method study. **Eurasian Journal of Educational Research**, v. 64, 45-68, 2016. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1121970.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2018.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa.** 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, A. M.; GROSSI, P. K.; SCHERER, P. T. Bullying nas escolas: a metodologia dos círculos restaurativos. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 278-287, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/14495/11740>. Acesso em: 27 out. 2018.

SARAMAGO, J. **Ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SASTRE, G. V.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade.** Tradução de Ana Venite Fuzato. São Paulo: Moderna, 2002.

SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.** Petrópolis: Vozes, 2006.

SAYÃO, R. Veto do facebook protege crianças dos outros e de si mesma. **Folha de S. Paulo.** São Paulo, 15 de mar. 2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/quebracabeca/2014/03/1425469-vet-do-facebook-protege-criancas-dos-outros-e-de-si-mesma-diz-rosely-sayao.shtml>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SCHELLING, V. **A presença do povo na Cultura Brasileira.** São Paulo: Editora da UNICAMP, 1991.

SCHILLING, F. Educar, condicionar ou punir? Problematizar/pensar os caminhos da educação para um outro mundo possível. In: FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2004, São Paulo. **Anais...**, 2004.

_____. Um olhar sobre a violência na perspectiva dos direitos humanos: a questão da vítima. **Revista IMESC**, n. 2, 200, p 59-65. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 2, (56), p. 297-315, maio/ago. 2005. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/flavia_schilling/flavia_schilling_olhar_violen_cia_dh_vitima.pdf. Acesso em: 27 out. 2018.

_____. Violência na escola: reflexões sobre justiça, igualdade e diferença. In: HENNING, L. M. P.; ABBUD, M. L. M. (Org.). **Violência, indisciplina e educação**. 1. ed. Londrina: EDUEL, 2014. p. 127-138.

_____; ANGELUCCI, C. B. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. **Cad. Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 694-715, set. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300694&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 dez. 2018.

SCHNITMAN, D. F. Novos paradigmas na resolução de conflitos. In: LITTLEJONH, S.; SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas em mediação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SEIJO, J. C. T.; GONZÁLEZ, A. G. Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. **Revista de Educación**, v. 347, p. 369-394, set.-dez. 2008. Disponível em: http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2008/re347/re347_17.html. Acesso em: 04 jan. 2019.

SELMAN, R. L. **The development of interpersonal understanding**. New York: Academic Press, 1980.

SENA, S. D. S.; SOUZA, L. K. D. Amizade, infância e TDAH. **Contextos Clínicos**, v. 3, n. 1, p. 18-28, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/contextosclinicos/article/view/4558>. Acesso em: 01 jan. 2019.

SENNETT, R. **O declínio do homem público** – as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SEVERINO, J. J. Conhecimento, subjetividade e ideologia. In: _____. **Educação e Subjetividade: Subjetividade e modernidade**. Publicação do Grupo de Pesquisa e Subjetividade – CNPq, Faculdade de Educação. Editora: PUCSP EDUC. ano 1, n.1, 2º sem. 2005. p. 37-62.

_____. A prática tridimensional como mediação do existir. In: _____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'Água. 2006.

_____. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C.; NEVES, L. M. W. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 289-320.

SHANTZ, C. U.; HARTUP, W. W. **Conflict in child and adolescent development**. New York: Cambridge University Press, 1992.

SILVA, A. M. C. **Formação**. Espaço tempo de mediação na construção de identidade(s). Coimbra: Ariadne, 2007.

_____. Mediação e(m) educação: discursos e práticas. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 6, n. 12, p. 249-265, 2011.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15409>. Acesso em: 11 out. 2018.

SILVA, M. A. O conflito em contexto escolar. In: COSTA, M. E. (Coord.). **Gestão de conflitos na escola**. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

SOUZA, L. P.. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. **Revista Labor**, n. 7, v. 1, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/6703>. Acesso em: 29 dez. 2018.

SPÓSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, São Paulo, p. 1-18, 1998. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/artigos>>. Acesso em: 11 out. 2018.

_____. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./jun. 2001. Disponível em: http://www.SciELO.br/SciELO.php?pid=S1517-97022001000100007&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 27 out. 2018.

STENBERG, E. J. **Culture & Intelligence Psychologist**, v. 59, n. 5, p. 325-338, 2004.

TAVARES, A. O. M. **Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/322081>. Acesso em: 13 jan. 2019.

TIGRE, M. G. E. S. **Violência na escola: reflexões e análise**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

TORREGO, J. C. (Coord.). **Mediação de Conflitos em Instituições Educativas. Manual para Formação de Mediadores**. 1. ed. Porto: Asa, 2003.

TUVILLA RAYO, J. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Porto Alegre, Artmed, 2004.

UNICEF. **Metade dos adolescentes do mundo sofre violência por parte dos colegas dentro e no entorno da escola**. Nova York/Brasília, 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/media_38862.html. Acesso em: 13 dez. 2018.

VANDRÉ, G. **Pra não dizer que não falei das flores**. São Paulo. RGE-Fermota. 1968. 1 Compact Disc (ca 44min).

VARGAS, G. M. Conflitos sociais e sócio-ambientais: proposta de um marco teórico e metodológico. **Soc. nat.** (Online), Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 191-203, dez. 2007. Disponível em: http://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S1982-45132007000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 25 out. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1982-45132007000200012>.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VIDOR, H. B. **Drama e teatralidade**: o ensino do teatro na escola. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas. Mercado das Letras, FAPESP, 2000.

_____. T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253128>. Acesso em: 13 jan. 2019.

_____; TOGNETTA, L. R. P. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 45-55, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6040>. Acesso em: 13 jan. 2019.

VINYAMATA, E. **Aprender a partir do conflito**: conflitologia e educação. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WADSWORTH, B J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1997.

WAISELFISZ, J. J. **Mapa da violência**: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: Garamond, 1998. Disponível em: http://mapadaviolencia.org.br/mapa2013_jovens.php. Acesso em: 13 jan. 2019.

_____. **Mapa da Violência 2012**: os novos padrões da violência homicida no Brasil. 1. ed. São Paulo: Instituto Sangari, 2012.

WIEVIORKA, M. **Em que mundo viveremos**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Violência, sujeito e sociologia**. 2009. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/dilemas/article/view/7162/5741> Acesso em: 11 out. 2018.

WUNENBURGUER, J. **Educação e Imaginário**: introdução a uma filosofia do imaginário educacional. São Paulo: Cortez, 2006.

ZALUAR, A. **Da revolta ao crime S. A.** São Paulo: Moderna, 1996.

_____; LEAL, M. C. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [S.l.], v. 16, n. 45, fev. 2001. Disponível em: <http://www.SciELO.br/pdf/rbcsoc/v16n45/4335.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento: Diretora municipal de ensino

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Diretora Municipal de Educação)

]

Eu, _____, RG _____, diretora de Educação do Município [...] DECLARO que fui devidamente esclarecida do Projeto de Pesquisa intitulado: Os conflitos em ambientes escolares: um olhar além da superfície, desenvolvido pela pesquisadora, Lilian Rodrigues Martins Pereira, do Curso de Mestrado, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Francisco Marques e que autorizo a realização da mesma na escola [...]

A presente pesquisa tem por objetivos levantar os principais tipos de conflitos entre os alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, as estratégias utilizadas pela escola na intervenção; identificar o ponto de vista dos alunos sobre o conflito (cognitivo), a forma como reagem diante do mesmo (afetivo) e a sua resolução (social) e elaborar um guia educativo que apresente possibilidades de um trabalho nas causas geradoras, bem como para o desenvolvimento das relações sociais embasadas em conhecimento científico.

A pesquisa se justifica pela necessidade de conhecer e compreender o fenômeno dentro do contexto, para que as intervenções pedagógicas possam de fato contribuir para o desenvolvimento de práticas mais efetivas na resolução dos conflitos e pelo fato de que os profissionais da educação, apesar de constatarem o aumento dos conflitos que geram situações de agressão verbal e física, em muitas ocasiões sentem-se despreparados para lidar com os mesmos, portanto, é necessário compreender melhor essa questão para que se possa planejar intervenções adequadas que contribuam para os alunos construírem estratégias mais assertivas e socialmente responsáveis para a resolução dos conflitos.

Os dados serão coletados da seguinte forma:

- Entrevista com os professores e gestores para levantar os tipos de conflitos e as atividades de intervenção.
- Sessões de observação durante a rotina escolar. Essas observações serão realizadas duas vezes por semana, por cerca de 2 horas.
- Entrevista com os alunos para identificar o ponto de vista sobre o conflito, a forma como reagem diante do mesmo e a sua resolução. Serão ainda apresentadas situações hipotéticas de conflito, próprias da faixa etária, para que relatem como as resolveriam.

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis e será garantido o sigilo do nome, da imagem dos participantes e da escola. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, mas estes poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes.

A pesquisadora se compromete a prestar todos os esclarecimentos a que for solicitada, em qualquer momento da pesquisa. Cabe ainda esclarecer que os participantes podem desistir da mesma ao longo de sua realização. Salientamos ainda que os participantes não terão qualquer tipo de ônus financeiro e escolar.

A mesma terá início após a autorização dos responsáveis pelas crianças.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Bauru-SP, sito à Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, Bauru/SP, CEP: 17033-360, Fone/Fax: (014) 3103-6077, e-mail: deb@fc.unesp.br.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecida pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto a participação da escola [...] na pesquisa e declaro, ainda, ter ficado com uma cópia desse termo de consentimento.

[...] ____ de _____ 2018.

Diretora Municipal de Educação

Pesquisadora responsável: Lilian Rodrigues Martins Pereira. [...]
Professor Orientador: Dr. Antonio Francisco Marques. [...]

APÊNDICE B – Termo de Consentimento: diretora da escola

TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA (diretora da escola)

Eu, _____,
RG: _____ diretora da escola [...], DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de responsável pelo estabelecimento de ensino na qual a pesquisa será realizada, que fui devidamente esclarecida do Projeto de Pesquisa intitulado: Os conflitos em ambientes escolares: um olhar além da superfície, desenvolvido pela pesquisadora, Lilian Rodrigues Martins Pereira, do Curso de Mestrado, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Francisco Marques, professora desta instituição. Ciente dessas informações, autorizo a realização da pesquisa nessa escola.

A presente pesquisa tem por objetivos levantar os principais tipos de conflitos entre os alunos do primeiro ciclo do Ensino Fundamental, as estratégias utilizadas na intervenção; identificar o ponto de vista dos alunos sobre o conflito, a forma como reagem diante do mesmo e a sua resolução; e elaborar um guia educativo que apresente possibilidades de um trabalho nas causas geradoras, bem como para o desenvolvimento das relações sociais embasadas em conhecimento científico.

A pesquisa se justifica pela necessidade de conhecer e compreender o fenômeno dentro do contexto, para que as intervenções pedagógicas possam de fato contribuir para o desenvolvimento de práticas mais efetivas na resolução dos conflitos e pelo fato de que os profissionais da educação, apesar de constatarem o aumento dos conflitos que geram situações de agressão verbal e física, em muitas ocasiões sentem-se despreparados para lidar com os mesmos, portanto, é necessário compreender melhor essa questão para que se possa planejar intervenções adequadas que contribuam para os alunos construírem estratégias mais assertivas e socialmente responsáveis para a resolução dos conflitos.

Os dados serão coletados da seguinte forma:

- Entrevista com os professores e gestores para levantar os tipos de conflitos e as atividades de intervenção.
- Sessões de observação durante a rotina escolar. Essas observações serão realizadas duas vezes por semana, por cerca de 2 horas.
- Questionários e entrevistas com os alunos para identificar o ponto de vista sobre o conflito, a forma como reagem diante do mesmo e a sua resolução. Serão ainda apresentadas situações hipotéticas de conflito, próprias da faixa etária, para que relatem como as resolveriam.

A pesquisa terá início após a autorização dos responsáveis pelas crianças. Essa pesquisa não apresenta riscos previsíveis e será garantido o sigilo do nome e da imagem dos participantes e da escola. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, mas estes poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes.

A pesquisadora se compromete a prestar todos os esclarecimentos a que for solicitada, em qualquer momento da pesquisa, esclarecendo ainda que os participantes podem desistir da mesma ao longo de sua realização e que não terão qualquer tipo de gasto.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Bauru-SP, sito à Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, Bauru/SP, CEP: 17033-360, Fone/Fax: (014) 3103-6077, e-mail: deb@fc.unesp.br.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecida pela pesquisadora e ter entendido o que nos foi explicado, consinto voluntariamente em participar dessa pesquisa e declaro, ainda, ter ficado com uma cópia desse termo de consentimento.

[...], ____ de _____ 2018.

Diretora

Pesquisadora responsável: Lilian Rodrigues Martins Pereira. [...]
Professor Orientador: Dr. Antonio Francisco Marques. [...]

APÊNDICE C – Termo de consentimento: professor

TERMO DE CONSENTIMENTO DO PROFESSOR

Eu,

_____,
RG: _____ professora da escola [...], DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de responsável pela classe na qual a pesquisa será realizada, que fui devidamente esclarecida do Projeto de Pesquisa intitulado: Os conflitos em ambientes escolares: um olhar além da superfície, desenvolvido pela pesquisadora, Lilian Rodrigues Martins Pereira, do Curso de Mestrado, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Francisco Marques, professora desta instituição. Ciente dessas informações, autorizo a realização da pesquisa nessa escola.

A presente pesquisa tem por objetivos levantar os principais tipos de conflitos entre os alunos do quarto e quinto ano do Ensino Fundamental I, as estratégias utilizadas na intervenção; identificar o ponto de vista dos alunos e professores sobre o conflito, a forma como reagem diante do mesmo e a sua resolução e elaborar um guia educativo que apresente possibilidades de um trabalho nas causas geradoras, bem como para o desenvolvimento das relações sociais embasadas em conhecimento científico.

A pesquisa se justifica pela necessidade de conhecer e compreender o fenômeno dentro do contexto, para que as intervenções pedagógicas possam de fato contribuir para o desenvolvimento de práticas mais efetivas na resolução dos conflitos entre os alunos e devido ao aumento dos conflitos que geram situações de agressão verbal e física, portanto, é necessário compreender melhor essa questão para que se possa planejar intervenções adequadas que contribuam para os alunos construírem estratégias mais assertivas e socialmente responsáveis para a resolução dos conflitos.

Os dados serão coletados da seguinte forma:

- Entrevista com os professores e gestores para levantar os tipos de conflitos e as formas de intervenção.
- Sessões de observação durante a rotina escolar. Essas observações serão realizadas duas vezes por semana, por cerca de 2 horas.
- Questionário e entrevistas com os alunos para identificar o ponto de vista sobre o conflito, a forma como reagem diante do mesmo e a sua resolução. Serão ainda apresentadas situações hipotéticas de conflito, próprias da faixa etária, para que relatem como as resolveriam.

A pesquisa não apresenta riscos previsíveis e será garantido o sigilo do nome e da imagem dos participantes e da escola. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, mas estes poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes.

A pesquisadora se compromete a prestar todos os esclarecimentos a que for solicitada, em qualquer momento da pesquisa, esclarecendo ainda que os participantes podem desistir da mesma ao longo de sua realização e que não terão qualquer tipo de gasto.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

campus de Bauru-SP, sito à Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, Bauru/SP, CEP: 17033-360, Fone/Fax: (014) 3103-6077, e-mail: deb@fc.unesp.br.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecida pela pesquisadora e ter entendido o que nos foi explicado, consinto voluntariamente em participar dessa pesquisa e declaro, ainda, ter ficado com uma cópia desse termo de consentimento.

[...], ____ de _____ 2018.

Professora

Pesquisadora responsável: Lilian Rodrigues Martins Pereira. [...]

APÊNDICE D – Termo de consentimento: pais ou responsáveis

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DOS PARTICIPANTES

Prezado responsável,

Contamos com a autorização para a participação de seu filho (a) no estudo sobre resolução de conflitos em ambientes educacionais, desenvolvido pela pesquisadora, Lilian Rodrigues Martins Pereira, do Curso de Mestrado, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), sob a orientação do Prof. Dr. Antonio Francisco Marques, professora desta instituição.

A pesquisa tem por objetivos levantar os principais tipos de conflitos entre os alunos, as estratégias utilizadas na intervenção, identificar o ponto de vista dos alunos sobre o conflito (brigas, agressões, xingamentos e outros), a forma como reagem diante do mesmo e suas estratégias de resolução, e elaborar um guia educativo que apresente possibilidades de um trabalho efetivo na resolução de conflitos.

Os dados serão coletados da seguinte forma:

- Entrevista com os professores para levantar os tipos de conflitos e as formas de intervenção.
- Sessões de observação durante a rotina escolar. Essas observações serão realizadas duas vezes por semana, por cerca de 2 horas.
- Questionários e entrevista com os alunos para identificar o ponto de vista sobre o conflito, a forma como reagem diante do mesmo e como o resolvem. Serão ainda apresentadas situações hipotéticas de conflito, próprias da faixa etária, para que relatem como as resolveriam.

Vale ressaltar que a cooperação de seu filho (a) é voluntária e sigilosa, sendo os dados utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, mas estes poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem expor a identidade dos participantes.

Salientamos que você tem a liberdade de recusar a participação de seu filho (a) ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou sem prejuízo à vida escolar de seu filho (a); seu filho (a) terá sua identidade mantida em sigilo; seu filho (a) não terá nenhum gasto financeiro ou prejuízo escolar; seu filho (a) não receberá nenhum benefício financeiro ou escolar; a pesquisa não apresenta riscos previsíveis.

Este documento passou pela aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” campus de Bauru-SP, sito à Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, Bauru/SP, CEP: 17033-360, Fone/Fax: (014) 3103-6077, e-mail: deb@fc.unesp.br.

Agradecemos a colaboração e nos colocamos à disposição para prestar quaisquer esclarecimentos.

Pesquisadora responsável: Lilian Rodrigues Martins Pereira. [...]

Conhecendo os objetivos da pesquisa, concordo em autorizar a participação do meu filho (a) no presente estudo, ciente que poderei retirar meu consentimento em qualquer momento, excluindo minhas informações do conjunto de dados.

Nome do pai ou responsável e RG:

.....

Nome da criança:

.....

ASSENTIMENTO DA CRIANÇA EM PARTICIPAR COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ (caso tenha documento), abaixo assinado, concordo em participar do estudo Os conflitos em ambientes escolares: um olhar além da superfície, como voluntário (a). Fui informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora Lilian Rodrigues Martins Pereira sobre a pesquisa, o que vai ser feito, assim como os possíveis riscos e benefícios que podem acontecer com a minha participação. Foi-me garantido que posso desistir de participar a qualquer momento, sem que eu ou meus pais, ou responsável, tenha qualquer despesa.

[...] _____ de _____ de 2018.

Assinatura da criança

APÊNDICE E - Questionário 2: Alunos**Primeira parte: dados pessoais.**

Nome:

Idade:

Sexo: () feminino () masculino

() 4º. Ano _____

() 5º. Ano _____

Segunda parte: questões da pesquisa.

1- Você se sente parte da comunidade escolar? Explique.

2- Qual o objetivo que você tem para o futuro? Você acredita que a escola colabora para que alcance esse objetivo?

3- Cite o que mais gosta na escola e o porquê.

4- O que é um conflito?

5- O que é um conflito na escola?

6- Quais os tipos de conflito que ocorrem na sua escola?

7- Em que espaço (s) acontecem mais conflitos na escola? Por que eles ocorrem mais nesses espaços?

8- O que os adultos da escola fazem em situações de conflito entre os alunos?

9- Quais as causas dos conflitos?

10-Como você lida com os conflitos na escola?

11-Você aprende a lidar com os conflitos em sala de aula, em sua casa ou no projeto? Explique.

12-Como você reage em uma situação de conflito? Explique.

13-Como você se sente quando entra em conflito com alguém na escola? Explique.

14-Cite uma situação de conflito que ocorreu entre os alunos da sua classe.

15-O que você fez diante dessa situação? Você reage sempre dessa maneira?

APÊNDICE F - Questionário 3: Professores e Monitores**Primeira parte: dados pessoais.**

Idade:

Sexo:

Nível de escolaridade:

Formação:

Graduação:

Tempo que exerce a função:

Tempo que exerce a função na escola:

Segunda parte: questões da pesquisa.

01- Como você definiria conflito?

02-Como você definiria conflito no contexto escolar?

03-Quais os tipos de conflito que ocorrem na sua escola?

04-Em que espaço (s) acontecem mais conflitos na escola? Por que você acredita que eles ocorrem com mais frequência nesse espaço?

05-Quais as principais formas de intervenção utilizadas pela escola em situações de conflito entre os alunos?

06-Ocorrem conflitos entre os alunos em sua sala de aula?

07-Quais os principais fatores geradores de conflito em sala de aula?

08-Como você lida com os conflitos entre os alunos?

09-Quais são as principais dificuldades que identifica para atuar em situações de conflito?

10-Como você aprendeu a lidar com os conflitos entre alunos na escola? Aprendeu isso em sua formação, na formação continuada, por meio de pesquisa ou em sua experiência diária na escola?

11-Existe uma “melhor” forma para intervir em um conflito? Qual?

12-Como você caracterizaria os seus alunos quanto a aprendizagem, ao comportamento, as atitudes e às relações sociais (aluno-aluno e aluno-adulto)?

13-Como os alunos da sua classe reagem em situações conflitos?

APÊNDICE G - Questionário 4: Coordenação**Primeira parte: dados pessoais.**

Idade:

Sexo:

Nível de escolaridade:

Formação:

Graduação:

Tempo que exerce a função:

Tempo que exerce a função na escola:

Segunda parte: questões da pesquisa.

01- Como você definiria conflito?

02-Como você definiria conflito no contexto escolar?

03-Quais os tipos de conflito que ocorrem na sua escola?

04-Em que espaço (s) acontecem mais conflitos na escola? Por que você acredita que eles ocorrem com mais frequência nesse espaço?

05-Quais as principais formas de intervenção utilizadas pela escola em situações de conflito entre os alunos?

06-Ocorrem conflitos entre os alunos nas salas de aula?

07-Quais os principais fatores geradores de conflito em sala de aula?

08-Como você lida com os conflitos entre os alunos?

09-Quais são as principais dificuldades que identifica para atuar em situações de conflito?

10-Como você aprendeu a lidar com os conflitos entre alunos na escola? Aprendeu isso em sua formação, na formação continuada, por meio de pesquisa ou em sua experiência diária na escola?

11-Existe uma “melhor” forma para intervir em um conflito? Qual?

12-Como você caracterizaria os alunos dos 4º. Anos e dos 5º. Anos, quanto a aprendizagem, ao comportamento, as atitudes e às relações sociais (aluno-aluno e aluno-adulto)?

13-Como os alunos dos quartos e quintos anos reagem em situações conflitos?

APÊNDICE H – Entrevista: Alunos**Primeira parte: dados de identificação.**

Nome:

Sexo: () F () M

Idade:

Ano escolar:

Mora com:

Número de pessoas na casa:

Número de irmãos:

Ordem de nascimento: 1º () 2º () 3º () 4º () 5º () 6º ()

Relacionamento com a mãe: () Ótimo () Bom () Regular () Difícil ()
Distante () InexistenteRelacionamento com o pai: () Ótimo () Bom () Regular () Difícil () Distante
() Inexistente

Caso não more com um dos pais, qual a frequência das visitas?

() Diária () Finais de semana () 2 vezes por meses () 1 vez ao mês ()
raramente () nenhuma**Segunda parte: guia de perguntas.**

1. Você se sente parte da comunidade escolar? Explique.
2. Cite pessoas da escola com as quais você tem um bom relacionamento? Explique o porquê.
3. Como você se relaciona com os adultos da escola (professora, monitores, funcionários e etc)? Explique.
4. Como você se relaciona com os outros alunos? Explique.
5. O que é um “conflito” para você?
6. E o que é um “conflito” na escola?
7. Quais os tipos de conflito que ocorrem na sua escola?
8. Em que espaço (s) acontecem mais conflitos na sua escola? Por que você acha que eles ocorrem nesses lugares?
9. O que os adultos da escola fazem em situações de conflito entre os alunos?
10. O que você acha que causa os conflitos entre os alunos?
11. O que você faz em uma situação de conflito?
12. Como você se sente em uma situação de conflito em que está envolvido?
13. Cite uma situação de conflito que ocorreu entre os alunos da sua classe?
14. O que você fez diante dessa situação? Você reage sempre dessa maneira?
15. Esse tipo de situação que descreveu ocorre com que frequência?
16. Com relação a resolução de conflito você é:
() submisso () agressivo () assertivo
17. Por que você acha que é assim?
18. Gostaria de falar mais alguma coisa?

APÊNDICE I - Entrevista: Monitores Culturais

Primeira parte: Dados pessoais.

Idade:

Sexo:

Nível de escolaridade:

Formação:

Graduação:

Tempo que exerce a função:

Tempo que exerce a função na escola:

Segunda parte: questões da pesquisa.

- 01-Em sua opinião, qual é o objetivo da escola de tempo integral?
- 02-Você acredita que a escola tem alcançado esse objetivo?
- 03- Em sua opinião, qual é o objetivo do ensino fundamental e do “projeto” (oficinas do contraturno)?
- 04-Você acredita que a escola tem atingido esses objetivos?
- 05-Como você definiria conflito?
- 06-Como você definiria conflito no contexto escolar?
- 07-Quais os tipos de conflito que ocorrem na sua escola?
- 08-Como os alunos lidam com os conflitos?
- 09-Em que espaço (s) acontecem mais conflitos na escola? Por que você acredita que eles ocorrem com mais frequência nesse espaço?
- 10-Quais as principais formas de intervenção utilizadas pela escola em situações de conflito entre os alunos?
- 11- Ocorrem conflitos em sua oficina?
- 12-Quais os principais fatores geradores de conflito em sua oficina?
- 13-Como você lida com os conflitos entre os alunos?
- 14-Quais são suas principais dificuldades para atuar em situações de conflito?
- 15-Como você aprendeu a lidar com os conflitos entre alunos na escola? Aprendeu isso em sua formação, na formação continuada, por meio de pesquisa ou em sua experiência diária na escola?
- 16-Existe uma “melhor” forma para intervir em um conflito? Qual?
- 17-Como você caracterizaria os seus alunos quanto a aprendizagem, ao comportamento, as atitudes e às relações sociais (aluno-aluno e aluno-adulto)?
- 18-Como os alunos dos quartos e quintos anos reagem em situações conflitos?
- 19-Como a escola lida com essas situações?

APÊNDICE J - Roteiro de entrevista: Diretora

Primeira parte: Dados pessoais.

Idade:

Sexo:

Nível de escolaridade:

Formação:

Graduação:

Tempo que exerce a função:

Tempo que exerce a função na escola:

Segunda parte: guia de questões

1. Em sua opinião, qual é o objetivo da escola de tempo integral?
2. Você acredita que a escola tem alcançado esse objetivo?
3. Em sua opinião, qual é o objetivo do ensino fundamental e do “projeto” (oficinas do contraturno)?
4. Você acredita que a escola tem atingido esses objetivos?
5. Como você definiria conflito?
6. Como você definiria conflito no contexto escolar?
7. Quais os tipos de conflito que ocorrem na sua escola?
8. Como os alunos lidam com os conflitos?
9. Em que espaço (s) acontecem mais conflitos na escola? Por que você acredita que eles ocorrem com mais frequência nesse espaço?
10. Quais as principais formas de intervenção utilizadas pela escola em situações de conflito entre os alunos?
11. Ocorrem conflitos nas salas de aula e nas oficinas?
12. Quais os principais fatores geradores de conflito nas salas de aula ou oficinas?
13. Como você lida com os conflitos entre os alunos?
14. Quais são suas principais dificuldades para atuar em situações de conflito?
15. Como você aprendeu a lidar com os conflitos entre alunos na escola? Aprendeu isso em sua formação, na formação continuada, por meio de pesquisa ou em sua experiência diária na escola?
16. Existe uma “melhor” forma para intervir em um conflito? Qual?
17. Como você caracterizaria os seus alunos dos quartos e quintos anos, quanto a aprendizagem, ao comportamento, as atitudes e às relações sociais (aluno-aluno e aluno-adulto)?
18. Como os alunos dos quartos e quintos anos reagem em situações conflitos?
19. Como a escola lida com essas situações?

APÊNDICE K – Quadro comparativo das classes do “Index para a Inclusão”

PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A ESCOLA				
Questões	4º. Ano A	4º. Ano B	5º. Ano A	5º. Ano B
Não vejo a hora de ir para escola	27%	30%	25%	56%
Sinto-me parte de uma grande comunidade	42%	9%	75%	64%
A escola e o pátio são atraentes	27%	30%	10%	52%
Os banheiros são limpos e seguros	0%	0%	0%	8%
Os alunos se dão bem	0%	4%	10%	4%
Os adultos se dão bem	58%	52%	80%	76%
Tenho alguns bons amigos	77%	78%	95%	76%
Eu gosto dos meus professores	42%	48%	75%	80%
A escola me ajuda a sentir bem sobre mim mesmo	46%	17%	40%	60%
A escola me ajuda a sentir bem sobre o futuro	58%	52%	55%	84%
Somos encorajados a defender o que acreditamos ser o certo	23%	9%	50%	36%
É bom ter aluno de diferentes origens	69%	52%	70%	80%
Por estar na escola você aprende a como se dar bem com as pessoas	69%	30%	60%	76%
Tenho aprendido o que significa democracia por estar na escola	8%	13%	30%	48%
Tenho aprendido como minhas ações afetam os outros na escola	42%	52%	65%	76%
Tenho aprendido como ações afetam os outros no mundo	46%	57%	35%	60%
Tenho aprendido como os meus valores afetam meu modo de agir	46%	13%	65%	56%

Como alimentos saudáveis na escola	54%	83%	75%	64%
Minha família se sente envolvida com o que se passa na escola	46%	74%	45%	32%
Quando os profissionais dizem que vão fazer alguma coisa, fazem mesmo	31%	13%	55%	56%
As pessoas admitem quando cometem um erro	15%	17%	20%	32%
Tenho me envolvido com transformar a escola num lugar melhor	42%	43%	45%	48%
Qualquer aluno que more perto desta escola é bem recebido aqui	62%	61%	75%	76%
Quando vim a escola pela primeira vez, ajudaram-me a me acomodar	54%	65%	70%	72%
Você é respeitado seja qual for sua cor de pele	46%	43%	80%	60%
Você se sente uma parte igual da escola tenha qualquer religião ou nenhuma	65%	30%	70%	64%
Os alunos não discriminam os outros por causa do que vestem	38%	26%	25%	28%
Meninos e meninas se dão bem	19%	9%	20%	16%
Os adultos e os alunos se dão bem	31%	39%	65%	52%
Os alunos com deficiência são respeitados e aceitos	65%	78%	80%	76%
Os alunos evitam se xingarem	12%	4%	10%	8%
Se alguém praticasse bullying comigo ou qualquer outro,	62%	57%	75%	76%

eu contaria para o professor				
Os profissionais não têm preferência entre os alunos	42%	9%	45%	20%
Se eu faltar um dia um professor procura saber onde estive	15%	70%	60%	56%
Eu acho que os professores são justos quando elogiam um aluno	54%	52%	70%	64%
Eu acho que os professores são justos quando punem um aluno	54%	22%	60%	68%
Os professores sabem como impedir que os alunos interrompam as aulas	42%	78%	60%	60%
Aprendemos a resolver discórdias ouvindo, conversando e chegando a acordos	31%	9%	35%	52%
Nas aulas alunos ajudam entre si em duplas e em pequenos grupos	46%	48%	60%	72%
Quando os alunos estão atrapalhando a aula outros o acalmam	19%	26%	10%	20%
Nas aulas os alunos compartilham o que sabem com outros alunos	27%	17%	50%	48%
Se tiver algum problema numa aula, o professor ou professor assistente me ajudará	42%	74%	80%	76%
Eu gosto da maioria de minhas aulas	38%	61%	75%	68%
Aprendo sobre o que está acontecendo no mundo	54%	30%	75%	56%
Tenho aprendido sobre a	27%	26%	85%	72%

importância dos Direitos humanos				
Aprendo como se pode reduzir o sofrimento no mundo	23%	22%	60%	76%
Eu aprendo bastante nesta escola	50%	65%	95%	88%
Às vezes deixam os alunos aprenderem sozinhos	35%	78%	75%	40%
Aprendemos a economizar energia na escola	46%	70%	85%	60%
Aprendemos a cuidar do ambiente da escola e seu entorno	58%	43%	65%	64%
Aprendemos a respeitar o planeta Terra	50%	61%	85%	72%
Quando os professores assistentes estão em sala de aula, eles ajudam qualquer um que precise	62%	65%	60%	80%
Os profissionais são interessados em ouvir minhas ideias	35%	26%	40%	60%
Os alunos são interessados a ouvir as ideias uns dos outros	35%	22%	35%	44%
Nas lições eu sempre sei com que lidarei em seguida	31%	22%	50%	44%
Eu mesmo sei quando fiz um bom trabalho	46%	30%	50%	48%
Os profissionais não se importam de eu cometer erros no meu trabalho, desde que eu faça o melhor que eu posso	42%	17%	80%	64%
Meu trabalho fica exposto nos murais da escola	19%	35%	30%	44%
Quando tenho dever de casa normalmente	12%	57%	40%	44%

entendo o que tem de fazer				
Acho que o dever de casa me ajuda a aprender	62%	87%	80%	68%
Depois das aulas, às vezes eu vou a clubes eu pratico esportes	15%	17%	35%	44%

APÊNDICE L - Quadro comparativo dos alunos quanto a forma que resolvem os conflitos do “Index para a Inclusão”

PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A ESCOLA			
Questões	AGRESSIVOS	ASSERTIVOS	SUBMISSOS
Não vejo a hora de ir para escola	38%	50%	25%
Sinto-me parte de uma grande comunidade	38%	88%	25%
A escola e o pátio são atraentes	50%	13%	13%
Os banheiros são limpos e seguros	0%	0%	0%
Os alunos se dão bem	0%	0%	13%
Os adultos se dão bem	63%	88%	88%
Tenho alguns bons amigos	88%	88%	88%
Eu gosto dos meus professores	50%	88%	75%
A escola me ajuda a sentir bem sobre mim mesmo	38%	50%	25%
A escola me ajuda a sentir bem sobre o futuro	88%	50%	75%
Somos encorajados a defender o que acreditamos ser o certo	38%	25%	50%
É bom ter aluno de diferentes origens	38%	88%	75%
Por estar na escola você aprende a como se dar bem com as pessoas	63%	88%	63%
Tenho aprendido o que significa democracia por estar na escola	38%	13%	25%
Tenho aprendido como minhas ações afetam os outros na escola	38%	75%	50%
Tenho aprendido como ações afetam os outros no mundo	25%	63%	50%

Tenho aprendido como os meus valores afetam meu modo de agir	25%	38%	38%
Como alimentos saudáveis na escola	75%	63%	75%
Minha família se sente envolvida com o que se passa na escola	25%	25%	50%
Quando os profissionais dizem que vão fazer alguma coisa, fazem mesmo	25%	13%	13%
As pessoas admitem quando cometem um erro	13%	38%	38%
Tenho me envolvido com transformar a escola num lugar melhor	38%	50%	63%
Qualquer aluno que more perto desta escola é bem recebido aqui	63%	75%	38%
Quando vim a escola pela primeira vez, ajudaram-me a me acomodar	63%	88%	63%
Você é respeitado seja qual for sua cor de pele	63%	88%	50%
Você se sente uma parte igual da escola tenha qualquer religião ou nenhuma	38%	88%	25%
Os alunos não discriminam os outros por causa do que vestem	13%	13%	38%
Meninos e meninas se dão bem	13%	13%	0%
Os adultos e os alunos se dão bem	38%	63%	38%
Os alunos com deficiência são respeitados e aceitos	88%	88%	88%
Os alunos evitam se xingarem	0%	0%	25%

Se alguém praticasse bullying comigo ou qualquer outro, eu contaria para o professor	75%	75%	75%
Os profissionais não têm preferência entre os alunos	0%	38%	25%
Se eu faltar um dia um professor procura saber onde estive	50%	50%	63%
Eu acho que os professores são justos quando elogiam um aluno	75%	100%	63%
Eu acho que os professores são justos quando punem um aluno	63%	88%	38%
Os professores sabem como impedir que os alunos interrompam as aulas	50%	75%	75%
Aprendemos a resolver discórdias ouvindo, conversando e chegando a acordos	25%	63%	38%
Nas aulas alunos ajudam entre si em duplas e em pequenos grupos	75%	75%	75%
Quando os alunos estão atrapalhando a aula outros o acalmam	25%	0%	25%
Nas aulas os alunos compartilham o que sabem com outros alunos	50%	75%	25%
Se tiver algum problema numa aula, o professor ou professor assistente me ajudará	75%	75%	100%
Eu gosto da maioria de minhas aulas	63%	88%	88%
Aprendo sobre o que está	63%	100%	25%

acontecendo no mundo			
Tenho aprendido sobre a importância dos Direitos humanos	63%	75%	88%
Aprendo como se pode reduzir o sofrimento no mundo	38%	75%	38%
Eu aprendo bastante nesta escola	88%	88%	88%
Às vezes deixam os alunos aprenderem sozinhos	75%	38%	38%
Aprendemos a economizar energia na escola	75%	50%	75%
Aprendemos a cuidar do ambiente da escola e seu entorno	63%	88%	50%
Aprendemos a respeitar o planeta Terra	50%	75%	75%
Quando os professores assistentes estão em sala de aula, eles ajudam qualquer um que precise	50%	88%	100%
Os profissionais são interessados em ouvir minhas ideias	63%	63%	38%
Os alunos são interessados a ouvir as ideias uns dos outros	63%	63%	38%
Nas lições eu sempre sei com que lidarei em seguida	50%	13%	50%
Eu mesmo sei quando fiz um bom trabalho	50%	63%	88%
Os profissionais não se importam de eu cometer erros no meu trabalho, desde que eu faça o melhor que eu posso	75%	75%	63%

Meu trabalho fica exposto nos murais da escola	50%	25%	38%
Quando tenho dever de casa normalmente entendo o que tem de fazer	63%	25%	75%
Acho que o dever de casa me ajuda a aprender	88%	88%	100%
Depois das aulas, às vezes eu vou a clubes eu pratico esportes	38%	13%	25%

ANEXO A – “INDEX PARA A INCLUSÃO”

QUESTIONÁRIO 1 – MINHA ESCOLA (BOOTH; AINSCOW, 2012)

Marque a alternativa que melhor reflete sua opinião		Concordo	Concordo em partes	Discordo
1	Não vejo a hora de ir para escola			
2	Sinto-me parte de uma grande comunidade			
3	A escola e o pátio são atraentes			
4	Os banheiros são limpos e seguros			
5	Os alunos se dão bem			
6	Os adultos se dão bem			
7	Tenho alguns bons amigos			
8	Eu gosto dos meus professores			
9	A escola me ajuda a sentir bem sobre mim mesmo			
10	A escola me ajuda a sentir bem sobre o futuro			
11	Somos encorajados a defender o que acreditamos ser o certo			
12	É bom ter aluno de diferentes origens			
13	Por estar na escola você aprende a como se dar bem com as pessoas			
14	Tenho aprendido o que significa democracia por estar na escola			
15	Tenho aprendido como minhas ações afetam os outros na escola			
16	Tenho aprendido como ações afetam os outros no mundo			
17	Tenho aprendido como os meus valores afetam meu modo de agir			
18	Como alimentos saudáveis na escola			
19	Minha família se sente envolvida com o que se passa na escola			
20	Quando os profissionais dizem que vão fazer alguma coisa, fazem mesmo			
21	As pessoas admitem quando cometem um erro			
22	Tenho me envolvido com transformar a escola num lugar melhor			
23	Qualquer aluno que more perto desta escola é bem recebido aqui			
24	Quando vim a escola pela primeira vez, ajudaram-me a me acomodar			
25	Você é respeitado seja qual for sua cor de pele			
26	Você se sente uma parte igual da escola tenha qualquer religião ou nenhuma			

27	Os alunos não discriminam os outros por causa do que vestem			
28	Meninos e meninas se dão bem			
29	Os adultos e os alunos se dão bem			
30	Os alunos com deficiência são respeitados e aceitos			
31	Os alunos evitam se xingarem			
32	Se alguém praticasse bullying comigo ou qualquer outro, eu contaria para o professor			
33	Os profissionais não têm preferência entre os alunos			
34	Se eu faltar um dia um professor procura saber onde estive			
35	Eu acho que os professores são justos quando elogiam um aluno			
36	Eu acho que os professores são justos quando punem um aluno			
37	Os professores sabem como impedir que os alunos interrompam as aulas			
38	Aprendemos a resolver discórdias ouvindo, conversando e chegando a acordos			
39	Nas aulas alunos ajudam entre si em duplas e em pequenos grupos			
40	Quando os alunos estão atrapalhando a aula outros o acalmam			
41	Nas aulas os alunos compartilham o que sabem com outros alunos			
42	Se tiver algum problema numa aula, o professor ou professor assistente me ajudará			
43	Eu gosto da maioria de minhas aulas			
44	Aprendo sobre o que está acontecendo no mundo			
45	Tenho aprendido sobre a importância dos Direitos humanos			
46	Aprendo como se pode reduzir o sofrimento no mundo			
47	Eu aprendo bastante nesta escola			
48	Às vezes deixam os alunos aprenderem sozinhos			
49	Aprendemos a economizar energia na escola			
50	Aprendemos a cuidar do ambiente da escola e seu entorno			
51	Aprendemos a respeitar o planeta Terra			

52	Quando os professores assistentes estão em sala de aula, eles ajudam qualquer um que precise			
53	Os profissionais são interessados em ouvir minhas ideias			
54	Os alunos são interessados a ouvir as ideias uns dos outros			
55	Nas lições eu sempre sei com que lidarei em seguida			
56	Eu mesmo sei quando fiz um bom trabalho			
57	Os profissionais não se importam de eu cometer erros no meu trabalho, desde que eu faça o melhor que eu posso			
58	Meu trabalho fica exposto nos murais da escola			
59	Quando tenho dever de casa normalmente entendo o que tem de fazer			
60	Acho que o dever de casa me ajuda a aprender			
61	Depois das aulas, às vezes eu vou a clubes eu pratico esportes			

ANEXO B - PARECER CONSUBISTANCIADO – FOLHA 1

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Resolução de Conflitos em Ambientes Educacionais: por um olhar além da superfície

Pesquisador: LILIAN RODRIGUES MARTINS PEREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81425417.6.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.491.783

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de mestrado profissional sobre a resolução de conflitos em ambientes educacionais, no caso em uma escola específica.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa são:

Objetivo geral: propor um guia educativo que apresente possibilidades de um trabalho nas causas geradoras, bem como no desenvolvimento de habilidades específicas para a resolução de conflitos embasadas no conhecimento científico.

Objetivos específicos: levantar os principais tipos de conflito entre os alunos do Ensino Fundamental I. Levantar as estratégias utilizadas pela escola na intervenção. Identificar o ponto de vista dos alunos sobre o conflito (cognitivo), a forma como reagem diante do mesmo (afetivo) e a sua resolução (social), analisados dentro do estágio de desenvolvimento. Elaborar um guia educativo como ferramenta para o desenvolvimento das relações interpessoais para a resolução de conflitos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto apresenta risco mínimo aos participantes e pode trazer benefícios para área de estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto adequado às exigências acadêmicas.

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa@fc.unesp.br

PARECER CONSUBISTANCIADO – FOLHA 2

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.491.763

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido apresentado estão adequados e apresentam o participante da pesquisa os objetivos do estudo e a possibilidade de participar ou não, podendo este desistir a qualquer momento.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto e Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido adequados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado aprovado por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1054421.pdf	15/12/2017 19:57:16		Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1054421.pdf	15/12/2017 19:51:27		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_plataforma_brasil.docx	15/12/2017 19:49:40	LILIAN RODRIGUES MARTINS PEREIRA	Aceito
Brochura Pesquisa	Projeto.docx	15/12/2017 19:47:24	LILIAN RODRIGUES MARTINS PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento.docx	15/12/2017 19:40:55	LILIAN RODRIGUES MARTINS PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	plataforma_brasil_folha_de_rosto_Lilian_20171215_20283211.pdf	15/12/2017 19:30:58	LILIAN RODRIGUES MARTINS PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Luiz Edmundo Camargo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** copesquisa@fc.unesp.br

PARECER CONSUBISTANCIADO – FOLHA 3

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.491.763

BAURU, 08 de Fevereiro de 2018

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO **Município:** BAURU **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Telefone:** (14)3103-9400 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepsquisa@fc.unesp.br