

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DAIANE SCHMIDTKE THOBER

**A GESTÃO DOCENTE DOS CONFLITOS ENTRE ALUNOS NA SALA DE AULA
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Porto Alegre
1º Semestre
2020

DAIANE SCHMIDTKE THOBER

**A GESTÃO DOCENTE DOS CONFLITOS ENTRE ALUNOS NA SALA DE AULA
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Sperrhake.

Porto Alegre
1º Semestre
2020

DAIANE SCHMIDTKE THOBER

**A GESTÃO DOCENTE DOS CONFLITOS ENTRE ALUNOS NA SALA DE AULA
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Sperrhake.

Aprovado em 26 de outubro de 2020.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Renata Sperrhake – FACED/UFRGS (Orientadora)

Prof. Dra. Clarice Salete Traversini – FACED/UFRGS

Prof. Me. Luciane Swirsky Godolfim – SMED/POA

Dedico este trabalho:

Aos professores que já passaram pela minha vida, no período escolar, na graduação e por aqueles que abriram suas portas para que eu aprendesse sobre o lecionar em suas salas de aula.

A todos os professores que dedicam seu tempo para promover uma educação de qualidade com um olhar sensível para o aluno, apesar das dificuldades da profissão.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus pela oportunidade de ver a vida pelo seu ponto de vista e por estar sempre presente. Por permitir que nós, como simples seres humanos, pudéssemos crescer em conhecimento e desejar ajudar outros nesse crescimento. Por ter colocado no meu caminho as crianças e os professores que me inspiraram a buscar a Pedagogia como minha formação.

Agradeço ao meu marido, Timóteo, pelas incontáveis vezes que me ajudou recortando materiais, fazendo impressões, assumindo minhas tarefas, me dando palavras de apoio, me consolando quando necessário, me fazendo rir e tornando tudo mais leve durante a produção deste trabalho e ao decorrer de todo o curso. Sou grata por tê-lo ao meu lado nesses anos todos, inclusive na decisão de mudança de graduação, e por poder agora também compartilhar um novo papel: de pais da Cecília.

Agradeço aos meus pais, Roni e Mônica, por todas as horas investidas em mim, desde o amamentar, ensinar a ler as horas, a resolver problemas matemáticos até o me apoiar na escolha de profissão. Sou grata pela compreensão das horas passadas estudando e pelo interesse na minha vida e graduação. Agradeço por estarem sempre presentes e por se dedicarem tanto para cuidar de mim e me ensinar. Agradeço também à minha irmã, Francine, minha primeira aluna, que resolvia todos os exercícios que eu colocava no nosso pequeno quadro negro, quando éramos crianças. Obrigada por todo apoio e pela amizade única que temos!

Aos meus sogros, Elemar e Vera, que me deram a primeira oportunidade de trabalhar com educação. Também agradeço por sempre se interessarem pela minha formação e me apoiarem. Sou grata também aos meus cunhados, primos, tios e avós que me ensinaram tanta coisa e que estavam dispostos a ouvir sobre minha formação, meu trabalho de conclusão de curso e me apoiaram neste caminho.

Agradeço aos meus amigos que ouviram pacientemente as dificuldades da graduação e foram parceiros nessa caminhada.

Sou grata aos professores que passaram pela minha vida escolar e me inspiraram a seguir neste caminho. Agradeço também a todos os professores da Faculdade de Educação que me acompanharam nestes anos e que me ajudaram a olhar para o aluno de forma sensível e baseado na teoria, e em particular à Profa.

Dra. Sandra dos Santos Andrade, que me conduziu no caminho do lecionar através do estágio final, com muitas horas de dedicação lendo os longos planejamentos e conversando sobre as práticas da sala de aula.

E, em especial, agradeço à minha orientadora Profa. Dra. Renata Sperrhake, por aceitar me orientar em um tema que não é muito trabalhado na graduação e por me ajudar a organizar as ideias e a produzir um trabalho relevante para os professores dos Anos Iniciais. Sou grata pelas horas investidas nas leituras, nas orientações e por estar disponível para trabalharmos no meu tempo.

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina. (CORALINA, 1997)

RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa foi analisar como professores poderiam fazer uma boa gestão da sua sala de aula, no contexto dos conflitos entre alunos, na etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e compilar propostas para ajudar os professores nisso. Para isso foram levantados os seguintes objetivos específicos: investigar os tipos de conflito mais comuns; investigar qual o papel do conflito nas relações interpessoais; analisar qual tipo de ambiente escolar coopera para uma boa gestão dos conflitos, bem como verificar o que professores pensam sobre isso; verificar o papel da escola na resolução de conflitos, olhando para a BNCC e para a bibliografia; averiguar propostas didáticas e princípios para a gestão dos conflitos fazendo uma análise da bibliografia. Para atingir estes objetivos foi feito um levantamento bibliográfico e um *survey* com 46 respostas de professores que atuam na área dos Anos Iniciais. Para analisar os materiais, foi realizada uma análise de conteúdo, baseada em Bardin (1979). Os principais autores utilizados como bibliografia foram: Vinha (2003), Valente (2015), Zluhan e Raitz (2014), Araújo (2001), Chrispino (2007), Leite (2008), entre outros. Foram feitas análises dos tipos de conflito na escola, do papel do conflito no desenvolvimento da criança, da função do professor e da escola no desenvolvimento interpessoal dos alunos, do ambiente de sala de aula que mais coopera com a gestão dos conflitos e de como os professores podem lidar com o conflito em uma perspectiva didática. Foi concluído que o professor pode fazer uma boa gestão dos conflitos entre os alunos se ele entende que tem um papel a desempenhar nisso, que os conflitos são normais e esperados na vida em sociedade e que são positivos no desenvolvimento das crianças. Ele também pode gerir melhor essas situações se conhecer os tipos de conflitos e saber quais são mais recorrentes na sua sala de aula, para lidar com eles de uma perspectiva cooperativa/democrática, fazendo a mediação dos conflitos e também realizando propostas didáticas em outros momentos, isso tudo com o objetivo de promover a aprendizagem e o desenvolvimento de seus alunos na esfera interpessoal. Para isso foram propostos oito princípios para a gestão dos conflitos e oito propostas didáticas. Os oito princípios foram: 1) buscar a resolução das causas do problema; 2) não promover a competição na gestão do conflito; 3) necessidade do controle das emoções; 4) pertencimento do conflito ao conflitante; 5) atenção com o controle através de prêmios e punições; 6) autoridade que seja direta e firme; 7) presença dos pais no processo e; 8) cuidados com crianças mais vulneráveis. As oito propostas foram: fazer uma conscientização dos alunos sobre seus sentimentos; promover oficinas pedagógicas; promover situações de cooperação; fazer registro das soluções dos conflitos; planejar a gestão dos conflitos; ter as privações como possibilidade; usar os temas curriculares para traduzir os conteúdos para a realidade da sala de aula e dos conflitos, promovendo o autoconhecimento e as relações democráticas; e por fim, criar as regras de convivência em conjunto com as crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão de conflitos. Conflitos na sala de aula. Anos Iniciais. Conflitos entre alunos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Síntese da Metodologia do TCC	23
Figura 2 - Conflito mais comum na sala de aula	33
Figura 3 - Relações entre os estágios de desenvolvimento da criança.....	40
Figura 4 - Modelos de resolução de conflitos	54

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação entre categorias e o <i>survey</i>	22
Quadro 2 - Áreas de conhecimento da bibliografia	24
Quadro 3 - Tipos de conflito	32
Quadro 4 - Relatos de conflitos entre alunos	34
Quadro 5 - Relação de competências com as relações interpessoais e os conflitos....	43
Quadro 6 - Definição dos ambientes da sala de aula no <i>survey</i>	52
Quadro 7 - Passos de Sastre e Moreno (2002).....	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SOE - Serviço de Orientação Educacional

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 METODOLOGIA	16
2.1 O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO.....	17
2.2 O SURVEY.....	18
2.3 A ANÁLISE DE CONTEÚDO	20
3 CONCEITOS CENTRAIS: OS CONFLITOS ENTRE ALUNOS E A GESTÃO DA SALA DE AULA	24
4 A GESTÃO DOS CONFLITOS NA ESCOLA	30
4.1. OS TIPOS DE CONFLITO NA ESCOLA.....	30
4.2. O PAPEL DO CONFLITO NO DESENVOLVIMENTOS DOS ALUNOS.....	35
4.3 FUNÇÃO DO PROFESSOR E DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO INTERPESSOAL DOS ALUNOS	41
4.4 UM AMBIENTE DE SALA DE AULA QUE COOPERA COM A GESTÃO DECONFLITOS.....	48
4.5 COMO OS PROFESSORES PODEM LIDAR COM OS CONFLITOS: UMA PERSPECTIVA DIDÁTICA.....	53
4.5.1 Estilos de resolução de conflitos	53
4.5.2 Princípios na gestão dos conflitos	56
4.5.3 Propostas didáticas para fazer a gestão dos conflitos	62
4.5.3.1 Conscientização sobre sentimentos.....	62
4.5.3.2 Oficinas pedagógicas	63
4.5.3.3 Situações de cooperação	64
4.5.3.4 Registrar as soluções dos conflitos e promover autoavaliações	65
4.5.3.5 Planejamento da gestão de conflitos.....	65
4.5.3.6 Privações: também uma possibilidade?	66
4.5.3.7 Usar o currículo para promover resoluções e autoconhecimento	67
4.5.3.8 Regras construídas com as crianças.....	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE A - Survey	76
APÊNDICE B - Frequência dos tipos de conflito	80
APÊNDICE C - Exemplos da presença do desenvolvimento interpessoal na BNCC	84

ANEXO A - Escala sociomoral das turmas observadas por Vinha (2003).....	86
--	-----------

1 INTRODUÇÃO

Houve uma situação em que dois alunos discutiram por causa de um lápis. Eu intervi, mas a discussão continuou. Separei os dois, um em cada extremo da sala e tentei continuar a aula com o máximo de naturalidade possível. Eles continuavam se ofendendo. Um deles foi ficando exaltado e de repente, enquanto eu atendia uma dúvida de outro aluno, um deles pegou a cadeira e jogou em cima do outro. Foi uma gritaria, correria, aluno machucado... Enfim, foi muito difícil acalmá-los. Precisei pedir ajuda para SOE e direção. Chamar pais... O assunto rendeu muitas horas de conversas e tratativas¹.

Qual professor nunca vivenciou uma situação de conflito entre seus alunos? Seja um conflito com violência física como o relatado por esta professora de anos iniciais ou outros tipos de conflito. Durante as minhas práticas de ensino no Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), meu Estágio de Docência II - Anos Iniciais e meu trabalho como monitora em uma escola, percebi que os conflitos entre os alunos se fazem presentes diariamente e que os professores precisam lidar com eles nos mais variados momentos da rotina escolar: na fila, durante o recreio, em meio aos trabalhos em grupo e mesmo durante uma explicação do conteúdo.

Ao mesmo tempo que me deparei com essa realidade, me vi despreparada para lidar com esses conflitos e já na finalização do curso de Licenciatura em Pedagogia percebi que esta temática foi muito pouco trabalhada no decorrer da graduação, especialmente quando relacionada aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Senti um vazio teórico com relação a isso e parti em busca de bibliografia e experiências didáticas potentes capazes de me preparar e preparar outros professores para gerir estes conflitos de uma maneira democrática e com as crianças como protagonistas.

O contexto dos Anos Iniciais foi escolhido por causa das experiências que tive nesta etapa e também pela impressão de que as relações interpessoais e o lidar com as emoções e conflitos parecem bem menos presentes, ou menos evidentes, nesta etapa do que na Educação Infantil. Como exemplo, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), este tema aparenta ser de extrema importância na Educação Infantil, com dois dos cinco campos de experiência incluindo as relações interpessoais (O eu, o outro e o nós e Escuta, fala, pensamento e imaginação) (BRASIL, 2017). Então, irei averiguar se esta temática está presente também nos

¹Relato de uma professora de situação vivida em sala de aula, retirado do material empírico.

Anos Iniciais. Esses elementos, e ainda outros mais que serão abordados ao longo deste trabalho, justificam a pesquisa e análise da temática das relações interpessoais e da gestão dos conflitos decorrentes dessas relações no contexto dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Apesar do conflito fazer parte do humano, do crescimento e amadurecimentos das crianças e suas relações, também

“É indiscutível a importância de um ambiente escolar que favoreça a convivência harmoniosa entre seus sujeitos, seja para a promoção da aprendizagem, o principal objetivo da escola, seja para a formação do aluno de modo geral e o bem estar de todos” (LEITE, 2008, p. 2589).

Para entender e lidar melhor com os conflitos, buscando um ambiente escolar de convivência harmoniosa, também é necessário saber qual tipo de ambiente de sala de aula é mais favorável a uma boa gestão dos conflitos (cooperativo/democrático ou coercitivo/autoritário), entender qual o papel deles, se são positivos ou negativos, e quais os tipos mais comuns nos anos iniciais. Para isso foi feito um questionário com professores de anos iniciais e um levantamento na bibliografia já existente sobre o assunto. Desse modo, os instrumentos metodológicos utilizados neste Trabalho de Conclusão de curso foram o *survey* e o levantamento bibliográfico.

Segundo Costa (2007), na pesquisa é sempre necessário se perguntar a quem ela interessa, pois ela está sempre a serviço de algo ou alguém. Portanto, o objetivo deste trabalho também foi o de compilar informações teóricas sobre a gestão dos conflitos, para que os professores dos Anos Iniciais pudessem ter um acesso mais facilitado ao tema, e reunir e analisar propostas pedagógicas encontradas na bibliografia, de forma acessível para poderem ser utilizadas em sala de aula.

Após esta introdução, está descrita a metodologia deste trabalho. Depois realiza-se uma exposição de dois conceitos centrais para o trabalho como um todo: conflitos e gestão, e especificamente gestão da sala de aula. Após esta etapa, elabora-se então um desenvolvimento analítico envolvendo o *survey* e o levantamento bibliográfico para responder às questões colocadas pelos objetivos específicos. A “Gestão dos conflitos na escola”, como ficou denominado o capítulo, foi dividido em: 1) os tipos de conflito na escola; 2) o papel do conflito no desenvolvimento dos alunos; 3) função do professor e da escola no desenvolvimento

interpessoal dos alunos; 4) um ambiente escolar que coopera com a gestão de conflitos e 5) como os professores podem lidar com os conflitos: uma perspectiva didática. Após este capítulo o trabalho é encerrado com as considerações finais.

2 METODOLOGIA

Ao me deparar com inúmeras situações de conflitos entre alunos nos Anos Iniciais, precisei agir e vi outros professores agindo com relação às situações. Percebendo que este assunto foi muito pouco tratado ao longo da minha graduação em Pedagogia, me deparei com esta pergunta: “Como os professores podem fazer uma melhor gestão desses conflitos em sala de aula?”. Ela se tornou o problema central a ser tratado neste Trabalho de Conclusão de Curso. E, respondendo à pergunta de a quem esta pesquisa interessa (COSTA, 2007), explicito que ela interessa aos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os objetivos principais foram investigar, no âmbito da população consultada, como se dá a gestão do professor dos conflitos entre alunos na sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e compilar e analisar propostas didáticas que pudessem auxiliar no dia-a-dia da sala de aula.

Junto com esta questão e com o objetivo geral da investigação, vieram outras indagações que se tornaram os objetivos específicos deste trabalho:

- Investigar quais são os tipos de conflitos mais comuns que ocorrem na sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental para os professores;
- Investigar qual o papel do conflito nas relações interpessoais, especialmente na escola;
- Verificar se os professores entendem que é seu papel lidar com esses conflitos e se acreditam que uma sala de aula mais cooperativa ou coercitiva é mais favorável a gestão dos conflitos, relacionando com a bibliografia estudada.
- Verificar o espaço que este assunto tem nas competências gerais da BNCC, analisando em conjunto com a bibliografia estudada, se é parte do papel da escola (e mais especificamente do professor) desenvolver a esfera interpessoal dos alunos;
- Averiguar propostas encontradas na bibliografia estudada para resolução dos conflitos entre alunos fazendo uma análise sobre elas.

Para dar conta desses objetivos, a pesquisa qualitativa se colocou como a mais adequada. Apesar de contar com alguns dados quantitativos decorrentes do

survey, utilizado como um dos instrumento de pesquisa², o objetivo maior tem relação com a pesquisa qualitativa, pois “busca explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito [...] [e] o objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 34).

A pesquisa exploratória se colocou como a mais pertinente, com relação aos objetivos. Pois “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GIL, 2002, p.41).

Quanto aos procedimentos, foram adotados o levantamento bibliográfico, o *survey* e a análise de conteúdo. Tais procedimentos serão detalhados nas seções que seguem.

2.1 O LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

De acordo com Gil (2002), a vantagem do levantamento bibliográfico, termo utilizado por ele, se encontra no fato de que o pesquisador pode ter uma rede de conhecimentos e fenômenos muito mais ampla do que aquela que ele poderia pesquisar de forma direta. Assim, foi feita uma seleção de obras e autores com investigações e textos relevantes para o tema central deste trabalho por meio de pesquisas em repositórios online e alguns livros e, a partir disso, foram identificadas as informações e dados contidos estabelecendo relações com o problema proposto (Gil, 2002).

Após ser feita a escolha do tema, foi realizado um levantamento bibliográfico preliminar, para proporcionar familiaridade e delimitação da pesquisa (GIL, 2002). Assim houve uma busca por um “contato com trabalhos de natureza teórica capazes de proporcionar explicações a respeito [do tema], bem como pesquisas recentes que abordaram o assunto.” (GIL, 2002, p.61). Então foi possível formular o problema central com mais clareza. Na próxima etapa, foi feita a identificação das fontes, “passo que consiste na identificação das fontes capazes de fornecer as respostas adequadas à solução do problema proposto.” (GIL, 2002, p.64). Estas fontes foram encontradas em livros³ e em bases de dados. As bases de dados utilizadas foram o Google *Scholar*, Portal de Teses da CAPES e o *Scielo*. Algumas das palavras-chave

² Tal instrumento de pesquisa será detalhado mais adiante neste texto.

³ Poucas fontes deste tipo foram utilizadas devido ao acesso restrito a bibliotecas por causa da Pandemia de Covid-19.

utilizadas nas buscas foram: “conflitos em sala de aula/na escola”, “gestão de conflitos”, “mediação de conflitos”, “conflitos interpessoais” e “gestão da sala de aula”. No avanço da busca nos repositórios também foram inseridos termos como: “ambiente escolar cooperativo” e “papel da escola no desenvolvimento interpessoal”. O sistema de busca do Google também foi utilizado para encontrar autores e obras específicas, como obras referenciadas em teses e trabalhos lidos. O material encontrado foi armazenado e organizado. Foi feita então a leitura do material para atingir os seguintes objetivos, segundo Gil (2002): identificar informações constantes, estabelecer relação com o problema e analisar a consistência das informações e dados. Segundo o mesmo autor, esta leitura segue quatro etapas: exploratória, seletiva, analítica e interpretativa.

A leitura exploratória teve como objetivo verificar se as obras eram adequadas para o propósito da pesquisa. Nessa leitura o foco recaiu sobre o resumo e a introdução das obras. Então realizou-se a seleção, e para isso foi “necessário ter em mente os objetivos da pesquisa” (GIL, 2002, p.78). Após a seleção, procedeu-se a leitura analítica, que tem como finalidade “ordenar e sumariar as informações contidas nas fontes. [...] é de natureza crítica, porém deve ser desenvolvida com bastante objetividade.” (GIL, 2002, p.78). Por último cheguei a uma leitura interpretativa que teve como alvo “relacionar o que o autor afirma com o problema para o qual se propõe uma solução” (GIL, 2002, p.79).

Com a leitura dos materiais selecionados foi feita também a tomada de apontamentos (GIL, 2002). Levando em consideração o problema de pesquisa, os textos foram sublinhados e marcados e os trechos principais, mais pertinentes, foram copiados para um arquivo onde foram organizados por autor. A partir destes assuntos tratados nos trechos pertinentes, foi feita uma organização por tema (BARDIN, 1977) e foi realizada uma análise de conteúdo, conforme será explicitada mais à frente nesta descrição metodológica.

2.2 O SURVEY

Este trabalho também contou com um *survey* feito com professores atuantes ou que já atuaram como titulares em turmas de Anos Iniciais. Tal procedimento metodológico foi realizado com o objetivo de investigar qual é a concepção dos professores sobre os tipos de conflito mais comuns na sala de aula, qual o ambiente

que contribui mais para uma melhor gestão destes conflitos, e outras questões relacionadas à temática. E este procedimento se adequa ao objetivo desta pesquisa porque, de acordo com Fonseca (2002, p.33), o *survey* se caracteriza como “obtenção de dados ou informações sobre as características, as ações ou as opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população alvo”.

As fases do *survey* ou levantamento, segundo Gil (2002), foram as seguintes: 1) especificação dos objetivos da pesquisa a partir de categorização feita partindo do material bibliográfico; 2) seleção da amostra a ser investigada; 3) elaboração do instrumento que coletou os dados sobre as opiniões e experiências dos professores, no caso um questionário; 4) teste do questionário; 5) coleta de dados; 6) interpretação e análise dos dados e, por fim, 7) apresentação dos resultados.

Para a especificação dos objetivos da pesquisa se partiu do problema central e de bibliografia sobre o assunto para gerar outras questões que pudessem responder de forma mais específica a pergunta original. Assim, foi estabelecida uma categorização e os objetivos específicos já mencionados anteriormente.

A amostra foi escolhida baseada na população que tem experiência e interesse na temática. Foram selecionados professores com diversos tempos de carreira, formações e com atuação tanto em escola pública como privada, mas especificamente que atuassem ou já tivessem atuado como professores titulares ou referência⁴ nos Anos Iniciais. A amostra partiu de professores conhecidos por mim mas abrangeu colegas destes, bem como outros professores para quem a pesquisa foi enviada por terceiros.

A composição do questionário⁵ teve a elaboração de questões predominantemente fechadas, mas contou com algumas abertas. Na introdução da pesquisa foi apresentado o termo de consentimento e também uma apresentação da pesquisadora, da instituição (UFRGS) e das razões para o questionário ser respondido. Também foi deixado claro que as perguntas deveriam ser respondidas levando em consideração apenas as situações envolvendo turmas dos Anos Iniciais e que a pesquisa seria anônima. No desenvolvimento do questionário, a intenção foi a de fazer perguntas claras, concisas e precisas. Também foi levado em consideração o nível de informação e sistema de referências dos entrevistados,

⁴ Professores responsáveis pela maioria dos conteúdos e tempo com os alunos.

⁵ O questionário encontra-se anexado no Apêndice A.

tendo sempre em mente sua formação e sua prática como professores e, portanto, conhecedores dos termos utilizados. Quando pudesse haver alguma dúvida, foi oferecida uma explicação para os conceitos ou o que se esperava da resposta. O número de perguntas foi o mais limitado possível, tomando o cuidado de se referir a uma ideia de cada vez. As perguntas mais simples, inclusive de identificação (qual a formação do professor, por exemplo) foram colocadas primeiramente no questionário e, após estas, as perguntas mais complexas. Houve também uma preocupação estética, ou gráfica, para que a pesquisa fosse de fácil preenchimento. Estes cuidados mencionados acima, baseados em Gil (2002), não são regras rígidas, mas são regras mais práticas baseadas na experiência de pesquisadores para uma boa construção de questionário (Gil, 2002).

O teste do questionário foi feito com colegas da graduação em Pedagogia, pois o objetivo principal era identificar partes ou questões que não estivessem claras ou que pudessem gerar dúvidas, então não havia a necessidade de ser respondido por professores formados, mas por um público que entendesse os conceitos e que tivesse o nível de informação próximo aos professores que seriam questionados. Também era necessário um fácil e rápido acesso a essas pessoas. Assim, estudantes de pedagogia se mostraram a melhor amostra para o teste. Nesse teste, foi adicionado, após cada seção do questionário, um local para serem colocadas sugestões, opiniões e dúvidas. As sugestões foram analisadas e algumas mudanças foram feitas para se chegar no resultado final de questões (que podem ser conferidas no APÊNDICE A).

A produção dos dados foi feita, então, com a amostra já descrita anteriormente e teve um período de 12 dias para que o questionário fosse respondido. O questionário obteve 55 respostas, das quais 46 foram consideradas respostas válidas, pois foram identificadas respostas repetidas e pessoas que responderam que nunca deram aula nos Anos Iniciais, ficando assim de fora da amostra.

2.3 A ANÁLISE DE CONTEÚDO

A interpretação e análise dos dados do *survey* e do levantamento bibliográfico foram feitas através da análise de conteúdo, baseado em Bardin (1979).

Sobre a abordagem qualitativa, Bardin diz que este é um “procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável, a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses” (BARDIN, 1979, p.115), se mostrando mais pertinente ao presente trabalho, pois a partir da questão inicial “Como os professores podem fazer uma boa gestão dos conflitos entre alunos em sala de aula?” e da bibliografia levantada, o trabalho foi moldado, em termos dos seus objetivos específicos e seu desenvolvimento.

Ao mesmo tempo, com algumas questões do *survey* foi possível observar dados quantitativos, que tiveram uma “análise mais objetiva, mais fiel e mais exata, visto que a observação é mais bem controlada.” (BARDIN, 1979, p.115) especialmente da opinião de professores sobre alguns pontos.

A análise teve três fases. Primeiro foi feita uma pré-análise, depois a exploração do material e por fim a interpretação.

A pré-análise foi a fase de organização e de sistematização das ideias iniciais (BARDIN, 1979). Os materiais bibliográficos a serem analisados foram escolhidos conforme descrito anteriormente e houve a formulação de hipóteses e objetivos. Foi aplicada a regra da representatividade (BARDIN, 1979), em que uma amostra específica da população foi escolhida para o questionário e também uma amostra representativa da bibliografia, uma vez que não foi feito um levantamento exaustivo. Também foi utilizada a regra da pertinência (BARDIN, 1979), na qual foram escolhidos apenas materiais bibliográficos e perguntas no *survey* que fossem adequados aos objetivos da pesquisa.

A exploração do material foi feita através da sua leitura e de anotações pertinentes aos objetivos. Esta etapa está mais detalhada nas seções anteriores do levantamento bibliográfico e do *survey*.

O tratamento dos resultados obtidos e sua interpretação começou com a categorização do material bibliográfico pertinente a partir de unidades temáticas. De acordo com Bardin (1979),

o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado [...] [e] fazer uma análise temática consiste em descobrir ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. (BARDIN, 1979, p.105)

Assim, com estas unidades encontradas na bibliografia levantada, foi feita a categorização. Cabe destacar que o sistema de categorias, ou unidades de análise,

não foi previamente fixado, mas resultou “da classificação analógica e progressiva dos elementos [...] (em que) o título conceitual de cada categoria, somente é definido no final da operação” (BARDIN, 1979, p.119), ou seja, foi utilizado o “procedimento por milha” (BARDIN, 1979).

Assim foram definidas as seguintes categorias, que também se alinham aos objetivos específicos: tipos de conflito na escola, papel do conflito, função do professor e da escola no desenvolvimento interpessoal dos alunos, ambiente de sala de aula que coopera com a gestão de conflitos e como os professores podem lidar com os conflitos, em uma perspectiva didática.

Com estas categorias de análise foi possível formular as perguntas para o survey, de forma que cada uma delas ficou relacionada a estas perguntas:

Quadro 1 - Relação entre categorias e o *survey*⁶

Categoria	Número da pergunta no questionário
Os tipos de conflito na escola	6 e 7.
O papel do conflito no desenvolvimento dos alunos	8, 12 e 13.
Função do professor e da escola no desenvolvimento interpessoal dos alunos	8, 9, 10 e 11.
Um ambiente de sala de aula que coopera com a gestão de conflitos	14 e 15.
Como os professores podem lidar com os conflitos: uma perspectiva didática	-

Fonte: Daiane Schmidtke Thober

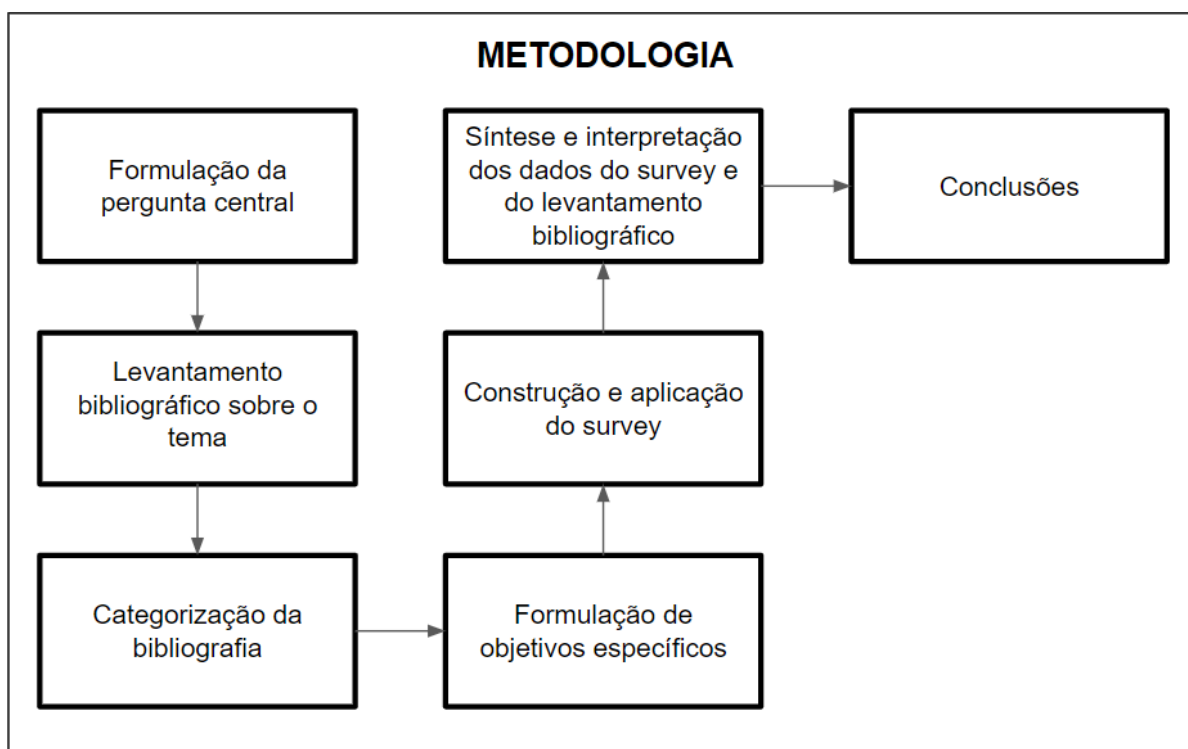
Após esta etapa foi feita a descrição dos achados com o texto síntese presente no desenvolvimento deste trabalho, bem como inferências e interpretação da literatura e dos dados do *survey*.

⁶ As questões de 1 a 5, não utilizadas para fazer a relação com as categorias no Quadro 1, são mais gerais sobre a formação e perfil dos professores e podem ser verificadas no APÊNDICE A.

Como Holsti afirma, a intenção de qualquer investigação, é de produzir inferências válidas' a partir de dados, ou, como faz notar Namenwirth, a inferência não passa de um termo elegante [...] para designar a indução, a partir dos fatos. (BARDIN, 1979, p.136)

Sintetizando o processo metodológico, foi possível montar o seguinte esquema:

Figura 1 - Síntese da Metodologia do TCC



Fonte: Daiane Schmidtke Thober

3 CONCEITOS CENTRAIS: OS CONFLITOS ENTRE ALUNOS E A GESTÃO DA SALA DE AULA

A bibliografia deste trabalho contemplou diversas áreas do conhecimento, mas a perspectiva utilizada foi a da didática, da gestão da sala de aula. No Quadro 2 pode ser observado de quais áreas de conhecimento provém a bibliografia e o número de fontes de cada tipo. Além destas fontes foram utilizados três documentos legais. Nele é possível perceber áreas distintas que tratam do tema e como foram encontradas poucas fontes mais didáticas, da área da educação em si.

Quadro 2 - Áreas de conhecimento da bibliografia

Área de conhecimento	Número de fontes
Psicologia	8
Políticas públicas	1
Ciências jurídicas	1
Educação	4

Fonte: Daiane Schmidtke Thober

Dois conceitos são centrais para a compreensão deste trabalho como um todo: gestão da sala de aula e conflitos.

Sobre o termo “conflito”, Redorta (2004) aponta que se procuramos uma definição ampla, pode ser relativamente fácil encontrar uma descrição. Mas para o autor este é um termo complexo por isso, em sua obra, ele traz diversos autores que conceituam o termo de formas diferentes. Para o seu interesse no conceito de conflito, compatível com o deste trabalho, é excluído o conflito intrapsíquico, do indivíduo consigo mesmo. Redorta traz o estudo de Infante (1998, *apud* Redorta, 2004)⁷ que analisou 78 definições diferentes de conflito dos anos 1933 à 1996. Nesta pesquisa

⁷ O uso de citação de autores, trazidos pelos autores utilizados neste trabalho, foi necessário em maior número do que o usual por conta do acesso diminuído a fontes físicas, devido à pandemia de COVID-19.

Ressalta-se que o conflito é concebido pelos autores principalmente como um 'processo cognitivo — produto subjetivo— que implica percepções de objetivos incompatíveis por parte de pelo menos dois indivíduos' (INFANTE, 1998, p.491, *apud* Redorta, 2004, p.15, tradução nossa)⁸

Pensando que o conflito implica estes objetivos incompatíveis, a definição de Chrispino (2007), nos ajuda a entender como isso é na prática. Segundo ele, conflito é “toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento” (CHRISPINO, 2007, p.15) e assim, se vivemos em sociedade, vivenciamos o conflito de uma forma ou outra. Se vemos algo de maneira diferente de alguém precisamos lidar com isso, e na sala de aula não só cada aluno precisa lidar com seus pares, mas também o professor, como autoridade, precisa fazer a gestão destes conflitos que surgem.

Estas interações e divergências não são necessariamente negativas, pois

No livro 'O julgamento moral da criança' Jean Piaget (1932/1977) afirma que os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais [...]. Se queremos que [a criança] construa valores como honestidade, respeito, justiça, etc., ela necessita interagir com situações em que a honestidade, justiça ou o respeito estejam presentes de fato. [...] Dessa forma, ao interagir com as situações do cotidiano que envolvam normas e relações entre as pessoas, o sujeito irá desenvolvendo sua moralidade. (VINHA, 2003, p.13)

É interessante ressaltar que de acordo com Redorta (2004) os conflitos são um tema totalmente transversal, portanto uma única perspectiva teórica não dá conta de todas as suas implicações. Assim, é possível entender o número de áreas do conhecimento diferentes na bibliografia selecionada e ao mesmo tempo escolher uma perspectiva mais didática.

Esta perspectiva mais didática envolve a gestão da sala de aula. Conforme o dicionário, o termo “gestão” vem do latim *gestiōne*, que significa dirigir. É a atividade de administrar atividades e processos ou o conjunto de medidas tomadas para esta administração (GESTÃO, 2020). Na sala de aula esta atividade toma alguns significados especiais, pois não é uma atividade que busca obter a ordem pela ordem em si mesma, segundo Weinstein e Novodvorsky (2015). De acordo as autoras a gestão da sala de aula tem dois propósitos distintos, mas importantes:

⁸ “Se destaca que el conflicto es concebido mayoritariamente por los autores como un ‘proceso — producto subjetivo— cognitivo que implica percepciones de metas incompatibles por parte de, al menos, dos individuos.”

[a gestão] não apenas procura estabelecer e manter um ambiente ordenado e atencioso no qual os alunos possam engajar-se em aprendizado significativo, mas também almeja estimular o crescimento emocional e social dos estudantes. A partir dessa perspectiva, como um professor alcança a ordem é tão importante quanto se um professor atinge a ordem [...]. (WEINSTEIN e NOVODVORSKY, 2015, p.5)

De acordo com Silva (2016) o debate sobre o tema da gestão da sala de aula tem crescido, apesar de ainda ser pequeno. O autor diz que o tema ainda soa como novidade no Brasil. Segundo ele

[...] tem havido um crescente interesse pelo uso do conceito de gestão da sala de aula na literatura acadêmica e profissional em Educação no Brasil, apesar de esse ser um tema de pesquisa já consideravelmente consolidado no norte da América. [...] Apesar de perceber um maior uso do termo pelos educadores em geral, ainda não é comum que esse uso seja acompanhado de uma apropriação do debate acumulado em torno do conceito ou que se avance no sentido de delimitá-lo (ver, por exemplo, Salla, 2012 e Amaral, 2005). O debate sobre gestão da sala de aula parece ter ganhado maior projeção recentemente no Brasil através dos teóricos dos saberes docentes, especialmente Gauthier et al. (2006); Tardif (2011) e Perrenoud (1999).” (SILVA, 2016, p.534)

Apesar disso, Silva (2016) mostra com sua análise de anais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) que de 59 trabalhos encontrados com este tema, no período de cinco anos, as temáticas que mais tinham trabalhos ligados à gestão da sala de aula eram muito relacionadas à indisciplina escolar. As áreas mais recorrentes foram a Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação e a Educação Fundamental, representando 54,21% das ocorrências. O autor destaca que

Curiosamente, os trabalhos apresentados no GT Didática representaram apenas 8,47% do total, o que pode ser tomado como um indício de que o tema vem sendo mais abordado numa perspectiva sociológica ou psicológica do que na perspectiva das pesquisas sobre o ensino. Claro é que a disciplina escolar é uma matéria da qual se ocupam os teóricos da didática, ao menos desde Comenius (2006) e, com frequência, ocupam algumas páginas em alguns tratados mais extensos (por exemplo, Libâneo, 1994; Piletti, 1995), no entanto, comparativamente, possui uma participação consideravelmente menor no montante de trabalhos levantados.” (SILVA, 2016, p.542)

Ao mesmo tempo, Silva (2016) salienta que há produções portuguesas importantes sobre o assunto e que na literatura norte-americana, há uma vasta produção, que surge no século XX e

tem nas pesquisas encaminhadas por Jacob Kounin um divisor de águas. Kounin (do campo da psicologia da educação) e sua equipe gravaram em vídeo muitas horas em cerca de 49 turmas de diferentes níveis nos EUA e

categorizaram comportamentos de professor e alunos (Marzano, 2003). Esta pesquisa deu origem em 1970 ao livro *Discipline and Group Management in Classrooms*. [...]Desde então, uma série de pesquisadores deram seguimento aos estudos científicos sobre a questão disciplinar em sala de aula. (SILVA, 2016, p.537-538)

A autora portuguesa Valente (2015) traz em sua dissertação de mestrado várias dessas visões norte-americanas e portuguesas sobre a gestão da sala de aula, se utilizando principalmente de autores destes países, e apenas alguns brasileiros. A dissertação tem um viés maior sobre a organização do trabalho docente e não tanto sobre indisciplina, como no Brasil.

Resumindo o pensamento de diversos autores sobre o assunto, que ela traz no trabalho (AMADO E FREIRE, 2009; ARENDS, 1995; BROPHY, 1996; DJIGIC E STOJILJKOVIC, 2011; ESTANQUEIRO, 2010; JOHNSON E BROOKS, 1979; SANTOS, 2007; TEIXEIRA, 2011; WANG, HAERTEL E WALBERG, 1997; *apud* VALENTE, 2015), é possível dizer que a gestão da sala de aula conta com os seguintes pontos:

- Começa no planejamento⁹, com a organização prévia;
- É a organização do tempo, espaço, atividades e equipamento para uma aprendizagem eficaz;
- A execução de cada aula é feita com “orientação de perguntas e olhares, reforços e incentivos que transmite aos alunos” (Teixeira, 2011, p. 115; *apud* Valente, 2015, p.8);
- Conta com avaliação que o professor implementa;
- É vinculada com a atuação diante de conflitos, poderes e comportamentos dos alunos;
- É uma combinação das características do professor, suas habilidades e competências.
- É ligada a variáveis concretas: “o tempo, o espaço, crenças pessoais, pertences materiais, capacidade de exercer autoridade, responsabilidade, recompensas e as punições.” (VALENTE, 2015, p.9)
- Implica na resolução de certas tensões “entre a escola e a cultura, entre papéis e personalidades, entre grupo e indivíduo, entre situações

⁹ A autora se refere ao termo “planejamento” com a palavra “planificação”. Como é mais comum na literatura brasileira sobre educação o termo “planejamento”, este foi utilizado ao invés do termo português.

imediatas e objetivos a longo prazo” (VALENTE, 2015, p.9); Estas tensões se diferem de acordo com certas situações:

tamanho do grupo, idade e background dos alunos, solidariedade do grupo, contexto organizacional, objetivos, adequação do espaço e dos recursos que são influenciados pelos princípios ideológicos do professor e da escola. (VALENTE, 2015, p.9).

Resumidamente, a gestão da sala de aula, segundo Santos (2007, *apud* VALENTE, 2015) é um modo organizacional. Esse modo organizacional apresenta alguns objetivos que Valente (2015) utiliza para categorizar a gestão em cinco competências: gestão do planejamento, gestão de conteúdos, gestão de comportamentos, gestão de comunicação e gestão de conflitos, sendo a última a mais relevante para este trabalho.

A competência da gestão de conflitos envolve então esses dois conceitos definidos anteriormente e “para Amado & Freire (2002) o cerne da questão é que ‘o problema não está no conflito em si mas na sua má gestão.’” (VALENTE, 2015, p.45). É importante destacar que o objetivo da gestão da sala de aula no todo, e destes conflitos em específico, é gerar um ambiente onde a aprendizagem e o ensino são o foco (Veiga, 2007; Woolfolk, 2011; Yilmaz, 2009; *apud* VALENTE, 2015), e apesar de os conflitos poderem ter um lado muito positivo no desenvolvimento das crianças, também pode ter consequências negativas. Assim, a necessidade de lidar, ou gerir bem os conflitos que surgem entre as crianças, se coloca como essencial, pois

A investigação sugere que relações positivas e próximas entre as crianças e os professores tendem a promover o desenvolvimento acadêmico e social, mais especificamente, atitudes mais favoráveis relativamente à escola, capacidade de iniciativa e de cooperação e competências de literacia mais elevadas. As relações conflituosas ou dependentes estão associadas a atitudes mais negativas relativamente à escola, um menor envolvimento nas atividades na sala e fracos resultados académicos (Birch & Ladd, 1997; Cadima, Leal & Cancela, 2011). (VALENTE, 2015, p.50)

Seijo (2003, *apud* Valente, 2015) mostra que os conflitos fazem parte da vida, e através deles é possível desenvolver competências pessoais e sociais para melhorar a comunicação que existe entre os alunos. O resultado disso irá depender então da maneira como os conflitos serão vistos e resolvidos por aqueles que estiverem envolvidos.

Assim, fica clara a importância de se compreender o conflito e de fazer uma boa gestão dele, para promover a aprendizagem tanto interpessoal como a aprendizagem dos conteúdos na sala de aula. Silva (2016, p.539), ao citar Tardif, diz que fazer a gestão da matéria em conjunto com a gestão da sala de aula é “o próprio cerne da profissão”. Logo, as relações interpessoais precisam ser incluídas nos cursos de formação de professores, bem como nos espaços de formação continuada.

Diversos outros conceitos foram utilizados neste trabalho, mas serão contemplados no próximo capítulo desta pesquisa, pois são específicos das categorias que serão trabalhadas (de acordo com o Quadro 1).

4 A GESTÃO DOS CONFLITOS NA ESCOLA

Os sujeitos do *survey*, metodologia utilizada para produção dos dados empíricos para esta pesquisa, têm em comum a experiência em sala de aula como professores titulares de turmas dos Anos Iniciais. A maior parte, 27 dos 46 professores, já trabalha com nesta etapa da educação há mais de dez anos sendo que destes, dez professores já exercem a atividade há mais de vinte anos. Então o grupo, no geral, tem muita experiência na área.

A maior parte do grupo tem formação na graduação de Pedagogia (35 professores), mas alguns têm formação em outras áreas também, como Letras e História. Vinte professores também tiveram formação de nível médio, o Magistério, e dentre estes, alguns fizeram um curso de graduação e outros não. Sobre uma continuidade de formação, é interessante ressaltar que apenas 8 não fizeram nenhum tipo de especialização ou pós-graduação. Os outros 38 professores fizeram desde doutorado em educação, até especializações em neurociência, alfabetização, supervisões e diversas outras áreas. Sobre os setores em que trabalharam, apenas oito professores lecionam unicamente no setor privado. Vinte apenas trabalham no setor público e 18 já trabalharam em ambos os setores.

Com base nisso, as principais características do grupo são a grande experiência na etapa dos Anos Iniciais, um bom nível de formação (inclusive continuada) e uma ampla vivência em ambos os setores (público e privado).

Além do material do *survey*, também foi utilizada a bibliografia como material empírico, para responder as questões relacionadas aos tipos de conflitos encontrados na escola, a função da escola e do professor no desenvolvimento interpessoal dos alunos, qual ambiente de sala de aula coopera mais com a gestão dos conflitos e também para construir uma perspectiva didática de como os professores podem lidar com os conflitos.

4.1. OS TIPOS DE CONFLITO NA ESCOLA

Antes de nos debruçarmos no como fazer uma boa gestão dos conflitos é necessário entendê-los. Como já dito anteriormente, conflito é “toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento” (CHRISPINO, 2007, p.15). Pensando neste conceito é fácil concluir que os conflitos

sempre ocorreram na escola, pois sempre houve pessoas diferentes com opiniões diferentes nas salas de aula. Então, por que parece haver uma percepção de que os conflitos e a própria violência se tornaram muito piores nos dias de hoje? Chrispino (2007) explica que antigamente as escolas tinham estudantes com perfis muito parecidos. Com o processo de massificação da educação escolar, alunos com vivências, expectativas, sonhos, valores, culturas e hábitos diferentes foram colocados juntos em uma mesma sala de aula. Segundo o autor esta é a receita para a causa primordial da violência escolar.

Junto com esta gama de alunos diferentes surgem conflitos que têm origens também diferentes e que podem ser classificados de formas variadas de acordo com as suas manifestações, ou seja, de acordo com as diferentes expressões que as opiniões divergentes, que são as causas, tomam. Chrispino (2007) se dedica a reunir diversos autores que fazem classificações dos conflitos (MOORE, 1998; DEUTSCH, *apud* MARTINEZ ZAMPA, 2004; MARTINEZ ZAMPA, 2005; NEBOT, 2000; REDORTA, 2004). Já Vinha (2003) utiliza dois autores com classificações dos conflitos especificamente escolares (MARION, 2002; PEREIRA, 1998). Como o interesse deste trabalho é o conflito na escola e especificamente entre alunos, os autores utilizados por Vinha (2003), juntamente com Redorta (2004, *apud* CHRISPINO, 2007) formam a base teórica mais pertinente para esta análise dos conflitos e sua gestão.

Segundo os autores (MARION, 2002; PEREIRA, 1998, *apud* VINHA, 2003; REDORTA, 2004, *apud* CHRISPINO, 2007), as manifestações dos conflitos interpessoais na escola podem ser classificadas da seguinte forma:

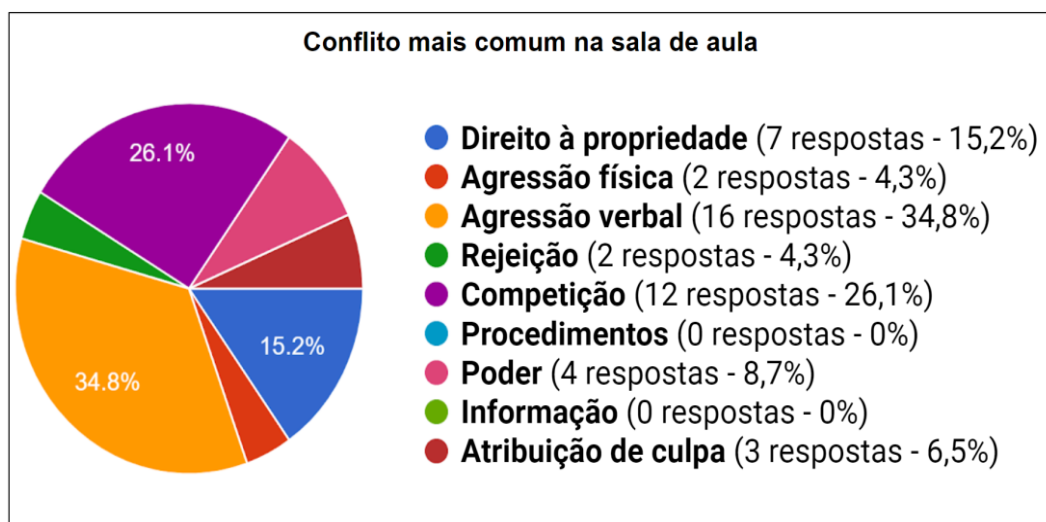
Quadro 3 - Tipos de conflito

Tipo de conflito	Como ele pode ocorrer na escola entre os alunos
Direito à propriedade	Um aluno pega o material do outro ou invade seu espaço, como colocar o braço na cadeira do outro.
Agressão física	Ações que envolvem bater, empurrar, chutar ou outro contato físico.
Agressão verbal	Ações que envolvem ofender, provocar ou incomodar usando apenas palavras.
Rejeição	Um aluno não permitir que a outra criança participe da brincadeira ou atividade.
Competição	Disputas para verificar quem acaba primeiro uma atividade, quem consegue atenção da professora com uma delação, etc.
Procedimentos	Disputas pela forma de um colega fazer uma atividade no grupo, um erro do colega na atividade.
Poder	Disputas por um querer mandar ou controlar o outro.
Informação	Disputa por algo que foi dito ou não pelo outro, e que se teve entendimento errado sobre o que significava.

Fonte: Daiane Schmidtke Thober, (a partir de MARION, 2002; PEREIRA, 1998, *apud* VINHA, 2003; REDORTA, 2004, *apud* CHRISPINO, 2007)

No quadro acima também foram colocados exemplos de como cada tipo de conflito pode ocorrer na sala de aula para termos uma ideia de como isso desenrola-se na prática. Estes exemplos também foram utilizados no *survey* com os professores para que eles classificassem qual o tipo mais comum de conflito na sua sala de aula. Essa foi a classificação feita a partir das respostas dos professores sobre qual tipo de conflito seria o mais comum:

Figura 2 - Conflito mais comum na sala de aula



Fonte: Daiane Schmidtke Thober

Na figura 2 é possível observar que para os professores a agressão verbal é o conflito mais comum, com 16 respostas, seguido pela competição, com 12 respostas. Já na questão que solicitava aos professores o relato de um momento vivenciado em sala de aula envolvendo situações de conflito, o conflito mais recorrentemente citado foi o de agressão física. De 46 relatos, 16 eram sobre violência física, seguidos de 8 relatos de agressão verbal e 8 de rejeição (conforme o Quadro 4).

Quadro 4 - Relatos de conflitos entre alunos

Tipo de conflito	Número de relatos
Direito à propriedade	5
Agressão física	16
Agressão verbal	8
Rejeição	8
Competição	2
Procedimentos	3
Poder	1
Informação	-
Não ficou claro	3

Fonte: Daiane Schmidtke Thober

Talvez um dos próprios relatos dos professores nos mostre o porquê destes dados¹⁰:

“As situações mais difíceis e que mais me marcaram remetem aos conflitos envolvendo agressão física entre os alunos.” P.37

As agressões físicas, apesar de muitas vezes antecedidas pela agressão verbal nos relatos, são situações mais difíceis de serem resolvidas e envolvem a segurança e o bem-estar físico do aluno, sendo assim muito mais marcantes. Por isso os dados do Quadro 4 mostram uma maior incidência de respostas com “agressão física”. Os professores muitas vezes se deparam com esta situação sem saber o que fazer, agem no impulso e na sua experiência, talvez sem resolver a causa daquele conflito por estarem justamente mais focados na segurança do aluno no momento, o que é necessário sem dúvida. Mas depois talvez não voltem para resolver, ou melhor, para ensinar os alunos a resolverem seus conflitos antes de

¹⁰ Ao longo desta pesquisa os excertos do material empírico serão apresentados em caixas de texto, com alinhamento simples e fonte 11, para diferenciar das citações diretas. Eles serão identificados nos relatos como “P.12” (professor 12), por exemplo, de acordo com números atribuídos a cada um no survey.

chegar neste tipo tão violento e o ciclo recomeça, ou os alunos “mais difíceis” continuam sempre com este rótulo.

No *survey* também pode ser observado que os professores têm uma perspectiva da frequência com que os diversos tipos de conflito ocorrem¹¹. Essa frequência demonstrou que outros tipos de conflito também são muito comuns na sala de aula e que também merecem a atenção do professor na sua gestão (apesar de não serem o tipo mais recorrente, a agressão verbal, ou o que mais marca, a agressão física). Os tipos de conflito que “ocorrem com certa frequência” somados aos que “ocorrem com muita frequência” e que tiveram uma diferença significativa (pelo menos 10 respostas a mais) das respostas “ocorre raramente”, foram os seguintes: direito à propriedade, competição, poder, informação, atribuição de culpa.

Segundo Vicentin (2009, p.37),

As autoras [SASTRE e MORENO, 2002], assim como Del Prette e Del Prette (2005), enfatizam a necessidade de atividades cognitivas (além do afetivo a partir do trabalho com os sentimentos) para auxiliar as crianças e os adolescentes a descentrarem-se e a agir de forma a considerar as condições de todos os envolvidos nas situações de conflitos.

Mas para isso, identificar o tipo de conflito mais comum, e mesmo a frequência dos tipos na sala de aula, é imprescindível para ajudar o professor a se preparar, a pensar como procederá quando a situação ocorrer novamente e como poderá trabalhar o assunto cognitivamente. Ele pode então, no seu planejamento, incluir temáticas e propostas para tratar das necessidades de desenvolvimento moral e social dos seus alunos. Saber o que está acontecendo na sua sala de aula, até mesmo quantificando isso, é um meio de se preparar melhor para os desafios que surgem no dia-a-dia.

4.2. O PAPEL DO CONFLITO NO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

Quando indagados sobre os conflitos serem positivos ou negativos, mais da metade dos professores que responderam o *survey* (trinta e um) disseram que eles eram positivos. Entre as justificativas para esta resposta estavam questões como os conflitos serem normais na vida em sociedade e que para conviver com o outro precisamos saber lidar com diferenças e opiniões. Também foi dito que o conflito

¹¹ Os gráficos demonstrando a frequência com que ocorrem os tipos de conflito, de acordo com as respostas dos professores, se encontram no APÊNDICE B.

ajuda a criança a se desenvolver, a refletir, problematizar e fazer discussões sobre situações diversas, como pode ser visto em alguns excertos abaixo:

"Toda situação de conflito serve para aprender ou tratar de questões que ajudam na formação social dos sujeitos." P.36

"Porque a escola é o primeiro contato (do) ser humano com a sociedade. São suas primeiras experiências fora da família [...]. É importante para os alunos aprender a lidar com os conflitos externos e seus próprios sentimentos, como exemplo a frustração." P.21

"Acredito que faz parte do crescimento das crianças, são experiências que possibilitam importantes aprendizados para a vida em sociedade, principalmente quando existe uma preocupação do/a professor/a em mediar esses conflitos de forma respeitosa." P.34

"Porque precisam aprender a lidar uns com os outros, conversar e resolver conflitos com base no diálogo. Essas situações servem para promover o amadurecimento das relações interpessoais." P.11

"Porque na medida que os conflitos surgem, vamos refletindo e aprendendo a lidar com o outro e com os problemas de uma vida em sociedade." P.25

"(Os conflitos) servem para contextualizar e problematizar questões reais." P.27

Já as respostas negativas (quinze) justificaram que os conflitos são ruins porque geram falta de respeito, podem marcar negativamente a vida da criança, atrapalham a aula e também porque falta maturidade para as crianças lidarem com o conflito, como pode ser visto nos excertos abaixo.

"Se há conflito dentro da sala de aula, ninguém aprende. Todos devem ter respeito ao outro, ao espaço do outro." P.24

"(Conflitos são negativos) porque desestabilizam o objetivo da aula." P.23

"(Conflitos são negativos) pois aumentam mais o desejo de agressão, de resolver os conflitos através de socos e pontapés" P.9

"(Conflitos são negativos) porque, geralmente, é uma agressão física ou verbal, que deixa marcas para vida." P.26

"(Conflitos são negativos) por eles (as crianças) não terem maturidade para resolvê-los apenas com diálogo." P.30

Vinha (2003) constata que na escola é frequente que os conflitos sejam vistos negativamente, mas isso ocorre porque em geral o esforço dos professores é para evitá-los ou resolvê-los com rapidez. A autora diz que é desejável que haja um ensino sobre a importância de não cometer atos como mentir, roubar e agredir, mas para isso é necessário pensar o como isso é feito. É necessário que sejam tomadas atitudes coerentes, o que nem sempre acontece.

Novamente, como já dito no capítulo anterior, pode haver sim consequências negativas dos conflitos, e mesmo marcas nas crianças e no seu desenvolvimento acadêmico, mas isso também depende muito da gestão feita pelos professores, como Vinha (2003) aponta.

Como já dito anteriormente também, os conflitos são parte integrante da sociedade, pois onde há pessoas diferentes, haverá divergências. Então, segundo Vinha (2003), a criança não pode evitar se relacionar com o mundo através das relações interpessoais. Segundo Youniss (*apud* Vinha, 2003) “o conhecimento social é alcançado através da participação de relações interativas ordenadas com os outros [...] quando uma criança age a outra reage” (p.42)” (VINHA, 2003, p.31). Vemos com isso a inevitabilidade do conflito nas interações e o seu papel na construção de relações sociais.

A sala de aula e a escola como um todo são espaços predominantemente interativos¹², onde há o tempo todo essa construção de relações sociais. Durante o trabalho em grupo, a conversa no decorrer de uma atividade, a brincadeira no recreio, o tempo de espera na fila do lanche e tantos outros momentos, há interações e construção de relações sociais ocorrendo. Logo, há também conflitos que ocorrem em consequência das diferenças entre os alunos.

Ainda segundo a autora (VINHA, 2003), os conflitos interpessoais não podem ser vistos como “ocorrências antinaturais ou atípicas” neste sentido e também pelo que já foi dito anteriormente, ao citar Piaget (*apud* VINHA, 2003, p.13), pois “os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais”. Assim,

segundo a teoria construtivista piagetiana os conflitos interpessoais são ótimas oportunidades para trabalharmos valores e regras. São compreendidos como naturais e necessários ao desenvolvimento da

¹² Essa é uma característica geral das salas de aula, apesar de nem todas terem a interatividade como traço principal.

criança. Dão-nos 'pistas' sobre o que precisam aprender. (VINHA, 2003, p.86)

Esse papel do conflito, de oportunidade de desenvolvimento dos alunos, parece estar em consonância com a opinião da maior parte dos professores no *survey*, que veem na sua prática as oportunidades positivas que essas relações e conflitos interpessoais trazem.

Na perspectiva construtivista, a resolução do conflito em si não é a prioridade. O processo, a forma como estes problemas são enfrentados, é onde está a ênfase (VINHA, 2003). DeVries e Zan (1995, *apud* VINHA, 2003) dizem que a perspectiva construtivista apresenta o conflito não só como um problema a ser administrado, mas integram parte importante do currículo. Porque

os trabalhos de Piaget reconhecem que a resolução dos conflitos está subjacente às mudanças no desenvolvimento da criança, envolvendo o reconhecimento e a descoberta de como conciliar diferentes perspectivas. (VINHA, 2003, p.101)

Esse desenvolvimento da criança, juntamente com o papel da escola no desenvolvimento das relações interpessoais (que será trabalhado mais a frente), é um conceito importante para não haver equívocos, como dizer que conflitos são negativos porque a criança não sabe lidar com eles. Vinha (2003, p.275) aponta que Lewin (1939)

considera ser errôneo acreditar que as pessoas sigam um padrão democrático em sua vida num grupo social, quando deixadas entregues a si próprias [...], faz-se necessário algum tipo de 'aprendizagem', o que para o autor, ocorre pelo fato de o indivíduo vivenciar de fato esse processo.

Assim, compreender estas fases de desenvolvimento, bem como a necessidade da presença do conflito, acompanhado de uma aprendizagem sobre ele, é essencial para o trabalho pedagógico com o conflito e uma perspectiva mais positiva da presença e do processo dele na sala de aula.

Vinha (2003) traz as pesquisas de Piaget, Kohlberg e Selman para auxiliar na compreensão de como as crianças pensam nas regras morais e nas outras pessoas, e como elas raciocinam quando se deparam com conflitos, nas suas fases de desenvolvimento. Os autores colocam que ajudar a criança e processo de descentrar-se do próprio ponto de vista é necessário para a construção de padrões morais que tenham consideração pelos sentimentos e perspectivas do outro (VINHA, 2003).

Apesar de não ser o intuito deste trabalho se aprofundar nos estágios de desenvolvimento da criança, é relevante trazer uma perspectiva sobre isso para o entendimento desse processo de aprendizagem para então o professor lidar com a gestão dos conflitos. A perspectiva escolhida sobre este desenvolvimento foi a de Selman (*apud* VINHA, 2003). O autor utilizou dilemas sociomorais e o método clínico de Piaget para construir os estágios do desenvolvimento da adoção de perspectivas. Esses estágios mostram a progressão do egocentrismo para a mutualidade (ou reciprocidade). Ele também relacionou estes estágios com os estágio morais de Kohlberg. Para entender melhor essa relação, o autor explica:

A adoção de perspectivas pode descrever conceitualmente uma forma de conhecimento social situada em um lugar intermediário entre o pensamento lógico e o pensamento moral. De acordo com este enfoque, o estágio cognitivo da criança indica seu nível de compreensão dos problemas lógicos e físicos; seu estágio de adoção de perspectivas reflete seu nível de compreensão da natureza das relações sociais; e seu estágio no juízo moral indica a forma pela qual resolve conflitos sociais entre as pessoas com diferentes pontos de vista. O juízo moral consiste em dizer como deve pensar e atuar pessoas perante seus semelhantes, enquanto que a adoção de perspectivas sociais examina como e porquê as pessoas de fato atuam e pensam na relação com os demais. O estágio em que se leva em conta as demandas ou os direitos morais do eu e dos outros se constrói sobre o estágio estruturalmente paralelo de adoção de perspectivas, estágio em que o sujeito compreende a relação entre a perspectiva própria e a alheia. Se o sujeito não alcançou um determinado estágio na adoção de perspectivas, não poderá aplicar este mesmo estágio de conhecimento social no domínio moral” (*apud* Ibid., p.288)

A seguir, o quadro construído por Selman (1989, *apud* Ibid., p.289) que demonstra estes estágios em relação um com o outro:

Figura 3 - Relações entre os estágios de desenvolvimento da criança

RELAÇÕES ESTRUTURAIS PARALELAS ENTRE OS ESTÁGIOS DE ADOÇÃO DE PERSPECTIVAS E DE JUÍZO MORAL			
Estágios de adoção de perspectivas (Selman)		Estágios de juízo moral (Kohlberg)	
Estágio 0: Perspectiva egocêntrica (de 3 a 6 anos) [a]	A criança percebe a diferença entre ela e os demais, porém fracassa ao distinguir entre a perspectiva social própria (como pensamentos e sentimentos) e alheia. Ainda que possa descrever os sentimentos observáveis de outras pessoas, não compreende as relações de causa e efeito entre os motivos e as ações sociais.	Estágio 0: Nível pré-moral	Os juízos sobre o bem e o mal se baseiam nas conseqüências positivas ou negativas, mas não nas intenções. As escolhas ou decisões morais nascem do desejo da criança de que ocorram coisas boas, de modo que as razões que as constituem são mais uma afirmação de sua escolha do que uma justificação da própria.
Estágio 1: Adoção de perspectivas socioinformativas (de 6 a 8 anos)	A criança compreende que a perspectiva social do outro se baseia em suas próprias razões ou motivos particulares e que podem ou não ser similares aos da criança. Contudo, ela não consegue coordenar pontos de vista distintos, centrando-se, em geral, em uma única perspectiva.	Estágio 1: Orientação para o castigo e a obediência	A criança se centra em uma única perspectiva: a da autoridade ou da pessoa que detenha algum poder. Contudo, ela já compreende que as ações boas se baseiam em intenções boas. Tal estágio representa o começo da noção de justiça compreendida como igualdade.
Estágio 2: Adoção auto-reflexiva de perspectivas (de 8 a 10 anos)	A criança é consciente de que cada indivíduo compreende que o outro possui sua própria perspectiva e que esta compreensão influi na percepção que cada um em tem do outro. Colocar-se no lugar do outro é um modo de julgar suas intenções, propósitos e ações. A criança pode construir uma cadeia coordenada de perspectivas, mas ainda precisa de habilidade para, a partir deste processo, abstrair a noção de reciprocidade simultânea.	Estágio 2: Orientação instrumental	A reciprocidade moral é concebida como o intercâmbio igualitário entre duas pessoas: se alguém atua mal com outrem, está correto que este retribua na mesma moeda. Os direitos se definem segundo aquilo que o sujeito gosta ou quer.
Estágio 3: Adoção mútua de perspectivas (de 10 a 12 anos)	O sujeito toma consciência de que tanto ele como o outro podem se perceber mútua e simultaneamente como sujeitos. Ele dá mais um passo além da relação entre duas pessoas, podendo perceber a interação a partir da perspectiva de uma terceira pessoa.	Estágio 3: Tendência de manter as expectativas mútuas	Os direitos definem-se segundo a regra de ouro: "faça aos outros o que quer que os outros façam para si". A criança considera todos os pontos de vista e é capaz de refletir sobre os motivos de cada pessoa ao se esforçar por conseguir o acordo entre todos os participantes.
Estágio 4: Sistema social e convencional de adoção de perspectivas [b] (de 12 a 15 anos)	O sujeito compreende que a adoção de perspectivas mútuas nem sempre conduz a uma compreensão completa. Considera-se então que as convenções sociais são necessárias na medida em que todos os membros do grupo (em geral "o outro") as compreendem independentemente de sua experiência, posição ou papel social.	Estágio 4: Orientação para a perspectiva da sociedade	Os direitos se definem em termos da perspectiva, em geral, do "outro" ou da maioria. O sujeito considera claramente as conseqüências para o grupo ou a sociedade. Há uma tendência de manter a moralidade e a ordem social.

Fonte: Selman (*apud* VINHA., 2003, p.289)

Os alunos dos Anos Iniciais se encontram entre os estágio 1 e 3. Compreender melhor suas limitações e quais são as perspectivas que as crianças destes estágios utilizam para lidar com o conflito ajudam a entender esse papel importante da vivência do conflito entre seus pares, e também ajuda o professor a

pensar sua prática, de forma a ajudar a criança a se desenvolver e ir passando de um estágio para o outro.¹³

4.3 FUNÇÃO DO PROFESSOR E DA ESCOLA NO DESENVOLVIMENTO INTERPESSOAL DOS ALUNOS

Há quem faça uma diferenciação entre o educar (num sentido mais moral e das relações interpessoais) e o ensinar (se referindo à conteúdos acadêmicos e ao processo de escolarização). De um lado estaria a família, única responsável pela educação moral, e de outro a escola, responsável apenas pelos conteúdos acadêmicos. Silva (2016) diz que essa é uma visão individualizadora do ensino da escola, pois foca na aprendizagem individual e não na sala de aula como um coletivo. O autor afirma que

Discursos comumente enunciados em contextos educativos como *a escola só ensina (e) Educação vem de berço* demarcam não só a descrença para com a capacidade docente de gerir um grupo ou uma defesa de que esse é um trabalho que não compete a essa instituição, mas também uma ideia de que a escola é um espaço onde se ensina individualmente. Assim, toma-se por intercambiável na realidade escolar a aprendizagem (processo individual) e o ensino (que, ao menos, desde Comenius e La-Salle, é um processo coletivo). (SILVA, 2016, p.548)

Então, seria apenas esse o papel da escola, de ensinar o acadêmico, o individual? E seria a família a única instituição com capacidade e dever de incluir a criança na sociedade nesta esfera das relações? Não é isso que encontramos na Constituição da República. O artigo 205 define que

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. (BRASIL, 1988)

Não há dois conceitos distintos, um para uma educação acadêmica e outro para uma educação moral, a educação é vista como um conceito único, do desenvolvimento do todo da pessoa, que é dever compartilhado entre o Estado e a família. Além disso, essas duas instituições são responsáveis pelo “pleno

¹³ Convém destacar, ainda, que estes estágios psicológicos estão sempre em relação com as experiências sociais e culturais vivenciadas pelas crianças.

desenvolvimento da pessoa”, o que inclui tanto o âmbito acadêmico como o âmbito social, ou interpessoal.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB (BRASIL, 1996), também não há esta distinção feita por muitos. Segundo a Lei, no seu artigo primeiro,

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.

A educação está presente em ambas esferas, e mesmo em outras, como os movimentos sociais. De acordo com Zluhan e Raitz (2014, p.37),

Nas sociedades contemporâneas, a escola é o principal local onde se estruturam as concepções de mundo e de consciência social, de consolidação de valores, de formação para a cidadania e de constituição de sujeitos sociais.

Muitas crianças realmente passam mais tempo na escola do que com suas famílias durante o dia, e a escola se torna esse local principal de estruturação. Mas, mesmo assim, “a participação das famílias se estende ao cotidiano escolar, pois a escola não pode ser responsabilizada, sozinha, pela educação [...] já que família e escola desempenham papéis complementares.” (ZLUHAN E RAITZ, 2014, p.49).

Colocado então que escola e família andam lado a lado na educação das crianças, vamos nos ater agora mais ao papel da escola no desenvolvimento interpessoal dos alunos, compreendendo que esse desenvolvimento também faz parte do que estamos entendendo por educação.

A LDB (BRASIL, 1996) traz nos princípios e fins da educação escolar algumas questões que estão intimamente ligadas a esse desenvolvimento dos alunos. No art. 2º, a LDB coloca que a educação é inspirada nos ideais de solidariedade e liberdade, bem como a consideração com a diversidade étnico-racial. Como já vimos, estas questões do conhecimento social, de acordo com Youniss (*apud* Vinha, 2003) só são alcançadas através da participação em relações de interação entre as crianças no seu dia-a-dia. E muitas vezes essas questões podem gerar também conflitos, que podem ensinar os alunos a lidarem com estes ideais. Logo, a escola deve estar interessada profundamente nesse desenvolvimento interpessoal, e conseqüentemente em uma boa gestão dos conflitos que surgem em seu meio.

Quando olhamos para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que deve nortear os currículos das escolas brasileiras, vemos estes mesmos princípios presentes e podemos perceber a relevância de se trabalhar essa esfera do desenvolvimento aluno ao longo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Na seção da BNCC (BRASIL, 2017) que traz as competências gerais da educação básica, vemos repetidamente a importância da interpersoalidade, da moral, da ética e da socialização, todas envolvendo direta ou indiretamente a gestão de conflitos. Das dez competências, oito tem alguma relação com a temática que nos interessa. Isso mostra a importância e a necessidade de estas questões serem trabalhadas em sala de aula. A seguir, o quadro mostra os trechos das competências gerais que se relacionam nesse papel da escola:

Quadro 5 - Relação de competências com as relações interpessoais e os conflitos

Competência geral	Trecho relacionado às relações interpessoais (grifo da autora)
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e

	responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação , fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: Daiane Schmidtke Thober

É importante ressaltar especialmente a competência 9, que explicitamente coloca como interesse e dever da escola proporcionar um ambiente para exercício da empatia, diálogo, cooperação e por fim, a própria resolução de conflitos. Com isso é possível perceber o espaço que este assunto tem na BNCC e a importância de ser trabalhado na sala de aula.

Mais especificamente no decorrer do Ensino Fundamental, a BNCC coloca que:

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. Como destacam as DCN¹⁴, a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas

¹⁴ Diretrizes Curriculares Nacionais

aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (BRASIL, 2017, s/p.)

As relações das crianças com os outros e consigo mesmas, nas diferentes áreas de conhecimento¹⁵, resulta nessas “formas mais ativas de se relacionarem com o coletivo e com as normas que regem as relações” (BRASIL, 2017) como dito acima. Então esta etapa do Ensino Fundamental é, de fato, “fundamental” para essa construção e para a participação da criança na sociedade. Todas as áreas do conhecimento devem cooperar para esse desenvolvimento interpessoal, ajudando a criança a aprender e se desenvolver também nos seus conflitos.

Como é papel da escola como instituição lidar com estas questões, assim também é papel do professor. É ele quem irá colocar em prática, em última instância, este currículo norteado pela BNCC.

Dos 46 professores que responderam o *survey*, 25 disseram que a responsabilidade de lidar com os conflitos dentro da sala de aula deve sempre ser compartilhada com a coordenação pedagógica ou a direção da escola. E 21 disseram que é papel específico do professor lidar com os conflitos e ensinar os alunos a lidarem com eles, apenas em algumas situações procurando a coordenação ou direção. Ou seja, há apenas uma pequena diferença entre as opiniões.

Essa pequena diferença também aparece nos relatos de situações de conflitos entre os alunos. Os encaminhamentos de 23 situações foram feitos apenas pelos professores e as outras 23 situações foram atendidas com ajuda da coordenação, SOE (Serviço de Orientação Educacional), direção e/ou pais. Mas é interessante ressaltar que dos 23 relatos em que houve ajuda de outra instância, 16 casos eram de agressão física, como podemos ver em alguns dos excertos abaixo, onde se apresentam tanto a situação como a resolução do professor:

Situação do P.2: “Alunos que brigaram fisicamente, durante o recreio, e o conflito se estendeu em sala de aula.”

¹⁵ O APÊNDICE D demonstra com alguns exemplos como o desenvolvimento interpessoal se encontra nas diversas áreas do conhecimento na BNCC, na introdução destas áreas, objetos de conhecimento e habilidades da etapa do 1º ao 5º ano.

Resolução do P.2: “Conversa com ambas as partes, ouvindo as versões, colegas que presenciaram, encaminhamento para o SOE e para a Disciplina, conversa com os pais.”

Situação do P.26: “Uma aluna (calma e tímida) deu um tapa na cara do colega, por ter lido um bilhete enviado por ela a uma colega.”

Resolução do P.26: “Fiquei perplexa com a situação, levei para conversar com a Orientadora, e depois conversamos com a turma.”

Situação do P.18: “O aluno A ficou chateado com a colega e empurrou a mesa pra cima dela.”

Resolução do P.18: “Era um aluno com histórico complicado, muitos conflitos diariamente. Como houve lesão corporal, ele foi encaminhado à coordenação.”

Isso nos mostra uma relação entre o tipo de conflito e o tipo de encaminhamento do professor. O P.18 coloca naturalmente em seu relato que a agressão física necessita de um encaminhamento à direção. Podemos ver pelo número de relatos de agressão física encaminhados para outras instâncias que este parece ser um pensamento e um procedimento comum dos professores.

Leite (2008) aponta que a maioria dos professores é favorável à intervenção de uma terceira parte na resolução dos conflitos, como a direção, por exemplo, porque acabam tendo um “sentimento de mãos atadas”. Apesar disso, nos relatos presentes no material empírico, os professores pareceram lidar com os conflitos dentro da sua sala de aula, de forma autônoma, na maior parte dos casos que não envolviam agressão física.

Embora os relatos tenham demonstrado isso, Vinha (2003) aponta que muitas vezes os professores encaminham as crianças à direção da escola, por exemplo, como forma cômoda de resolver os problemas, evidenciando assim que o trabalho com os conteúdos não deve ser interrompido. A autora diz que “é como se o professor não considerasse como sendo também uma de suas funções auxiliar os alunos a desenvolverem formas mais elaboradas de resolver seus conflitos.” (VINHA, 2003, p.59). Abaixo, é possível observar ações dos professores que não foram nesta direção, mas buscaram ajudar e ensinar seus alunos com relação a seus conflitos:

Situação do P.4: “Um aluno perdeu a borracha e acusou um colega de ter pegado, quando na verdade a borracha estava no chão.”

Resolução do P.4: “Conversamos sobre ‘acusação sem provas’, sobre esgotar alternativas de busca e não simplesmente acusar sem saber o que realmente aconteceu.”

Situação do P.24: “Houve uma briga entre dois colegas [...]”

Resolução do P.24: “Chamei os dois em particular e conversei com eles sobre respeito, amizade, e acabou com eles se desculpando um ao outro. Mas sempre mostrando as regrinhas de convivência que a turma deve adotar.”

Situação do P.32: “No trabalho em grupo ocorre a disputa para a realização das tarefas onde um quer mandar no outro.”

Resolução do P.32: “Deixei todos falarem as suas ideias. Logo após os ajudei ver a viabilidade de cada uma, depois os direcionei para que entrassem em um acordo para decidir a melhor maneira de realizar a tarefa.”

No relato do p.36, podemos ver melhor ainda uma gestão autônoma do conflito, pelo professor. Aqui os conteúdos se fundiram com o ensino da área interpessoal, como a BNCC nos aponta que deve ser feito:

Situação do P.36: “Ocorreu em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental. Uma aluna, de 9 anos, veio até mim durante a aula, dizendo que era melhor que estivesse morta. Na hora percebi que se tratava de um sentimento verdadeiro e muito profundo. Perguntei o que era e ela disse que os colegas a estavam chamando de ‘negra fedorenta, cabelo de cobra.’”

Resolução do P.36: Já não era a primeira vez que eu intervinha em relação a episódios de racismo envolvendo esta aluna. A turma era composta por 80% de alunos negros, o que tornava ainda mais inadmissíveis esses episódios. Durante todo ano fiz trabalhos específicos com a turma sobre diferentes etnias (literatura, imagens, estudos sobre personalidades de destaque de origem africana e indígena no Brasil e no mundo). Sobre o bullying sofrido por esta criança na escola, já havia feito até um círculo restaurativo com a turma e achava que as coisas haviam mudado, mas estava errada. Assim, quando a menina chegou pra mim naquele estado, eu fiquei muito indignada com a turma! A partir daí, fiquei quase dois períodos tratando do assunto. De uma forma bem dura e direta. Resolvi tratar o assunto de forma bem aberta, falando de toda exploração sofrida pelos negros no Brasil, para além da escravidão. Sobre as humilhações raciais constantes, sobre os subempregos a que estiveram sempre sujeitos, rememorando o tempo em que a escola era destinada somente a pessoas ricas e brancas. Tratei sobre como o biotipo (cabelos, rosto, cor da pele) foi usado para desmerecer e seguir oprimindo as pessoas descendentes de africanos no Brasil. Expliquei que cada um de nós era responsável por fazer isso parar. Que era urgente cada um de nós interromper essas ações que geram preconceito e destroem nossas vidas. Expliquei que com estas ações cada um estava contribuindo na manutenção do preconceito e isto era muito sério. Na verdade, tratei-os como se fossem alunos grandes, sem filtros. No final, retomei o fato das ofensas específicas contra a colega, afirmando que jamais esta situação poderia repetir-se, pois além de ser uma atitude maldosa era uma atitude ilegal. Enfim, muitas vezes tentamos fazer um trabalho anti racista através de ações afirmativas, trazendo à tona a influência e a importância da etnia africana e indígena na nossa nação. Apresentamos personagens,

exploramos a beleza de cada biotipo humano, trouxemos imagens multirraciais para que todos pudessem reconhecer-se. No entanto, há situações em que um racismo estrutural muito forte deve ser reconhecido e tratado em sua expressão mais cotidiana, e precisei tratar dele, naquele dia, de uma forma muito direta. Meus alunos estavam no terceiro ano, mas entenderam que não só a atitude que haviam tomado era inadmissível, quanto à sua reprodução dali pra frente. Monitorei a situação junto à aluna até o fim do ano, melhorou muito, mas não acabou.

Assim como este professor fez, e de acordo com Zluhan e Raitz (2014, p.42),

Cabe ao professor estabelecer conexões entre os conceitos científicos e o cotidiano, respaldado nos princípios dos direitos humanos, mediando o conhecimento num processo de descoberta, produção, troca e cooperação. (Deste modo) as situações de conflito no meio escolar devem ser explicitados, vividas e superadas de forma democrática, mediante discussão, diálogo e acordo. É importante que haja possibilidade de expressão das diferenças e que a vivência democrática favoreça a pluralidade.

Para haver esta possibilidade da vivência democrática e da pluralidade, o papel do professor como principal ator da gestão de conflitos na sua sala de aula é fundamental. E além de lidar com os conflitos entre os alunos, o ambiente que este constrói na sala de aula como um todo também é crucial, pois coloca o pano de fundo para todas as relações interpessoais ali dentro.

4.4 UM AMBIENTE DE SALA DE AULA QUE COOPERA COM A GESTÃO DE CONFLITOS

Como a literatura na área deste trabalho também está sendo usada como material empírico, a seguir faço uma síntese de duas pesquisas essenciais para demonstrar qual é o melhor ambiente de sala de aula com relação à gestão dos conflitos entre alunos.

Vinha (2003), em sua tese de doutorado, investiga duas salas de aula e suas relações. Seu objetivo era analisar se o ambiente escolar influenciava como os alunos lidavam com os conflitos e como eles se relacionavam. Para isso foram escolhidas turmas do terceiro ano, com professoras com contextos e perspectivas diferentes. Uma turma tinha uma professora com uma perspectiva construtivista (Turma B) e a outra professora tinha uma perspectiva tradicional (Turma A).

A autora utilizou critérios elaborados por Paulino (2002, *apud* VINHA, 2003), para caracterizar os ambientes sociomoriais das duas salas de aula. Segundo Paulino, o ambiente pode ser coercitivo, propenso à cooperação ou cooperativo.

Para chegar nesta conclusão, há um sistema de pontos baseado em uma escala que caracteriza o ambiente. São observadas as regras, as relações professor-aluno e as atividades desenvolvidas.

De acordo com essa escala¹⁶ a Turma A foi caracterizada como coercitiva e a Turma B como cooperativa. Vinha (2003) optou por denominar os ambientes como democrático (Turma B) e autocrático (Turma A) por

caracterizarem-se como ambientes antagônicos em que na classe A as relações eram coercitivas, pautadas no respeito unilateral, a professora centralizava as decisões, determinava o que podia ou não ser feito, resolvia os problemas e impunha as normas, e na classe B era embasado no respeito mútuo, com predominância de relações cooperativas, em que o processo decisório, assim como a elaboração de regras, eram realizados pelo grupo e a professora possuía um papel de mediadora. (VINHA, 2003, p.165)

Vinha (2003) ressalta que estes conceitos são políticos e que nem sempre é apropriado utilizá-los em outros contextos, mas ela pretende evidenciar que no ambiente democrático, por exemplo, estão sendo vividas situações que pautarão relações mais democráticas, incentivando a aprendizagem da democracia e da cooperação. De acordo com Kohlberg (1989, p.30, *apud* VINHA, 2003)

democracia significa mais que dar a todos um voto. É um processo de comunicação moral, que envolve a busca dos interesses e necessidades de cada um, ouvindo e tentando entender os outros, administrar conflitos e pontos de vistas de uma maneira justa e cooperativa.

Após sessões de observação das salas de aula, entrevistas com as professoras e testes com alunos das turmas, Vinha (2003) concluiu que as crianças da Turma A demonstraram utilizar estratégias de resolução de conflitos menos eficazes e mostraram uma dificuldade em identificar e se relacionar com os sentimentos dos outros e seus pontos de vista. Já na Turma B, verificou-se que os alunos conseguiram criar estratégias mais eficazes para resolverem os conflitos e se relacionarem com os colegas. Como as crianças tinham idades e níveis socioeconômicos muito próximos, a autora chega à conclusão de que o ambiente escolar, sendo democrático ou autocrático, realmente influencia o desenvolvimento interpessoal dos alunos.

Araújo (2001) chega a esta mesma conclusão. O autor faz um estudo longitudinal de sete anos, aplicando oito provas de avaliação do juízo moral, de

¹⁶ A escala utilizada por Vinha (2003) com os resultados das duas turmas pode ser observada no ANEXO A.

Piaget (1932, *apud* ARAÚJO, 2001) nas mesmas crianças entre 1995 e 1999. Estas provas consideraram questões morais, como a consciência de regras e a noção de sanção. De acordo com o autor, os resultados favoreceram muito mais as crianças que estudavam em um ambiente escolar democrático, pois apresentaram um juízo moral mais autônomo. Ele também chegou à conclusão, assim como Vinha, que o nível socioeconômico não parece ser um fator determinante, mas sim o tipo de relações sociais presentes no ambiente da sala de aula, democráticas ou autocráticas.

Com base nas duas pesquisas aqui discutidas, percebe-se então a importância de um ambiente escolar onde as crianças são participativas no processo de aprendizagem e onde o professor considera todos os alunos, seus tempos e suas opiniões. Se o professor estimula a cooperação e o protagonismo dos alunos, também nos conflitos entre eles, estes desenvolverão competências sociomoris mais avançadas e lidarão muito melhor com as questões interpessoais.

Araújo (2001, p.4) diz que

Para a maioria das pessoas esse ambiente não existe, é utópico, porque na complexidade das situações vivenciadas pelos professores em sala de aula não existe espaço para uma postura exclusivamente democrática, sem a utilização de punições e recompensas para manter o “controle” do comportamento infantil.

Mas, apesar de um número considerável de professores parecerem acreditar nisso, Araújo (2001) expõe que a experiência mostra que é possível implantar esse tipo de ambiente escolar, apesar de ser difícil. O autor observou uma turma democrática, de crianças de 6 e 7 anos, durante um ano letivo, e caracterizou esse ambiente democrático com relação à autonomia, às regras, à cooperação e ao respeito mútuo.

Na esfera da autonomia, ele observou que as crianças foram lentamente assumindo a coordenação das atividades durante o ano, decidindo inclusive a sequência das mesmas. A professora estava sempre atenta, mas permitia que as crianças resolvessem seus próprios conflitos, sempre que possível. Assim também ocorreu em outros contextos do dia-a-dia da escola, como o momento de se servir no lanche, por exemplo.

Com relação às regras, algumas foram estabelecidas no começo do ano, pela professora em conjunto com as crianças e eram simples e afirmativas. Também havia um momento diário de avaliação, em que todos podiam refletir sobre as

consequências de suas ações (especialmente discussões e agressões físicas) no ambiente da sala de aula.

Diversos momentos também propiciavam a cooperação. Desde a limpeza da sala, as brincadeiras propostas pela professora até os trabalhos em grupo, realizados uma ou duas vezes na semana. Araújo (2001) percebeu que no início do ano as crianças estavam presas a um forte egocentrismo. Mas ao se passarem alguns meses com este trabalho intencional da professora, as crianças compartilhavam os materiais e tentavam chegar a um consenso para solucionar os problemas.

O respeito mútuo, entre professor e aluno, é uma das maiores dificuldades de relações na sala de aula, porque o adulto tem uma autoridade espontânea por sua posição e idade. Então é necessário que ele minimize a tendência autoritária de suas ações relacionadas aos alunos (ARAÚJO, 2001). Na turma observada, a professora estabeleceu este respeito mútuo por causa da forma com que lidava com seus alunos, nunca alterando a voz ou sendo agressiva, respeitando as individualidades e tendo uma postura democrática nas discordâncias. Ela agia de forma calma e equilibrada, emocionalmente falando. Assim o ambiente criado era cordial e respeitoso. Zluhan e Raitz (2014, p.34) apontam justamente que “a escola não pode ser somente considerada transmissora de conteúdos, mas, sobretudo, um local privilegiado de aprendizagens e vivências cidadãs e democráticas”.

Os professores que contribuíram com o *survey* demonstram ter opinião semelhante. Os 46 professores acreditam que um ambiente mais cooperativo, ou democrático, definido como “Ambiente 2” no *survey*, é o que mais coopera para uma melhor gestão dos conflitos. Abaixo pode-se observar como os dois tipos de ambiente foram definidos no *survey*:

Quadro 6 - Definição dos ambientes da sala de aula no survey

Ambiente 1	Ambiente 2
coercitivo/autocrático	cooperativo/democrático
A professora pensa nas regras sozinha, pois tem muita experiência e sabe o que funciona. Ela decide os rumos da turma e deixa as regras bem claras. Os alunos devem ouvir e obedecer para que a aula flua tranquilamente. Quando há um conflito, a professora intervém e faz com que ambos os lados do conflito peçam desculpa.	A professora pensa nas regras da turma em conjunto com os alunos, para que as regras sejam mais significativas para eles. A professora coordena o trabalho da turma mas também envolve as crianças nas decisões. Os alunos se comprometem a seguir as regras concordadas e se ajudam nisso para que as aulas fluam tranquilamente. Quando há um conflito, a professora intervém apenas como mediadora, ensinando e deixando as crianças resolverem seus próprios conflitos.

Fonte: Daiane Schmidtke Thober

Quando indagados com relação à qual ambiente se parecia mais com a sua sala de aula, 43 responderam Ambiente 2 e apenas 3 professores responderam Ambiente 1. Este dado parece destoar das observações e estágios na Graduação em Pedagogia. Além da minha experiência, os relatos de outros colegas ao longo de todo o curso demonstram um número muito maior de ambientes autocráticos do que democráticos nas relações na sala de aula. Isso pode nos mostrar talvez que, apesar de os professores não colocarem os princípios democráticos em prática na maior parte das vezes, há a forte percepção de que este ambiente escolar é melhor e contribui mais para a gestão dos conflitos, assim como há uma aspiração e um forte desejo de incluir sua sala de aula nesta perspectiva mais cooperativa.

Kurt Lewin (1939, p.2, *apud* VINHA, 2003) argumenta que “[...] o êxito de uma professora na sala de aula depende não só de sua aptidão mas também, em grande parte, da atmosfera que cria. Esta atmosfera é algo de intangível; é uma propriedade da situação social como um todo”.

Sendo assim, com os estudos realizados na áreas, bem como observando a opinião dos professores presente no material empírico, podemos chegar à conclusão de que esse ambiente cooperativo democrático realmente influencia as relações na sala de aula e é o que mais coopera para o desenvolvimento moral dos alunos, bem

como é o ambiente que mais os auxilia a se desenvolverem em relação aos seus conflitos. Essa atmosfera social criada pela professora é crucial na gestão dos conflitos na sala de aula.

4.5 COMO OS PROFESSORES PODEM LIDAR COM OS CONFLITOS: UMA PERSPECTIVA DIDÁTICA

Já vimos que o ambiente democrático, ou cooperativo, se mostra como o mais apropriado para uma boa gestão dos conflitos e coopera com o crescimento social dos alunos. As perguntas que se colocam então são: Que princípios de gestão e resolução de conflitos necessitam ser seguidos, dentro deste contexto? Quais são propostas pedagógicas possíveis para se lidar com os conflitos entre os alunos em uma sala de aula cooperativa?

Retomando o que Silva (2016) aponta sobre a quantidade de trabalhos apresentados no GT Didática sobre gestão e conflitos, nos anais da ANPEd (apenas 8,47%), coloca-se a grande necessidade de uma perspectiva didática na organização do trabalho pedagógico, ao lidar com os conflitos. Por esta razão, esta seção irá tratar disto. A partir do material bibliográfico, serão expostos princípios para a gestão dos conflitos e também propostas didáticas para a organização deste trabalho na sala de aula, bem como quais são estilos possíveis de resolução de conflitos.

Esta seção do trabalho atua como uma resposta à essa necessidade da perspectiva didática. O objetivo aqui foi o de compilar o material que pudesse auxiliar o professor na sua prática diária, pois ele é disperso entre autores e áreas diferentes do conhecimento. A maior parte das propostas e princípios foram configurados como tais por mim, pois foram retiradas de textos que não tinham essa pretensão. Espera-se através desta seção, se trazer subsídios para os professores pensarem suas práticas bem como elaborá-las.

4.5.1 Estilos de resolução de conflitos

Para pensarmos nos princípios para a resolução de conflitos na sala de aula, precisamos primeiro ponderar os estilos, ou modelos, possíveis de resolução. E, de acordo com Valente (2015), independente da estratégia escolhida para lidar com o

conflito, ela deverá ser correspondente a objetivos que consigam uma convivência mais pacífica, sendo promotora de um melhor ambiente de sala de aula e motivadora para a aprendizagem. A autora destaca que

Objetiva-se assim que a escola seja um local que de forma participativa e cooperativamente, assente em princípios tais como o uso do diálogo, a aprendizagem cooperativa, a utilização de uma atitude empática e aberta face aos alunos, o estabelecimento de normas através de uma democracia participativa, a reação proativa face aos conflitos, a resolução dos conflitos de um modo construtivo por parte dos alunos e onde todos os participantes são vencedores. (VALENTE, 2015, p.50)

Seijo (2003, *apud* SOUZA, 2014) define três modelos de gestão de conflitos escolares: modelo punitivo, modelo relacional e modelo integrador. A definição de cada modelo pode ser vista na figura abaixo:

Figura 4 - Modelos de resolução de conflitos

	Consiste em...	Pontos fortes	Pontos fracos
Modelo normativo ou punitivo-sancionador	Sancionar os litigantes, crê que a sanção inibe o litigante de voltar a actuar e ao mesmo tempo, serve de exemplo para os outros.	É o modelo mais fácil de aplicar.	Não favorece a auto responsabilidade, pois é um terceiro a resolver o conflito; Não resolve por completo o conflito, pois não se vai às origens deste.
Modelo relacional	Prevenir o conflito através do diálogo e do encontro interpessoal, seja por iniciativa própria ou por meio de um intermediário. Restabelecer a relação e repara os danos causados.	Valoriza a intervenção de uma terceira pessoa para favorecer o encontro e a gestão do conflito	Difícil implementação nas escolas, pois implica tempo, energia, empenho e capacidade de mediação.
Modelo integrador	Participação dos envolvidos na gestão dos conflitos, especialmente através da mediação; Reforçar a importância da criação de um clima de diálogo.	Defender os direitos e deveres das pessoas; Estimular a cooperação e a responsabilização das partes na gestão dos conflitos.	Requer a existência de mediadores e de procedimentos de mediação (apoio especializado).

Fonte: Seijo (*apud* SOUSA, 2014, p.35)

Os dois últimos modelos, relacional e integrador, são os que mais coincidem com os objetivos de uma sala de aula cooperativa, como colocado por Valente (2015). Nos dois modelos o diálogo se configura como central e a intervenção de

uma terceira pessoa ajuda nessa elaboração. Também podemos ver a necessidade desta terceira pessoa ter capacidade de mediação, o que nos traz novamente a imprescindibilidade da preparação do professor.

É importante conceituar e entender o que significa ter o professor como mediador. Sales e Alencar (2004) definem a mediação de conflitos como

um meio pacífico, amigável e colaborativo de resolução de controvérsias que busca a melhor solução pelas próprias partes. É um procedimento por meio do qual uma terceira pessoa imparcial e capacitada age no sentido de encorajar e facilitar a resolução de uma disputa, evitando antagonismos, porém sem prescrever uma solução (SALES E ALENCAR, 2004, p.90).

Segundo as autoras, “as pessoas não nascem sendo tolerantes, solidárias e respeitadas, elas necessitam ser educadas para agirem assim.” (SALES E ALENCAR, 2004, p.92) e é aí que entra o papel do professor como mediador. A própria mediação, pelas suas características, que são a escuta ativa, o diálogo pacífico, o respeito e a solidariedade, possibilita que os alunos sejam educados nesses valores e consigam praticá-los (SALES E ALENCAR, 2004).

Muitas vezes as crianças não conseguem se comunicar bem para resolverem sozinhas suas disputas. O professor, como mediador na situação, deve facilitar essa comunicação entre as partes e auxiliar os alunos a dialogarem. A culpa, então, se transforma em responsabilidade, pois as crianças descobrem que são atores responsáveis pelas mudanças (SALES E ALENCAR, 2004).

As autoras ainda salientam os quatro objetivos principais do processo de mediação:

solução dos problemas (pela visão positiva do conflito e da participação ativa das partes via diálogo, configurando a responsabilidade pela solução), prevenção de conflitos, inclusão social (conscientização de direitos, acesso à justiça) e paz social. (SALES E ALENCAR, 2004, p.91)

Entre algumas das vantagens de utilizar a mediação na escola, estão as seguintes: é melhor enfrentar o conflito do que evitá-lo; constrói um sentimento mais forte de cooperação; melhora a relação entre os alunos; desenvolve pensamento crítico e autoconhecimento; consolida a boa convivência e permite a vivência da tolerância (CHRISPINO, 2007).

Vinha (2003) também destaca um aspecto muito importante da mediação: o professor mediador não é um “negociador”. Um negociador, pressupõe que as partes envolvidas apresentam interesses diferentes, então é necessário que uma

delas ganhe a disputa. O mediador, no entanto, propicia uma busca de soluções satisfatórias para todos.

Para fazer esta mediação, o professor precisa lidar com certos princípios, que são importantes nesta perspectiva dialógica e cooperativa.

4.5.2 Princípios na gestão dos conflitos

A preparação do professor para gerir os conflitos entre seus alunos é atravessada por princípios que ele tem, ou seja, bases, premissas e convicções acerca de como lidar com os conflitos.

A partir da bibliografia selecionada, especialmente a partir de Vinha (2003), foi possível encontrar oito princípios de gestão de conflitos para resoluções cooperativas/democráticas: 1) buscar a resolução das causas do problema; 2) não promover a competição na gestão do conflito; 3) necessidade do controle das emoções; 4) pertencimento do conflito ao conflitante; 5) atenção com o controle através de prêmios e punições; 6) autoridade que seja direta e firme; 7) presença dos pais no processo e; 8) cuidados com crianças mais vulneráveis. Estes princípios não são de forma nenhuma exaustivos, mas podem orientar os professores na sua gestão da sala de aula.

Talvez um dos princípios mais fundamentais seja o de procurar a resolução das causas do conflito, e não apenas das consequências, ou manifestações, dele. Vinha (2003, p.69) aponta que “uma resolução considerada eficaz em um conflito é aquela que minimiza ou elimina as causas que o gerou”. As autoras Sastre e Moreno (2002, *apud* VINHA, 2003) consideram que não é fácil buscar gerir o conflito buscando soluções sobre as causas, porque isso é o resultado de vários passos relacionados entre si, mas de qualquer forma é a melhor maneira de conduzir o problema. Estes passos são os seguintes:

Quadro 7 - Passos de Sastre e Moreno (2002)

Passos para lidar com os conflitos	
1	Diferenciar as três fases do conflito: as causas, a manifestação e as soluções.
2	Reconstruir a história do problema para localizar as causas que o explicam.
3	Imaginar soluções não sexistas, não violentas, não racistas, justas e autônomas para resolver os problemas de relação.
4	Buscar diferentes resoluções para um mesmo conflito de tal maneira que se uma delas se mostra inadequada, pode-se aplicar uma segunda ou uma terceira
5	Relacionar as soluções imaginadas com as causas e dizer quais, dentre as soluções buscadas, são as mais adequadas em virtude de sua capacidade para eliminar ou minimizar as causas.

Fonte: Vinha (2003, p.352) a partir de Sastre e Moreno (2002)

Segundo as autoras é comum as crianças apresentarem muitas dificuldades para resolver os conflitos desta forma. Elas não diferenciam as fases dos conflitos e muitas vezes as soluções sugeridas por elas são repressivas, injustas, parciais ou mesmo “mágicas”, utilizando uma fórmula como “pedir desculpas” apenas. Logo, coloca-se a enorme importância do papel do professor como mediador e como educador na resolução dos conflitos. É ele quem irá conduzir as crianças para tratar as causas do problema e ajudá-las a buscar soluções adequadas pautadas em relações cooperativas.

Outro princípio, que é não promover a competição entre os alunos durante o momento em que se está lidando com o conflito, pode parecer óbvio em uma gestão de conflitos que se coloca como cooperativa, mas é muito comum ocorrer o oposto na sala de aula. Vinha (2003) lembra é necessário tomar cuidado para nunca fazer comparações entre as crianças ao intervir em um conflito. Frases como “Você podia ser mais parecida com a fulana, que sempre empresta seus brinquedos.” nunca promovem um diálogo entre as crianças e uma resolução saudável, mas sim “acirram a competição, incentivam as hostilidades e jogam uma criança contra a outra.” (VINHA, 2003, p.139).

Para se fazer uma boa gestão, também é necessário que os sentimentos tanto do professor quanto do aluno estejam sob controle. É preferível adiar um pouco a mediação do que deixar os sentimentos controlarem as ações. O professor precisa ser cuidadoso aqui, pois como coloca Vinha (2003), ele é o adulto, a pessoa

madura da relação. Assim, ele não deve agir de maneira descontrolada por causa de suas emoções. Isso não significa que o professor deve ter um autocontrole inimaginável ou nunca sentir raiva. Neste sentido, Vinha (2003, p.93) ressalta que

A manifestação construtiva dos legítimos sentimentos é saudável e necessária em qualquer relação educativa, mas é preciso aprender a lidar com esses sentimentos, expressando-os sem atacar a personalidade do outro, sem insultos, nem acusações, de modo a não causar prejuízos, não gerar danos maiores. Marion (2002) esclarece que as crianças possuem uma capacidade limitada para compreender a emoção quando os adultos manifestam muita raiva. 'Os adultos mais eficazes em ajudar as crianças a controlar a raiva são exemplos na forma responsável como lidam com a mesma: reconhecem, aceitam e demonstram responsabilidade por seus próprios sentimentos de raiva e pela maneira direta e não agressiva pela qual a expressam.

Além de lidar com as suas próprias reações e seus sentimentos, o professor também precisa estar atento à situação emocional do aluno. Se o aluno estiver muito alterado, sem conseguir controlar suas reações por causa do que está sentindo, é necessário não contribuir ainda mais para o descontrole, querendo discutir e conversar. É possível utilizar métodos não-verbais como colocar a mão sobre a mão da criança ou pedir para ela se distanciar um pouco do outro colega. É mais vantajoso postergar a resolução do conflito, esperando a criança ter condições de conversar, estando mais calma, do que forçar uma intervenção (VINHA, 2003).

Outro princípio importante para se ter em mente, é que o conflito pertence a quem está nele, os conflitantes, e não ao professor. Isso significa, em uma perspectiva construtivista (VINHA, 2003), que não se deve retirar nenhuma das partes do processo de resolução e que ambas partes precisam estar buscando ativamente alternativas para solucionar o problema e aprender com ele. É comum na sala de aula o professor retirar um brinquedo, por exemplo, porque as crianças não estão conseguindo compartilhá-lo. Isso impossibilita que as crianças lidem com seu conflito e aprendam com ele. Vinha (2003) aponta que é muito comum os professores se perguntarem "O que eu faço?" trazendo o foco do conflito para si. Nessas situações caberia ao professor refletir sobre como não cabe a ele sozinho resolver o conflito, mas sim mediá-lo, ajudando os alunos apresentando o problema e estimulando a proposição de ideias e alternativas de soluções por parte das crianças.

É preciso também ter atenção e ter em mente as consequências de se lidar com conflitos a partir de prêmios e punições também. As punições geralmente tem

como foco o produto final, ou seja, a resolução do problema e não tratar o processo e as intenções envolvidas (VINHA, 2003). Na sua tese, Vinha (2003) traz o relato de uma professora que levou um aluno para a direção para uma advertência, porque ele havia deixado cair do seu estojo, sem querer, um “estalinho¹⁷” que estourou na sala de aula. O aluno estava em prantos, porque ele nunca tinha sido encaminhado para a diretoria. Havia sido um acidente, pois o “estalinho” caiu quando ele retirou a caneta do estojo. A professora estava ciente disso, mas disse que ele deveria ser punido por trazer para a escola e isso serviria de exemplo para os demais colegas. Nesse exemplo, podemos ver que o foco era no que havia acontecido e não nas intenções do envolvido. Isso também ocorre em situações de conflito entre os próprios alunos. Além disso a punição estaria servindo para assustar os outros alunos, uma atitude de perspectiva autocrática e sem abertura para o diálogo. Vinha (2003) também coloca que muitas vezes as punições para ações individuais são coletivas, não importando assim se pessoas inocentes estariam sendo acusadas ou punidas injustamente. O foco se torna “ter feito algo sobre a situação” e não ajudar os alunos a aprender e lidar melhor com o ocorrido.

Da mesma forma, é necessário ter muito cuidado com prêmios, como presentes, medalhas, elogios valorativos (que implicam em julgamento de valor a partir de características ou personalidade) e outras situações, como escolher para ser ajudante aquele que mais se comporta, pois estas atitudes, especialmente se utilizadas constantemente, podem ensinar a criança a “Manipular, dissimular os verdadeiros sentimentos e intenções. A criança aprende também a bajular ou adular para conseguir as coisas que deseja, muitas vezes apresentando tal comportamento ao longo de sua vida” (VINHA, 2003, p.54).

Além disso, os prêmios também são uma forma de manipulação e controle como as punições. Para Vinha (2003), ambas dificultam o desenvolvimento da autonomia e ensinam as crianças a obedecer às normas apenas para agradar o adulto ou para evitar a humilhação.

Um princípio que parece ser considerado muitas vezes autocrático, é o professor como autoridade. Mas, autoridade é diferente de autoritarismo. A primeira existe quando conquistada e reconhecida pelo outro e o segundo é imposto,

¹⁷ Estalinho ou traque: Artigo pirotécnico que estala ao ser jogado contra uma superfície sólida. (Dicionário Michaelis online)

geralmente através de punições e ameaças (VINHA, 2003). Cardoso (1998, *apud* VINHA, 2003, p.135) ressalta que

a autoridade é indispensável para que a criança perceba seus pais e professores como figuras fortes de apoio e identificação, internalizando-os de forma positiva, como adultos capazes de auxiliá-la a controlar seus impulsos sem se sentir humilhada e com baixa auto-estima.

A autoridade do professor é especialmente importante em situações de crise, quando uma criança agride fisicamente a outra, por exemplo. Em uma situação assim, o professor precisa assumir seu papel como autoridade e colocar limitações ou fazer a revalidação de alguma regra que seja inegociável. No momento deste acontecimento, ele precisa agir com uma autoridade direta e firme, sem fazer sermões, explicar demais ou dar lições de moral, porque assim a mensagem central pode se perder no meio de várias outras (VINHA, 2003). A autora também coloca que a busca por explicações de motivação psicológica, com perguntas como “Por que você é tão agressivo?”, não levam a nada. As falas do professor, que é a autoridade, precisam ser afirmativas, para não gerarem situações difíceis de lidar, com diálogos como este: “Você gostaria que o fulano te chamasse por esse apelido também?” e a criança respondesse “Gostaria”. Araújo (1996, *apud* VINHA, 2003, p.250) propõe que

O que está se chamando de "ambiente escolar cooperativo" não abre mão da figura da autoridade moral e intelectual, não autoritária, do professor como coordenador do processo educacional. O que muda o quadro é que esse professor nem é o que determina tudo dentro da sala de aula e nem deixa que os alunos determinem, porque ele é quem conhece os objetivos pedagógicos. [...] Essa postura rompe com a dicotomia tradicional do professor autoritário versus o bonzinho porque assume uma posição dialética que busca o equilíbrio nas relações dentro da sala de aula. Essa postura tem de ser construída gradativamente pelo grupo e ela só será possível se as relações presentes forem baseadas no respeito mútuo, na reciprocidade e em princípios de justiça.

Quando o professor transfere a responsabilidade da resolução do conflito para outros, Vinha (2003) diz que este perde autoridade e “pontos” no relacionamento com os alunos. Essa seria uma maneira cômoda de resolver os problemas, mas então fica evidente que na sala de aula não há espaço para a aprendizagem com os conflitos e se passa a mensagem de que o conflito não é importante ali. Mas, ao mesmo tempo, é necessário muitas vezes envolver outros no processo de resolução. Assim, entramos no próximo princípio.

A presença dos pais no processo pode ser muito significativa na gestão de conflitos. Zluhan e Raitz (2014) ressaltam que a família deve ter clareza do seu papel educativo, e não pode se eximir da função que lhe cabe, repassando a outros a responsabilidade de educar seus filhos. Assim, a participação das famílias é fundamental na escola, pois a escola não trabalha sozinha para a educação das crianças. A escola e a família atuam com papéis complementares.

O que não pode ocorrer é a transferência de responsabilidade do professor para os pais. Mas os pais têm o direito de saber como seus filhos estão na escola e de participar deste processo de desenvolvimento interpessoal dos seus filhos. Vinha (2003) aponta que há algumas situações que fazem parte do cotidiano em que essa não é uma necessidade, como um aluno desentender-se com o grupo. Mas há outras que precisam ser compartilhadas com a família e investigadas com ela, como: “suspeita de alguma patologia; comportamentos recorrentes e atípicos; mudanças de comportamento; dificuldades emocionais, de relacionamento, aprendizagem ou desenvolvimento; entre outros.” (VINHA, 2003, p.76). Um ponto relevante também é envolver a criança nesse contato. Se isso não for trazer prejuízos a ela, ela pode também participar da reunião, dando sugestões e alternativas para a resolução, compartilhando assim as responsabilidades e compromissos.

Vinha (2003) traz uma série de diretrizes relevantes nesse envolvimento com a família, para marcar a reunião ou entrevista. São elas: 1) realizar uma reflexão sobre os reais motivos e objetivos da reunião; 2) se colocar no lugar do pai, imaginando o que ele estaria sentindo, como gostaria de ser tratado; 3) jamais conversar pelos corredores ou de forma rápida na saída; 4) apresentar o motivo da reunião com linguagem clara, sendo coerente, sem juízos de valor sobre a personalidade do aluno, demonstrando conhecer a criança e utilizar a teoria para basear suas interpretações; 5) considerar e deixar claro que o desenvolvimento da criança é contínuo e que é função do professor fazer um diagnóstico descritivo das características e necessidades de aprendizagem dela; 6) mostrar o trabalho que a escola já está realizando para auxiliar a criança; 7) esclarecer os esforços que o aluno já tem feito; 8) evitar transparecer concepções e crenças religiosas do professor; 9) tomar cuidado para não “ensinar” o pai a educar seu filho; e por fim, 10) ter paciência com os pais, ouvi-los e ampará-los. Essas diretrizes ajudam o professor a se aproximar da família, e juntos buscarem a aprendizagem e a resolução dos conflitos, cada um no seu papel complementar de educar a criança.

Um último ponto a ser considerado é o cuidado com as crianças mais vulneráveis. Essas crianças são “vítimas” constantes, sempre alvo de provocações. Vinha (2003) coloca que as crianças que sempre choram, reclamam para o professor dos conflitos, que em geral têm baixa autoestima, com sentimentos de impotência e inadequação, com dificuldades para resistir ataques verbais e físicos, precisam ser acompanhadas mais de perto. É necessário ouvir esta criança, se solidarizar com ela, sem ignorar, mas também ir guiando ela para que organize as percepções que tem de si. Ela pode precisar de ajuda até para entender porque está sendo tão provocada, que pode ser pela própria maneira como ela reage diante da provocação, causando recorrências. Também é preciso evitar diminuí-la, porque isso pode inclusive aumentar o comportamento de “vítima”.

Esses princípios ajudam o professor a ter uma perspectiva cooperativa, com um olhar cuidadoso para o aluno, buscando ajudá-lo a se desenvolver e a lidar melhor com os seus conflitos.

4.5.3 Propostas didáticas para fazer a gestão dos conflitos

Tendo em vista o papel do professor como mediador, bem como os princípios para guiar esta prática, quais seriam propostas didáticas, ou seja, propostas dedicadas para educar as crianças, que o professor poderia utilizar na sua sala de aula, levando em consideração os conflitos entre os alunos?

Novamente aqui, como nos princípios, foram levantadas propostas a partir da bibliografia, para auxiliar os professores na prática escolar. Estas oito propostas são apenas algumas sugestões, dentro de uma variada possibilidade de outras que os próprios professores podem desenvolver na sua prática.

4.5.3.1 Conscientização sobre sentimentos

Para que os alunos lidem melhor com os seus conflitos eles precisam primeiramente reconhecer os seus sentimentos, e depois os do outro. Nos Anos Iniciais, os alunos estão entre os estágios 1 e 3 de Selman e Kohlberg (*apud* VINHA, 2003), já discutidos na seção 4.2, “O papel do conflito no desenvolvimento dos alunos”. Eles estão no processo da compreensão da perspectiva do outro e o professor tem o papel de auxiliá-los neste desenvolvimento. Vicentin (2009, p.36)

assinala que se os alunos forem levados a reconhecer o que estão sentindo e a falar sobre isso sendo ouvidos, “terão maiores condições de antecipar o que o outro está sentindo antes de reagir numa situação de conflito e de ouvir e compreender o sentimento alheio.”.

Assim, uma proposta possível é criar um ambiente de sala de aula onde há espaço para ouvir os sentimentos. Rodas de conversa podem auxiliar muito nisso, em que os alunos têm abertura para compartilharem como se sentiram no dia com as coisas que aconteceram. Assim, no momento do conflito, conversar sobre o que cada um sente, bem como respeitar o sentimento do outro, será muito mais natural.

4.5.3.2 Oficinas pedagógicas

Candau (1999, *apud* ZLUHAN; REITZ, 2014, p.45) define a oficina pedagógica como um “espaço de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos.”. As oficinas geralmente têm a seguinte estrutura: aproximação da realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, construção coletiva e conclusão/compromisso. E para cada momento é prevista uma dinâmica, em que a experiência de vida do sujeito precisa ser considerada (CANDAU, *apud* ZLUHAN E REITZ, 2014). Essas dinâmicas podem ser trabalhos com expressões da cultura popular, análise de acontecimentos, dramatizações, debates de histórias com conflitos, atividades, jogos, teatro de fantoches, criação de vídeos, e outros.

Uma das possibilidades de trabalho nas oficinas são os dilemas morais. Vinha (2000, *apud* VICENTIN, 2009) propõe o uso deles como maneira de auxiliar o desenvolvimento da autonomia moral da criança e logo, dos conflitos. Vicentin (2009, p.60) coloca que “dilemas são situações problemáticas que envolvem um conflito moral em que não existe uma resolução claramente certa.”. Pode-se partir de um vídeo, texto, uma crônica, e outros, para que uma discussão seja promovida. É produtivo também fazer discussões em grupos sobre o dilema, pois as crianças poderão trocar pontos de vista e refletir sobre suas próprias opiniões (VICENTIN, 2009).

DeVries e Zan (1998, *apud* VICENTIN, 2009) declaram que a discussão pode ser tanto sobre um problema real quanto sobre um problema hipotético. O dilema hipotético é vantajoso porque não tem uma carga emocional tão grande, e sendo

assim, pode ser discutido de uma maneira mais racional. Já o dilema real, expresso pela própria criança, traz uma situação que precisa ser resolvida por ela mesma e portanto é relevante para ela.

4.5.3.3 Situações de cooperação

De acordo com Vinha (2003, p.21), situações de cooperação são “[...] propostas que visam objetivos comuns e o(s) grupo(s) coopera para atingi-los, o que não significa que farão a mesma coisa, ao contrário, cada integrante atuará para que todos alcancem as metas”. Essas situações levam a uma ética de solidariedade e reciprocidade, segundo Piaget (1932/1977, *apud* VINHA, 2003). Essas oportunidades não podem ser apenas eventuais, mas sim necessitam estarem sempre presentes na sala de aula, para que possam desenvolver a autonomia das crianças (VINHA, 2003).

As situações de cooperação podem ser trabalhos ou outras atividades em grupo, duplas e, também, podem ser jogos cooperativos. Palmieri (2015) faz uma análise de professoras lidando com a cooperação na Educação Infantil através de jogos. A autora diz que

valoriza-se a proposta dos jogos cooperativos na educação infantil como um recurso educativo essencial para as professoras integrarem práticas lúdicas de cooperação e de solidariedade e gerar processos de negociação de conflitos e a internalização de valores construtivos (ajuda mútua, colaboração, empatia), para que a criança venha a co-construir novos significados sobre a sua participação em brincadeiras. (PALMIERI, 2015, p.243)

Os jogos cooperativos podem ser de grande valia nos Anos Iniciais também, promovendo as mesmas coisas que na Educação Infantil.

Palmieri (2015, p.245), a partir de diversos autores, conceitua jogo cooperativo como “exercícios para compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, tendo pouca preocupação com o fracasso e o sucesso em si mesmos, mas sim uma fonte de prazer”. Como aponta Correia (2006, *apud* PALMIERI, 2015), os jogos cooperativos têm muitos benefícios para uma construção da cooperação entre os alunos, o que pode auxiliar na hora de lidar com os conflitos. Segundo o autor, além do jogo cooperativo ser divertido para todos, cada um pode se envolver de acordo com as suas habilidades, havendo assim uma estimulação do

compartilhar e confiar. O jogo traz um senso de unidade e solidariedade, desenvolve a autoestima e fortalece a perseverança nas dificuldades.

Orlik (1989, *apud* PALMIERI, 2015) faz uma categorização deste tipo de jogo, que pode ajudar o professor a reconstruir e adaptar os jogos para uma concepção cooperativa. São quatro tipos: Cooperativos sem perdedores (todos jogam juntos e não há perdedor); cooperativos de resultado coletivo (existem duas ou mais equipes, mas o objetivo é atingido quando todos participam juntos); cooperativos de inversão (existem equipes, mas os jogadores trocam de equipe o tempo todo, dificultando se reconhecerem perdedores e ganhadores) e por último, jogos semi-cooperativos (há competição entre as equipes mas cooperação entre os participantes de um mesmo grupo).

4.5.3.4 Registrar as soluções dos conflitos e promover autoavaliações

A partir da mediação do conflito, em que soluções são encontradas, o professor pode propor que estas sejam registradas na agenda, ou em algum outro espaço, pelo próprio aluno. De acordo com Vinha (2003), esse procedimento visa ajudar o aluno a lembrar do seu compromisso ou mesmo firmá-lo. Juntamente com esta prática, é interessante promover a autoavaliação do aluno, que é capaz de fazer seus próprios registros neste sentido, se bem instruídos pelo professor. Essa autoavaliação pode ter como intenção o acompanhamento do compromisso acordado sobre o conflito. Ela precisa ser construtiva, descritiva e verdadeira, e para isso o aluno precisa da orientação do professor (VINHA, 2003).

4.5.3.5 Planejamento da gestão de conflitos

Angústia, medo e insegurança diante de um conflito podem levar o professor a resolver de maneira improvisada, o mais rápido possível, a situação de conflituosa. Isso ocorre para que ele se liberte rapidamente do que está gerando esses sentimentos. O problema é que muitas vezes as intervenções acabam sendo desastrosas. É possível lidar de maneira mais calma e mais eficiente com o conflito quando se planeja o processo de resolução dos mesmos (VINHA, 2003).

Este planejamento de gestão pode se dar por conhecer os passos e princípios da mediação e tê-los claros em mente para quando as situações surgirem.

Também pode ser interessante fazer registros sobre os conflitos que surgem para determinar quais são os mais frequentes no grupo de alunos, para pensar antecipadamente como fazer a gestão, seja na hora do conflito, seja para planejar outras intervenções, como jogos cooperativos ou as oficinas pedagógicas.

4.5.3.6 Privações: também uma possibilidade?

Privações podem parecer uma possibilidade autocrática, mas às vezes são necessárias, especialmente quando o professor não pode interromper o que está fazendo para mediar um conflito ou há a necessidade de esperar a criança se acalmar, como já dito nos princípios da gestão dos conflitos.

Vinha (2003, p.142) coloca essa questão que é muito relevante: “e quando conversar não for suficiente, sendo necessário tomar uma atitude?”. A própria autora responde que a calma diante da situação demonstra firmeza, não se deve utilizar gritos, humilhações e punições, porque a criança estará aprendendo que é lícito gritar e agredir, como o professor faz. Não se deve impor a obediência pelo medo, como nas punições, mas “se for necessário tomar uma atitude, que seja por reciprocidade, que [...] possui coerção mínima, é educativa, pautada em respeito mútuo e possui uma relação lógica com aquilo que a criança fez.” (VINHA, 2003, p.142). Assim, ela pode entender que há uma consequência para as suas atitudes e que ela é responsável pelos seus atos. Privações nestes moldes não são autocráticas, mas sim visam a cooperação.

A autora dá um exemplo de situação assim. Apesar de ter ocorrido na 8ª série (na antiga seriação), poderia acontecer em qualquer sala de aula dos Anos Iniciais. Durante uma aula, uma menina estava dizendo para a turma como se sentia quando gozavam dela pelo seu jeito de andar e falar. Três alunos riram dela e estavam zombando do que ela dizia. O professor então, pediu licença para a aluna, foi até os três e em tom baixo e firme pediu que se retirassem da sala se não tivessem condições de ouvir e respeitar o que a colega estava dizendo. Eles decidiram permanecer na sala e foram mais respeitosos. Após a aula, o professor conversou com eles em particular sobre o que havia ocorrido.

As privações não resolvem o problema do conflito, a sua causa, mas podem ser muito úteis e construtivas se colocadas de maneira coerente e respeitosa. Podem servir como ferramenta na gestão, especialmente se uma situação está

ocorrendo em um momento onde o professor não pode parar a aula ou conversar não está adiantando.

4.5.3.7 Usar o currículo para promover resoluções e autoconhecimento

Nesta proposta podemos retomar a importância que a própria BNCC dá para o tema e podemos olhar para os conteúdos e temas transversais com as lentes da gestão de conflitos. Sastre e Moreno (2002, *apud* VINHA, 2003) consideram que seria muito produtivo usar os conteúdos das matérias escolares como instrumentos para trabalhar com os sentimentos, conflitos e o autoconhecimento. Seria necessário para isso reorganizar a metodologia de ensino, sem incluir mais conteúdos no currículo.

Para colocar isso em prática é necessário ter em vista o papel da escola e do professor neste sentido, planejar atividades sistematizadas sobre o assunto, e também avaliar o desenvolvimento e resultados destas atividades.

Assim como vimos no relato de um dos sujeitos do *survey*, o P.36, já visto na seção 4.3, “Função do professor e da escola no desenvolvimento interpessoal dos alunos”, é possível também fazer com outros tipos de conflitos. No relato podemos observar como o professor utilizou um tema do currículo (cultura e história da população de origem africana e indígena) para lidar com os conflitos recorrentes com relação a uma aluna que estava sofrendo agressões neste sentido.

O professor tem o papel de traduzir o currículo para a situação da sua sala de aula, para que promova a cooperação, o autoconhecimento e resoluções democráticas de conflitos. É necessário para isso analisar e refletir sobre o currículo e ter esta tarefa em mente na hora de planejar as aulas. Nisso, podemos lembrar especificamente de duas competências da BNCC: 8) O aluno precisa “Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.”; 9) é necessário “Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.” (BRASIL, 2017, s/p.).

4.5.3.8 Regras construídas com as crianças

Todo ambiente, e assim toda a sala de aula, tem regras de convivência. E essas regras ajudam na gestão de conflitos. É necessário construir e expor essas regras de forma participativa, junto com as crianças, se temos em vista uma sala cooperativa. Construir coletivamente também auxilia os alunos a se tornarem responsáveis pelo que acordaram e se ajudarem a manter o compromisso mutuamente.

Vinha (2003, p.254) também coloca que é necessário rever e discutir as regras novamente quando for necessário, porque assim

o professor está auxiliando a criança a compreender que uma norma não é boa ou ruim por si mesma, e que a validade dessa regra não depende da autoridade de quem a impõe, mas sim, da função que exerce para as pessoas que fazem uso dela.

O aluno assim pode enxergar que as regras vão sendo construídas conforme a necessidade e que várias pessoas podem elaborá-las, não só a autoridade. Ela vê que o professor, os colegas e ela mesma precisam trabalhar para pensar em boas regras e para cumprir juntos o que foi estipulado (VINHA, 2003).

Partindo dessas propostas, dos princípios, com o estilo de resolução de conflitos em vista, o professor pode promover uma sala de aula que coopera não apenas com a gestão dos conflitos, mas com o crescimento pessoal do aluno em direção à sua autonomia moral. Para isso é necessário compreender seu papel como professor mediador neste processo, o papel dos conflitos na vida dos alunos e promover uma sala de aula cooperativa. Tudo isso pautado na reflexão, no planejamento, na avaliação e organização, ou gestão da sua sala de aula, tendo em vista os alunos e suas relações, pois “[...] ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana.” (NÓVOA, 2019, p.204).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta central de todo este trabalho foi a seguinte: “Como os professores podem fazer uma melhor gestão dos conflitos em sala de aula?”. Para responder essa pergunta, o objetivo construído foi investigar como se dá a gestão dos conflitos entre alunos, pelo professor, no contexto da sala de aula dos Anos Iniciais. Juntamente com este objetivo, se colocou a necessidade de compilar e analisar propostas didáticos que pudessem auxiliar o professor nisto, no dia-a-dia da sala de aula.

Para alcançar este objetivo, foi feito um levantamento bibliográfico de trabalhos com a temática dos conflitos na sala de aula, da gestão da sala de aula e do papel do professor nisso. Também foi aplicado um *survey* que obteve 46 respostas, e que serviu para verificar como estas questões são vistas e tratadas nas salas de aula. Foi feita uma análise de conteúdo, a partir de Bardin (1979), que foi utilizada tanto para criar as questões dos objetivos específicos quanto para analisar o material empírico para responder à estas questões. Responder os seis objetivos específicos nas análises, resultou em responder a questão central do trabalho.

Nas análises foi possível concluir o seguinte: os conflitos, apesar de muitas vezes incômodos, são naturais na vida em sociedade em que pessoas diferentes convivem. Eles cooperam para construir as perspectivas sociais e morais das crianças, e por isso são positivos. O problema muitas vezes está em como a gestão destes conflitos é feita. Gestão aqui ficou compreendida como a administração e organização do contexto da sala de aula, com o foco na aprendizagem e desenvolvimento emocional e social dos alunos.

Infelizmente, foi concluído que há poucos trabalhos sobre gestão da sala de aula no Brasil, especialmente na área dos conflitos ou disciplina, como visto na análise de Silva (2016) sobre os anais da ANPEd. Apesar de esta esfera do trabalho do professor ser de extrema importância, dado que há conflitos na sala de aula o tempo todo, ainda há pouca produção acadêmica sobre o assunto, como visto por Silva (2016), por mim (nas poucas fontes encontradas que fossem especificamente da didática) e na falta de discussão sobre isso na graduação.

Também foi possível concluir que é importante entender e estar atento aos tipos (ou manifestações) de conflito, que podem haver na sala de aula, para poder ser feito um bom trabalho de gestão. A partir dos autores selecionados foi

organizada a seguinte classificação destes tipos: direito à propriedade, agressão física, agressão verbal, rejeição, competição, procedimentos, poder e informação. De acordo com os professores que responderam o questionário, os mais comuns são a agressão verbal e a competição. Mas ao mesmo tempo foi interessante notar que a maior parte dos relatos eram sobre agressões físicas, pois eles marcam muito mais. Foi possível perceber que identificar os conflitos e classificá-los ajuda o professor a planejar sua aula e as intervenções necessárias de mediação e de utilização de outras propostas didáticas.

Como a sala de aula é predominantemente interativa, os conflitos são inevitáveis. E como já dito, eles ajudam o aluno a se desenvolver. O professor entender e aceitar esta realidade, do papel do conflito, bem como conhecer em que estágios de desenvolvimento interpessoal seus alunos estão, também coopera para que ele planeje e faça uma boa gestão.

Após entender isso, foi possível também averiguar qual seria o papel da escola e do professor sobre o desenvolvimento interpessoal dos alunos. Olhando para a Constituição, para a LDB e para a BNCC, foi concluído que é parte da incumbência do professor e da escola ajudar o alunos a se desenvolver plenamente, em todas as áreas, e isso inclui a área interpessoal e mesmo ajudar as crianças a lidarem com seus conflitos. Também foi visto que mesmo sendo papel compartilhado com a família, educar as crianças dentro da escola é trabalho do professor e que é possível gerir de forma autônoma os conflitos, até mesmo utilizando o currículo como base, e não transferindo a responsabilidade desta gestão para a direção ou para os pais, apesar de poder haver um trabalho conjunto dependendo da situação.

Para esta boa gestão dos conflitos, ficou evidente que uma sala de aula com um ambiente cooperativo, ou democrático, é a que mais colabora de forma positiva. Além de ajudar os alunos a serem mais autônomos, através das pesquisas de Vinha (2003) e Araújo (2001), ficou claro que alunos que convivem com relações cooperativas na criação de regras, decisões do dia a dia da sala de aula e onde há respeito mútuo, não só lidam melhor com seus conflitos, mas se relacionam melhor umas com as outras em geral. E essa atmosfera que o professor cria permite aprendizagens que uma sala de aula sem abertura para a cooperação não consegue criar.

Dadas estas conclusões, foi possível então, juntamente com outras partes do material empírico, perceber qual seria uma forma possível de gerir os conflitos entre

alunos. Primeiro é necessário entender qual o modo como o professor lida naturalmente com os conflitos, se em um estilo normativo, relacional ou integrador. A partir daí, compreender que os estilos relacional e integrador são os que se encaixam em uma perspectiva cooperativa, é essencial para então poder fazer a mediação dos conflitos. Essa mediação é uma solução pacífica, onde uma terceira pessoa fora do conflito, o professor, ajuda as outras partes a procurarem por si mesmas resoluções satisfatórias e assumirem suas responsabilidades nisso. E considerando que as crianças não nascem sabendo isso, elas precisam do professor para educá-las a agirem com tolerância, solidariedade e respeito.

Para fazer esta mediação, foi percebido a necessidade de esclarecer e apontar alguns princípios, que é uma das contribuições deste trabalho. Trabalhando a partir deles, o professor pode agir cooperativamente para a aprendizagem dos alunos, ao invés de apenas focar no término rápido de um briga. Os princípios definidos foram os seguintes:

- 1) Buscar a resolução das causas do problema;
- 2) Não promover a competição na gestão do conflito;
- 3) Perceber a necessidade do controle das emoções;
- 4) Entendimento de que o conflito pertence ao conflitante;
- 5) Ter atenção com o controle através de prêmios e punições;
- 6) Usar autoridade que seja direta e firme;
- 7) Contar com presença dos pais no processo quando necessário;
- 8) Ter cuidados com as crianças mais vulneráveis.

Além desta contribuição, para concluir o objetivo principal, também foram compiladas propostas didáticas para auxiliar os professores. As propostas foram as seguintes: auxiliar na conscientização dos alunos sobre seus sentimentos, criando espaço na sala de aula para isso, através de rodas de conversa ou conversas individuais; promover oficinas pedagógicas para construção coletiva de um saber sobre como lidar com os conflitos, utilizando os dilemas morais, por exemplo, para lidar com situações reais ou fictícias, através de histórias, teatros, jogos, etc.; Promover situações de cooperação com atividade em dupla, grupos ou mesmo jogos cooperativos, que podem ser cooperativos sem perdedores, cooperativos de resultado coletivo, cooperativos de inversão ou semi-cooperativos; fazer registro das soluções dos conflitos, para promover a responsabilidade e a autoavaliação do aluno; planejar a gestão dos conflitos; ter as privações como possibilidade,

especialmente em um momento de emoções descontroladas ou em que não é possível resolver o conflito no momento; usar os temas curriculares para traduzir os conteúdos para a realidade da sala de aula, promovendo o autoconhecimento e as relações democráticas; e por fim, criar as regras de convivência em conjunto com as crianças, ajudando assim os alunos a serem partes do processo democrático e da responsabilidade de construir uma sala de aula assim.

Desta forma, o objetivo geral foi atingido, com as propostas e princípios compilados e com o entendimento a partir da bibliografia e do *survey* de que o professor pode fazer uma melhor gestão dos conflitos entre alunos se ele entender que tem um papel nisso, que os conflitos são parte normal e esperada da vida em sociedade e que são positivos para o desenvolvimento das crianças. Bem como conhecer os tipos de conflitos e saber quais estão presentes na sua sala de aula, para então se preparar para lidar com eles, a partir de uma perspectiva cooperativa/democrática, fazendo sua mediação no momento em que ocorrem e implementando diversas outras propostas em outros momentos para promover a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos na área interpessoal.

Alguns desdobramentos interessantes que poderiam ser feitos a partir desta pesquisa, seria a produção de conhecimento sobre o professor como um mediador dos conflitos na sala de aula, pois este termo é muito usado juridicamente e em outros âmbitos que não o escolar, e quando é mencionado neste contexto, geralmente não é o professor o mediador, mas sim alguém de fora da escola com algum treinamento específico. Também seria interessante haver uma pesquisa no sentido de expor ainda mais a necessidade de produção na área da gestão da sala de aula e gestão de conflitos, demonstrando como e se esta temática é abordada nos cursos de formação de professores e se os professores baseiam suas práticas nas aprendizagens que tiveram nestes cursos. Por fim, seria de grande valia também aumentar o número de propostas didáticas compiladas, para auxiliar os professores em sua prática.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. O ambiente escolar cooperativo e a construção do juízo moral infantil: sete anos de estudo longitudinal. **ETD - Educação Temática Digital**, p.1-12, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1067>. Acesso em: 13 mai. 2020.

ASSIS, S. G.; SILVA, F.R. **Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97022018000100404&lng=en&nrm=i&tlng=pt. Acesso em: 25 mar. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Persona, 1979.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 jul. 2020.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 2 jul. 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 8 de jul. 2020.

CHRISPINO, Álvaro. 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: 12 mar. 2020.

CORALINA, Cora. Exaltação de Aninha. In: **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 6ª ed., São Paulo: Global Editora, 1997, p. 151. Disponível em: <https://www.revistaprosaveroarte.com/cora-coralina-feliz-e-o-professor-que-aprende-ensinando/>. Acesso em: 7 set. 2020.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos Investigativos II: Outros modos de pensar e fazer educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em 15 mar. 2020.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (organizadores). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GESTÃO. *In*: Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2020. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/gestao>. Acesso em 30 jul. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: http://www.uece.br/nucleodelinguasitaperi/dmdocuments/gil_como_elaborar_projeto_de_pesquisa.pdf. Acesso em 15 mar. 2020.

LEITE, Célio Rodrigues. Convivência escolar: a questão dos conflitos entre alunos e professores e alunos. Anais [...] **VIII Congresso Nacional de Educação da PUCPR**, Educere, 6 a 9 out. 2008. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/127_136.pdf. Acesso em 05 abr. 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, Dec. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401106&lng=en&nrm=iso. Acesso em 05 oct. 2020.

NOVODVORSKY, Ingrid; WEINSTEIN, Carol Simon. **Gestão da sala de aula: lições da pesquisa e da prática para trabalhar com adolescentes**. 4. ed. Porto Alegre: AMGH, 2015. *E-book*. Disponível em: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/detail/detail?vid=2&sid=dbf8d408-ae0f-4bd2-aadc-1c5275f7b719%40sessionmgr4008&bdata=Jmxhbmc9cHQYnImc2l0ZT1lZHMtbGl2ZSZyZ29wZT1zaXRl#AN=sabi.000994057&db=cat07377a>. Acesso em 16 abr.

PALMIERI, Marilicia Witzler Antunes Ribeiro. Jogos cooperativos e a promoção da cooperação na educação infantil. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 2, p. 243-252, Ago. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572015000200243&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 05 oct. 2020.

SALES, Lilia Maia de Moraes; ALENCAR, Emanuela Cardoso Onofre de. Mediação de conflitos escolares: uma proposta para a construção de uma nova mentalidade nas escolas. **Pensar**: Fortaleza, v. 9, n. 9, p. 89-96, fev. 2004, Fortaleza, v. 9, p. 89-96, fev. 2004. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/rpen/article/view/751>. Acesso em: 24 abr. 2020.

SILVA, Rafael Rodrigues da. **Disciplina Escolar e Gestão de Sala de Aula no Campo Educacional Brasileiro**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 41, ed. 2, p. 533-554, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n2/2175-6236-edreal-46473.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

SOUSA, A. F. Relatório de Estágio. (Inter)Mediar. **Projectos de mediação de conflitos em contexto escolar**. Universidade de Lisboa - Instituto de Educação. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10998>. Acesso em: 25 ago. 2020.

SPOSITO, M. P. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000100007&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 25 ago. 2020.

VALENTE, Sónia Filipa Rodrigues. **Gestão da Sala de Aula: Um Estudo com Professores do 1º Ciclo**. Orientador: Prof. Dr. Feliciano Henriques Veiga. 2015. 118 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Lisboa, Lisboa, 2015. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/32333258.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2020.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. 427 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253128>. Acesso em: 9 mar. 2020.

ZLUHAN, Mara Regina; RAITZ, Tânia Regina. A educação em direitos humanos para amenizar os conflitos no cotidiano das escolas. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 31-54, abr. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812014000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2020.

APÊNDICE A - Survey

Seção	Questão
Termo de Consentimento	<p>A pesquisa sobre a gestão do professor em situações de conflito entre alunos dos anos iniciais não apresenta nenhum risco de participação. Também não apresentará nenhum benefício imediato para os participantes, mas poderá contribuir com uma abordagem diferenciada da questão dos conflitos na sala de aula. A sua participação ajudará no desenvolvimento de novos conhecimentos, que poderão beneficiar você e outras pessoas no futuro.</p> <p>Os seus registros serão sempre tratados confidencialmente e a pesquisa será anônima. Os resultados deste estudo poderão ser usados para fins científicos. Sua participação no estudo é voluntária, de forma que, caso você decida não participar, não haverá prejuízo algum. Você não terá custo nem receberá por participar. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo na relação com o pesquisador ou com a instituição.</p> <p>Caso você tenha dúvidas ou necessite de esclarecimentos a qualquer momento da pesquisa, entre em contato com a orientadora a pesquisa Profa. Dra. Renata Sperrhake (e-mail: renata.sperrhake@gmail.com) ou com a acadêmica Daiane Schmidtke Thober (e-mail: daiane.schmidtke@gmail.com).</p>
Experiência profissional	<p>1) Você é ou já foi professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)?</p> <p>Opções: sim ou não.</p> <hr/> <p>2) Por quantos anos você tem sido/foi professor desta etapa?</p> <p>Opções:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) 1 - 5 anos b) 5 - 10 anos c) 10 - 15 anos d) 15 - 20 anos e) Mais de 20 anos <hr/> <p>3) Em qual setor você trabalha/já trabalhou nos anos iniciais? (Você pode marcar mais de uma resposta)</p> <p>Opções: Público e privado.</p> <hr/> <p>4) Qual é a sua formação? (Você pode marcar mais de uma opção)</p>

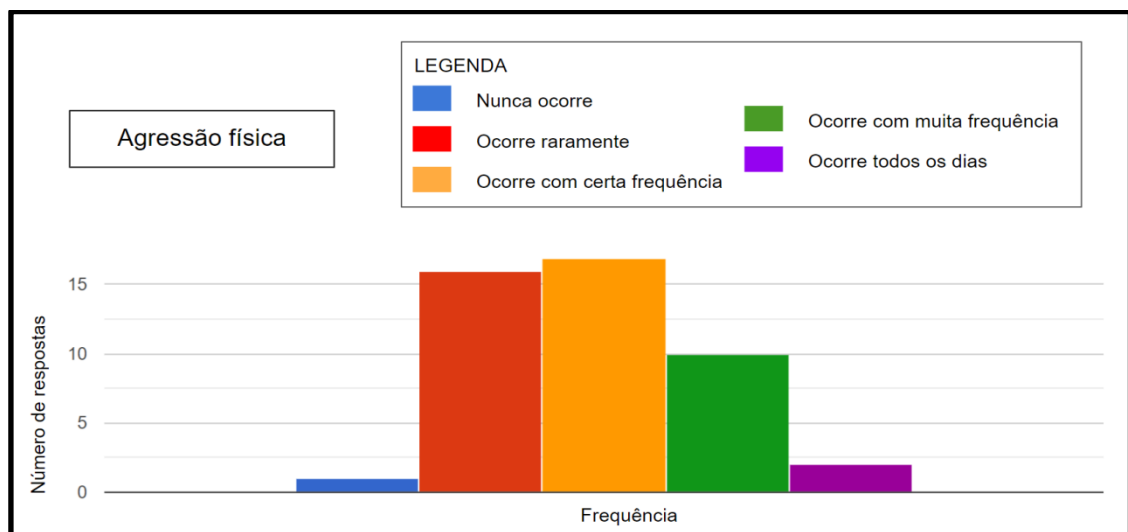
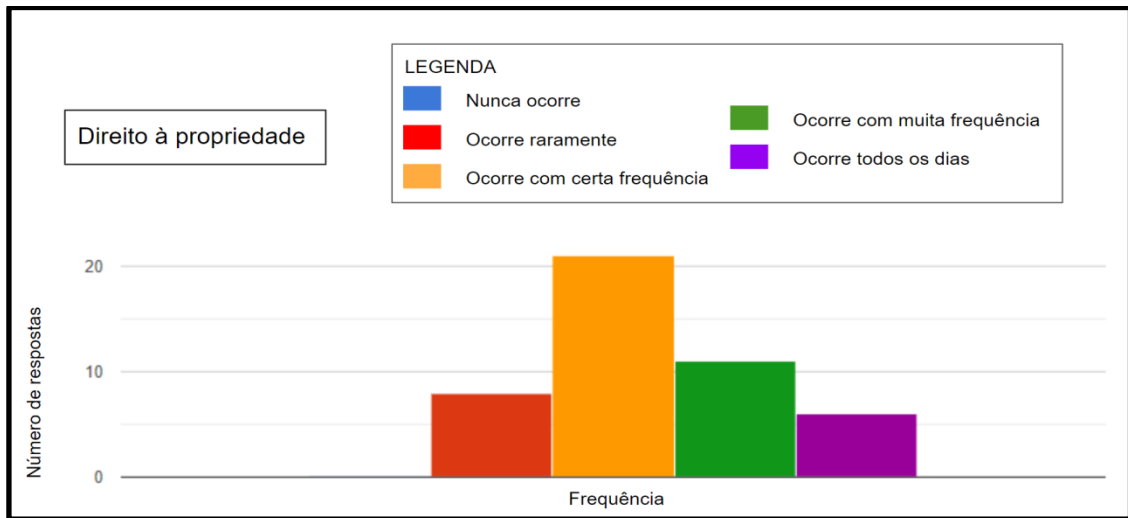
	<p>Opções:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Magistério/nível médio b) Pedagogia c) Letras d) Educação Física e) Artes f) Outro (especificar) <p>5) Você tem algum tipo de especialização ou pós-graduação? Se sim, em que área? (Utilize a opção "outro" para descrever a área)</p> <p>Opções:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Não b) Outro (especificar)
<p>Tipos de conflito</p>	<p>6) De acordo com alguns autores (Marion 2002; Pereira 1998; Redorta 2004) foram selecionados alguns tipos de conflitos interpessoais. Marque, segundo a sua experiência, a frequência que estes conflitos ocorrem na sala de aula.</p> <p>Opções: Nunca ocorre, ocorre raramente, ocorre com certa frequência, ocorre com muita frequência, ocorre todos os dias.</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Direito à propriedade (pegar o material do outro ou invadir seu espaço, como colocar o braço na cadeira do colega) b) Agressão física (bater, empurrar, chutar) c) Agressão verbal (ofender, provocar, incomodar usando apenas palavras) d) Rejeição (não permitir que a outra criança participe da brincadeira ou atividade) e) Competição (verificar quem acaba primeiro, tentar conseguir atenção da professora com uma delação) f) Procedimentos (disputas pela forma de fazer uma atividade, um erro do colega na atividade) g) Poder (disputas por um querer mandar ou controlar o outro) h) Informação (conflito por algo que foi dito ou não pelo outro, e que se teve entendimento errado sobre o que significava) i) Atribuição de culpa (conflito pelo outro não assumir sua culpa/responsabilidade em algum erro) <p>7) Dentre estes tipos de conflito, qual você diria que é o mais comum em toda sua experiência? (Se tiver dúvida quanto ao significado de cada opção, retorne à questão anterior, pois há exemplos de todas.)</p> <p>Opções: Direito à propriedade, agressão física, agressão verbal, rejeição, competição, procedimentos, poder, informação e atribuição de culpa.</p>
<p>Papel do</p>	<p>8) Relate uma situação de conflito entre alunos que você já viveu</p>

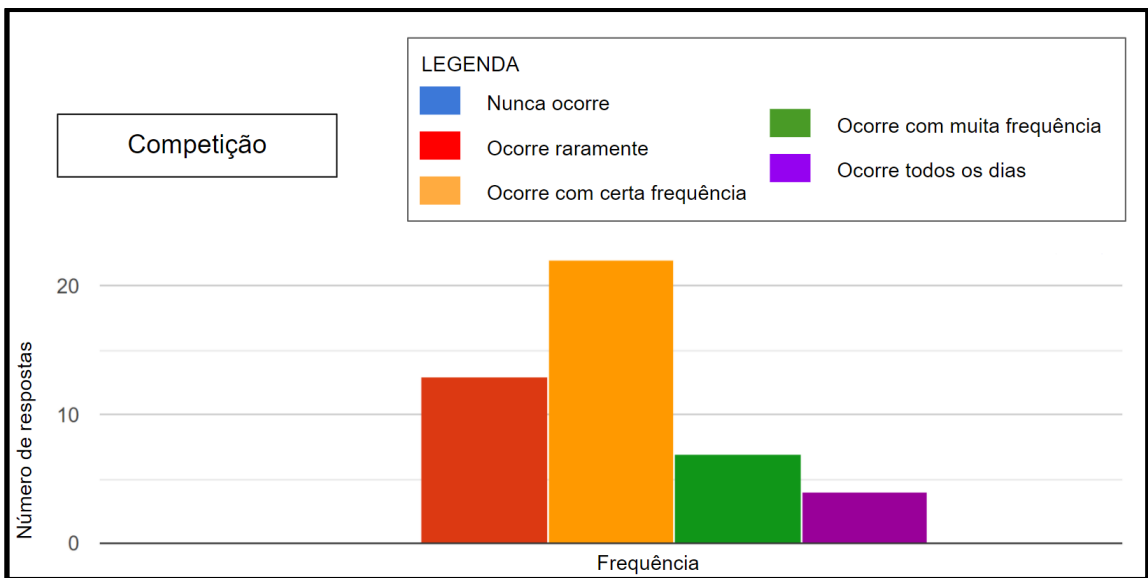
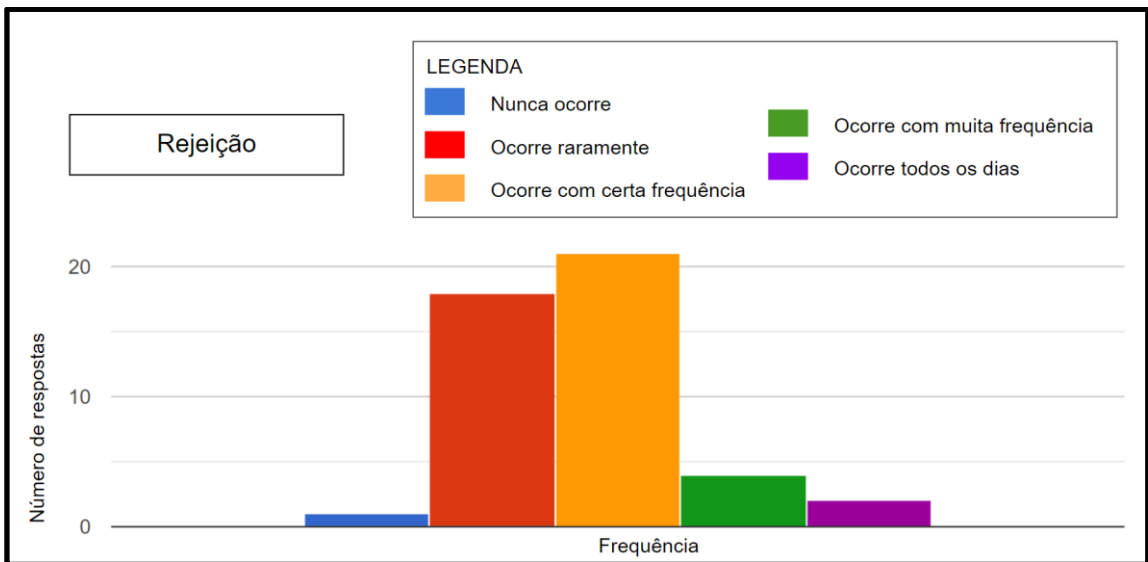
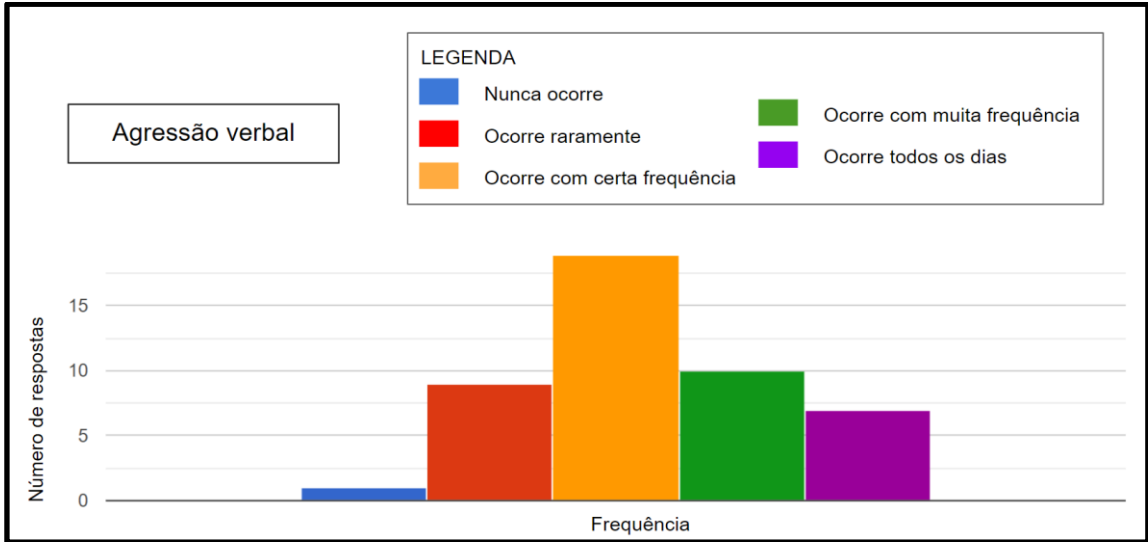
<p>professor na gestão dos conflitos</p>	<p>na sua turma. Pode ser da sua última turma (exceto situações em ensino remoto) ou alguma situação da sua carreira que marcou muito você.</p>
	<p>9) Como você lidou com a situação relatada? O que você disse/fez ou que encaminhamentos você teve como docente?</p>
	<p>10) Assinale a alternativa com que você mais concorda:</p> <p>Opções:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) É papel do professor lidar com a maior parte dos conflitos que surgem na sua sala de aula e ensinar os alunos como lidar com eles, procurando a coordenação/direção e pais apenas em alguns casos. b) É papel apenas dos pais educar seus filhos para que lidem com seus conflitos na escola. c) É papel apenas do diretor/coordenador lidar com os conflitos dos alunos. d) É papel do professor, sempre em conjunto com a coordenação/direção da escola, lidar com os conflitos que surgem na sua sala de aula.
<p>Os conflitos na sala de aula</p>	<p>11) Na sala de aula você, na maioria das vezes:</p> <p>Opções:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Lida sozinha com os conflitos somente conforme surgem, na maioria das vezes. b) Trabalha sobre relações interpessoais e conflitos com os alunos antes dos mesmos surgirem. c) Pede que a direção/coordenação/pais se envolvam na resolução de conflitos.
	<p>12) Você acha que a existência de conflitos entre alunos na sala de aula é positiva ou negativa?</p> <p>Opções: positiva ou negativa.</p>
	<p>13) Por quê? Justifique a sua resposta anterior.</p> <p>14) Qual destes dois ambientes de sala de aula você acredita que cooperam para uma melhor gestão dos conflitos?</p> <p>Opções:</p> <p>Ambiente 1: a professora pensa nas regras sozinha, pois tem muita experiência e sabe o que funciona. Ela decide os rumos da turma e deixa as regras bem claras. Os alunos devem ouvir e obedecer para que a aula flua tranquilamente. Quando há um conflito, a professora intervém e faz com que ambos os lados do conflito peçam desculpa.</p>

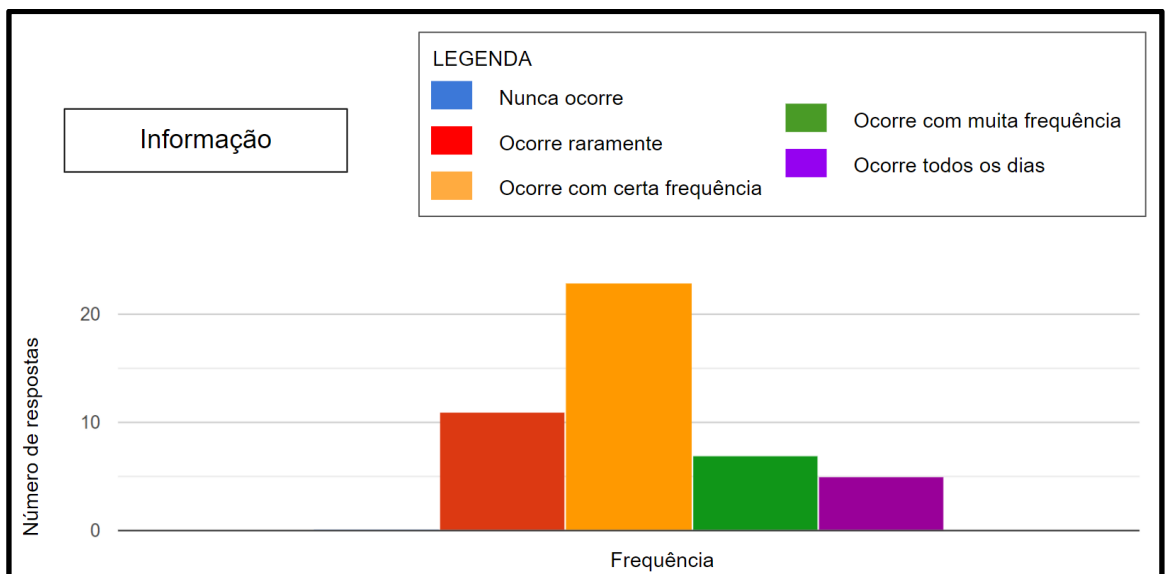
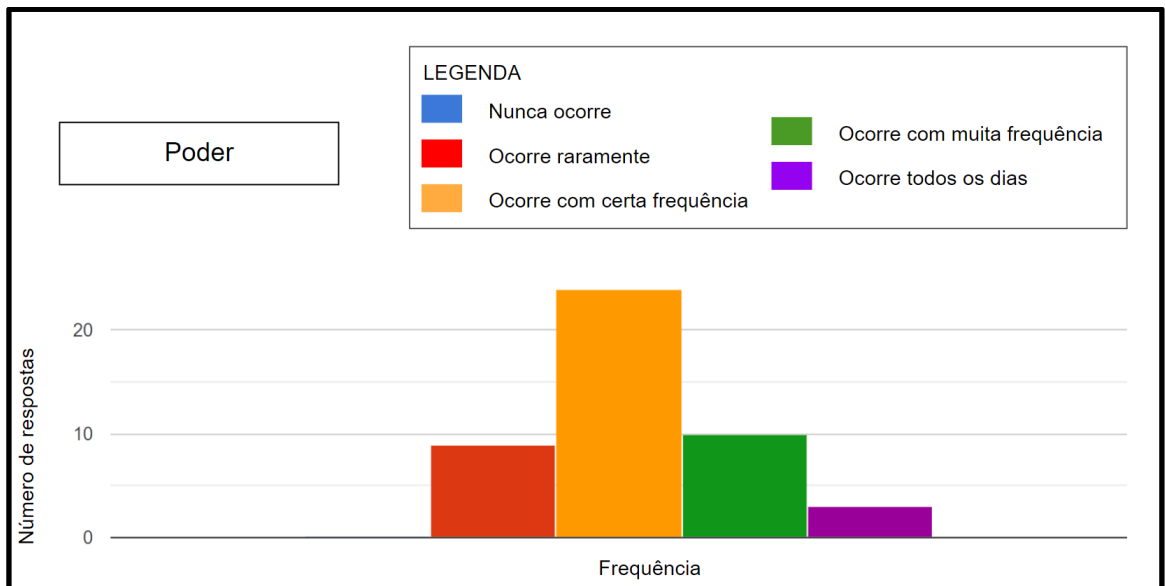
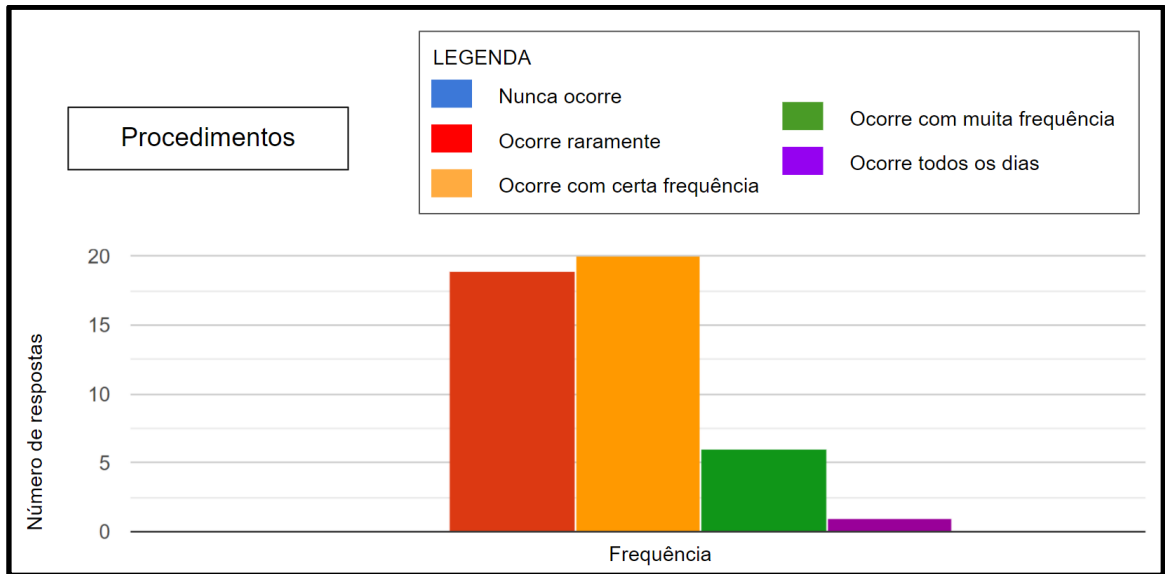
	<p>Ambiente 2: a professora pensa nas regras da turma em conjunto com os alunos, para que as regras sejam mais significativas para eles. A professora coordena o trabalho da turma mas também envolve as crianças nas decisões. Os alunos se comprometem a seguir as regras concordadas e se ajudam nisso para que as aulas fluam tranquilamente. Quando há um conflito, a professora intervém apenas como mediadora, ensinando e deixando as crianças resolverem seus próprios conflitos.</p>
	<p>15) Qual destes dois ambientes da questão anterior se parece mais com a sua sala de aula?</p> <p>Opções: Ambiente 1 ou ambiente 2.</p>
Finalização da pesquisa	<p>Você gostaria de receber o Trabalho de Conclusão de Curso pronto após ser finalizado? O conteúdo falará sobre os tipos de conflitos entre os alunos, o melhor ambiente de sala de aula para uma boa gestão, o papel da escola no desenvolvimento interpessoal dos alunos de acordo com a BNCC e outras fontes, terá propostas práticas de como lidar melhor com os conflitos como professor e como ensinar as crianças a lidarem com os conflitos entre elas. Se sim, digite seu e-mail:</p>

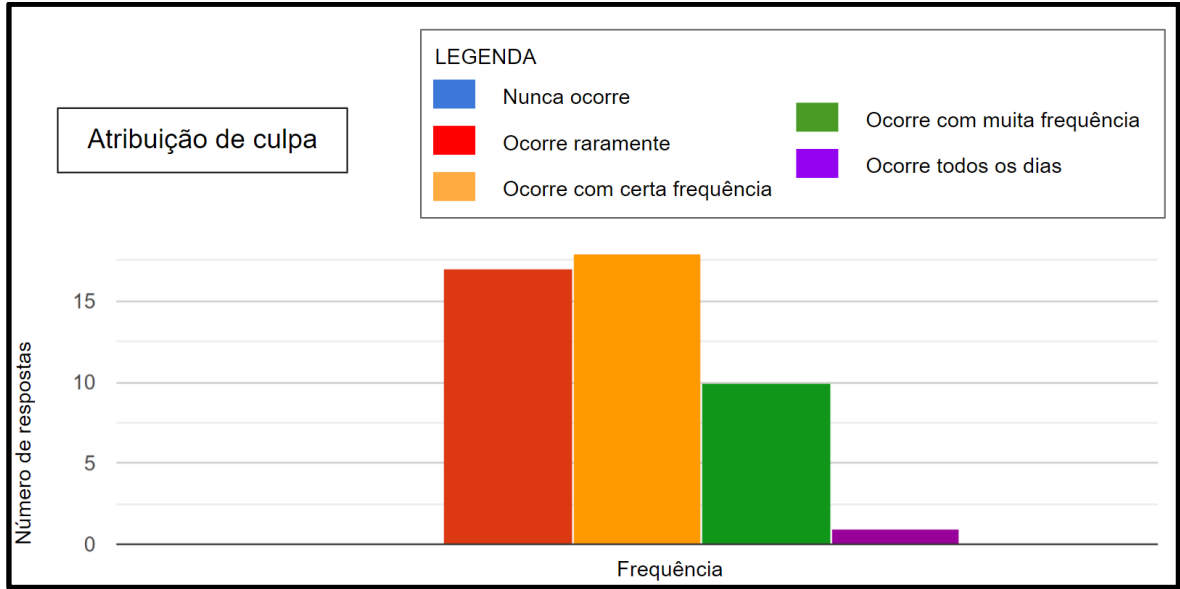
APÊNDICE B - Frequência dos tipos de conflito

Os gráficos a seguir demonstram a frequência dos tipos de conflitos na sala de aula, de acordo com os professores que responderam o *survey*. Cada gráfico mostra um dos tipos de conflito.









APÊNDICE C - Exemplos da presença do desenvolvimento interpessoal na BNCC

No quadro abaixo é possível observar exemplos de como o desenvolvimento interpessoal está presente nas habilidades da BNCC. Foram escolhidas algumas habilidades que tivessem relação com a resolução de conflitos, ou desenvolvimento interpessoal como um todo, de áreas diferentes, e que devem ser desenvolvidas com alunos do 1º ao 5º ano.

Área	Unidades temáticas	Habilidade
Português	Oralidade	(EF15LP09) Expressar-se em situações de intercâmbio oral com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor e usando a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado
		(EF15LP10) Escutar, com atenção, falas de professores e colegas, formulando perguntas pertinentes ao tema e solicitando esclarecimentos sempre que necessário.
		(EF15LP11) Reconhecer características da conversação espontânea presencial, respeitando os turnos de fala, selecionando e utilizando, durante a conversação, formas de tratamento adequadas, de acordo com a situação e a posição do interlocutor.
		(EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.
		(EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).
Geografia	O sujeito e seu lugar no mundo	(EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios.

		(EF02GE02) Comparar costumes e tradições de diferentes populações inseridas no bairro ou comunidade em que vive, reconhecendo a importância do respeito às diferenças.
História	Mundo pessoal: meu lugar no mundo	(EF01HI04) Identificar as diferenças entre os variados ambientes em que vive (doméstico, escolar e da comunidade), reconhecendo as especificidades dos hábitos e das regras que os regem.
	A comunidade e seus registros	(EF02HI01) Reconhecer espaços de sociabilidade e identificar os motivos que aproximam e separam as pessoas em diferentes grupos sociais ou de parentesco.
	Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	(EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
Ensino Religioso	Identidades e alteridades	(EF01ER01) Identificar e acolher as semelhanças e diferenças entre o eu, o outro e o nós.
		(EF01ER03) Reconhecer e respeitar as características físicas e subjetivas de cada um.
		(EF01ER05) Identificar e acolher sentimentos, lembranças, memórias e saberes de cada um
	Manifestações religiosas	(EF01ER06) Identificar as diferentes formas pelas quais as pessoas manifestam sentimentos, ideias, memórias, gostos e crenças em diferentes espaços.
Ciências Naturais	Vida e evolução	(EF01CI04) Comparar características físicas entre os colegas, reconhecendo a diversidade e a importância da valorização, do acolhimento e do respeito às diferenças.

ANEXO A - Escala sociomoral das turmas observadas por Vinha (2003)

Esta escala foi elaborada por Vinha (2003) na sua pesquisa. É possível observar a partir dela como a autora chegou à conclusão de que a turma A era coercitiva e a turma B cooperativa, a partir da frequência das situações.

OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES AUTORITÁRIAS/ COOPERATIVAS			
Aspectos Observados	Caracterização do Ambiente	Ambiente	
		A	B
Quanto às regras	Há regras e são impostas pelo professor	F - 1	N - 3
	Há regras e são estabelecidas pelo consenso entre professor e aluno	N - 1	F - 3
	São estabelecidas, no início do ano letivo, como um todo a ser seguido.	F - 1	N - 3
	São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos.	AV - 2	F - 3
	Professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando as crianças e cumprindo-as também.	N - 1	F - 3
	Alunos têm consciência das regras (conservação), lembrando os colegas do seu cumprimento e cumprindo-as também.	AV - 2	F - 3
Quanto às relações professor-aluno O professor	Centraliza todas as decisões	F - 1	N - 3
	Faz uso de punições, sanções expiatórias	F - 1	N - 3
	Faz uso de recompensas.	F - 1	N - 3
	Escolhe, sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver no dia	F - 1	N - 3
	Grita	AV - 2	AV - 2
	Ordena, dirige as ações dos alunos	F - 1	N - 3
	Faz ameaças	F - 1	N - 3
	Atribui elogios valorativos	F - 1	N - 3
	Atribui elogios apreciativos	N - 1	F - 3
	Proporciona momentos em que as crianças expressem seus sentimentos	AV - 2	F - 3
	Considera as idéias de todos	AV - 2	F - 3
	Utiliza sanções por reciprocidade	N - 1	F - 3
	Dá oportunidade de assunção de papéis	N - 1	F - 3
	Circula entre os alunos, questionando suas atividades	AV - 2	F - 3
	Dá respostas prontas	F - 1	AV - 3
	Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o	F - 1	N - 3
Aconselha e moraliza	F - 1	N - 3	
Conversa, particularmente, com agressor e agredido em situações de conflito	AV - 2	F - 3	

Quanto às relações professor-aluno	Obedece e se sujeita às ordens do professor sem questioná-las	F - 1	N - 3
	Permanece em sala, trabalhando na ausência do professor	N - 1	F - 3
	Espera sua vez para falar	AV - 2	AV - 2
	Utiliza argumentos verbais para resolver seus conflitos	AV - 2	F - 3
	Expressa, espontaneamente, suas opiniões	N - 1	F - 3
	Avalia seu próprio comportamento e atitudes	N - 1	F - 3
	Participa com interesse das atividades	N - 1	F - 3
	Identifica suas responsabilidades pessoais sem necessidade de ser lembrado	AV - 2	F - 3
	Cuida dos materiais e do ambiente escolar	AV - 2	F - 3
	Respeita a opinião do colega	AV - 2	F - 3
	Valoriza seus trabalhos, mostrando orgulho pelo que faz	AV - 2	F - 3
	Depende de aprovação do professor para valorizar seus trabalhos	F - 1	N - 3
	Busca resolver seus conflitos sem interferência do professor	N - 1	F - 3
	Compartilha materiais e brinquedos com os demais espontaneamente	N - 1	F - 3
	Ajuda um colega em dificuldades espontaneamente	N - 1	F - 3
	Brinca com todas as crianças sem fazer distinções	N - 1	AV - 2
	Guarda sozinho o que usou	AV - 2	F - 3
	Apresenta iniciativa para resolver situações diversas	N - 1	F - 3
	Quanto às atividades	O planejamento das atividades considera sugestões ou/e interesses dos alunos	N - 1
As atividades são propostas com desafios		N - 1	F - 3
As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos		N - 1	F - 3
Há uso de material concreto e próximo à realidade dos alunos.		N - 1	F - 3
A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos		N - 1	F - 3
São oferecidas propostas de jogos e brincadeiras para o trabalho com os conteúdos		N - 1	F - 3
Há observação e acompanhamento do aluno por parte do professor em atividades livres como o parque e horários de lanche.		N - 1	F - 3
No horário da merenda, as crianças servem-se sozinhas		N - 1	F - 3
Na entrada e saída das aulas, as crianças se dispõem em filas		F - 1	N - 3
Os alunos solicitam permissão para ir ao banheiro		F - 1	N - 3
Há oportunidades de escolhas por parte dos alunos quanto ao planejamento do dia		N - 1	F - 3
As atividades propostas favorecem a cooperação		N - 1	F - 3
Total		68	158
Legenda utilizada: N = nunca F = freqüentemente AV = algumas vezes			

Fonte: Vinha (2003)