

MEMÓRIAS DE PROFESSORES SOBRE OS CONFLITOS QUE VIVERAM NA INFÂNCIA:
um pressuposto para a formação de professores
*MEMORIES OF TEACHERS ABOUT THE CONFLICTS THAT LIVED IN CHILDREN: a prerequisite for
teacher training*

Vanessa Pinheiro Nassif¹, Mariana Aranha de Souza²

¹ Mestranda em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais e Pedagoga pela Universidade de Taubaté (UNITAU).

² Doutora e Mestre em Educação pela PUC-SP. Professora Permanente do Mestrado em Educação e Professora. Pesquisadora do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisas em Interdisciplinaridade) da PUC-SP e do Núcleo de Saberes e Pesquisas em Educação à Distância da UNITAU - profa.maaranha@gmail.com

Recebido em 16 de Setembro de 2018; Aceito em 26 de Novembro de 2018.

Resumo

Esta pesquisa se propôs a evidenciar as memórias dos professores acerca dos conflitos entre crianças na sua infância e de como se davam as intervenções dos adultos; buscando identificar quais as vivências que os professores possuem sobre resoluções de conflito. A relevância dessa pesquisa se fundamenta na visível inquietude dos professores frente aos conflitos entre os alunos. Nota-se a ausência de formação que norteie as ações dos professores no sentido de mediar os conflitos entre os alunos visando o desenvolvimento moral desses e o cuidado com as relações interpessoais dentro do convívio escolar. Realizou-se uma contextualização acerca das questões referentes ao desenvolvimento infantil, sobre a infância e suas relações com o mundo, sobre os conflitos e suas concepções e como a escola e os professores os veem e como intervêm quando acontecem. Para a realização desta pesquisa, de natureza qualitativa, participaram 29 professoras de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola particular de um município do Vale do Paraíba Paulista. Foi utilizado como instrumento para a coleta de dados o grupo focal. A análise dos dados obtidos realizou-se por meio da Análise de Conteúdo. Os resultados preliminares apontam que os conflitos vividos na infância podem ser categorizados por aqueles que tiveram ajuda do adulto, o adulto que coagiu e o adulto não teve participação nos processos de mediação. São conflitos que aconteceram na escola, em casa ou na rua e que geraram fortes sentimentos, como raiva, injustiça, arrependimento, culpa etc. Quanto à forma de intervir nos conflitos, os professores apontam a organização da escola quanto à essa temática, a importância da formação docente e do diálogo.

Palavras-chave: Conflitos. Intervenção. Formação de Professores.

Abstract

This research aimed to highlight the teachers' memories about the conflicts between children in their childhood and how the interventions of adults were given; seeking to identify the experiences teachers have about conflict resolution. The relevance of this research is based on the teachers' visible concern about the conflicts between students. It is noted the absence of training that guides the actions of the teachers in order to mediate the conflicts between the students aiming at the moral development of these and the care with the interpersonal relations within the school conviviality. A contextualisation was made about the issues of child development, about childhood and its relations with the world, about conflicts and their conceptions, and how school and teachers see them and how they intervene when they happen. For the accomplishment of this research, of qualitative nature, 29 teachers of Early Childhood Education and Initial Years of Elementary School attended a private school in a municipality of Vale do Paraíba Paulista. The focal group was used as the instrument for data collection. The data analysis was performed through Content Analysis. Preliminary results point out that conflicts experienced in childhood can be categorized by those who had adult help, the adult who coerced and the adult had no participation in mediation processes. These are conflicts that have occurred at school, at home or on the street and have generated strong feelings, such as anger, injustice, repentance, guilt etc. As for the way of intervening in conflicts, the teachers point out the organization of the school in this area, the importance of teacher training and dialogue.

Keywords: Conflicts. Intervention. Teacher training.

INTRODUÇÃO

As relações construídas no interior dos espaços e tempos escolares são, também, importantes para o desenvolvimento integral do ser humano. Para tanto, torna-se importante que o professor tome seu lugar enquanto autoridade significativa, servindo como exemplo de conduta para que os alunos possam aprender para além dos conteúdos explícitos. Vejam que para o professor ensinar a matemática, ele fala com os alunos, ele desenha, ele usa objetos, ele se move; ele constrói sua aula baseado em suas crenças e condutas aprendidas. Enquanto que o aluno não vê somente o escrito na lousa ou o desenho ou o objeto, ele vê ali uma pessoa com suas representações acerca das relações, condutas e expectativas.

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

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

Emprestamos o olhar da sociologia da infância que entende a criança como criança que vive numa idade onde a brincadeira, o lúdico, o imaginário está aflorado e onde as relações interpessoais, a convivência social (fora do círculo familiar) estão se estabelecendo e se construindo a partir, inclusive, dos modelos vividos dentro da escola.

Também nos importa o adulto, já que pensamos numa escola que coloque a criança no centro do trabalho pedagógico, fica, algumas vezes, muito difícil para o adulto criado numa sociedade autoritária onde foi ensinado a obedecer a qualquer custo a figura de autoridade. O professor se sente sozinho: incapaz de lidar com as situações de conflito entre ele e seus alunos e entre os alunos, sente sua autoridade abalada, não recebe apoio ou formação para dar conta dessa angústia e dessa nova demanda que são as mudanças nas relações interpessoais na escola.

Nesse sentido, tem-se como objetivo compreender as memórias que professoras de Educação Infantil e de Anos Iniciais do Ensino Fundamental possuem acerca dos conflitos vivenciados por elas na infância e quais as reflexões que fazem sobre a importância da mediação do adulto nessas situações de conflito, apresentando elementos de atenção importantes para a formação e a atuação educativa de professores na Educação Básica.

Os conflitos

Cada pessoa, por ser diferente, possui uma rede de significados que faz com que ela interprete os acontecimentos de acordo com os significados internos. O outro é diferente de mim, sendo assim, pode haver momentos em que as opiniões não sejam compartilhadas. As pessoas não são preparadas, como sinalizam Sastre e Moreno (2002), para resolver conflitos que surgem nas relações pessoais de forma não-violenta.

ta. Muitas vezes, as pessoas não dão conta de interpretar a linguagem dos sentimentos.

Para Cecon *et al.* (2009, p. 31), “os conflitos em si são neutros; suas manifestações construtivas ou destrutivas dependem da forma como se lida com eles”. As relações interpessoais, com os pensamentos, sentimentos e emoções que as acompanham, conduzem a situações de uma complexidade com frequência maior que a de qualquer matéria curricular. Piaget (1937-1975) demonstrou que ao gerar um desequilíbrio o conflito intra ou interpessoal leva o sujeito a buscar uma nova equilíbrio, mas num patamar superior, o que significa desenvolvimento. O desenvolvimento ao qual se refere aqui pode ser moral, cognitivo e afetivo.

Tognetta e Vinha (2011) afirmam que os conflitos podem ser vistos como choque de valores, desacordo, discórdia, oposição e confronto. Vistos por esse ângulo, remetem a uma sensação de situação de perigo e as ações das autoridades (os adultos responsáveis) vão em direção a suprimi-lo, a impedi-lo. Dessa forma, para as autoras, toda situação de conflito deve ser “controlada” o quanto antes.

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

O conflito, caso seja trabalhado de forma construtiva, pode levar os envolvidos a perceberem as consequências de seus atos (serem responsáveis), colocarem-se no lugar do outro (reciprocidade), coordenarem diferentes perspectivas (antecipar) e pensarem em soluções que possam atender não só ao seu ponto de vista (respeito mútuo).

Brochard (2008, *apud* TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 9) enfatiza que: “O outro não é, portanto, o mal absoluto porque é precisamente por meio desta relação conflita que eu o reconheço na sua diferença e que eu me afirmo como indivíduo.” Por meio das relações os indivíduos constituem-se como pessoas que convivem, como pares, como cidadãos. Pela convivência com o outro, descobrem-se e apresentam-se ao mundo.

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

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

Em meio a um conflito, Sastre e Moreno (2002) apontam que não é trabalho do professor oferecer “boas respostas”, fundamentalmente cabe a ele fazer observações para que os alunos:

Encontrem soluções próprias.
Analisem cada uma das soluções apresentadas para antecipar suas consequências e observarem se elas conduzirão ao resultado desejado.
Investiguem se existe relação entre as causas do problema e as soluções propostas [...].
Percebam que um mesmo conflito pode ter mais de uma solução e que a boa solução depende das circunstâncias e das pessoas que estejam envolvidas.

Criem coletivamente normas e regras que evitem cair de novo nos mesmos conflitos e avaliem sistemas para que se cumpram as normas acordadas (SASTRE; MORENO, 2002, p. 57).

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

A escola e os conflitos

Ao estender o olhar para a escola enquanto ambiente de formação humana, transmissora de cultura e construtora de conhecimentos e, portanto, lugar de conflitos, torna-se fundamental reparar nos espaços, nos tempos, nas relações, na organização curricular da escola.

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

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

O Sistema de Proteção Escolar toma como referencial para sua ação o Relatório da Conferência Internacional sobre a Educação para o Século XXI, promovido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), coordenado por Jacques Delors, editado no Brasil com o título Educação: um tesouro a descobrir, aponta como principal consequência da sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda vida, fundamentada em quatro pilares, que são, concomitantemente, pilares do conhecimento e da formação continuada: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. A apresentação desses quatro pilares que deverão sustentar a educação, neste novo milênio, dizem respeito diretamente às novas formas de pensar e conceber os currículos escolares e a forma de lidar com o conhecimento (CARVALHO *et al*, 2012, p. 32).

A escola tem responsabilidade e oportunidade de participar, suscitar a experiência do desenvolvimento moral humano ou até a própria construção do ser social humano. Visto isso, tem-se na escola frentes significativas, em que a afetividade pode ser experienciada, trabalhada e vivida, ou simplesmente ignorada.

Nesse sentido, torna-se importante salientar que as dimensões do trabalho com afetividade que se espera na escola devem perpassar uma tríplice relação, a saber: (a) a relação com o adulto (a autoridade propriamente dita); (b) as relações com os pares (crianças “iguais” que convivem); e (c) a relação intrapessoal (que acontece internamente ao sujeito).

Torna-se importante nesse sentido, salientar alguns sentimentos que vão aparecendo e se desenvolvendo na criança, que são os responsáveis pelo despertar do senso moral: o amor, o medo, a confiança, a indignação, a simpatia, a culpa e a vergonha. É importante destacar que as crianças confiam no adulto e nas suas escolhas. Acreditam nele e, com isso, a regra imposta passa a valer, não só pela regra, mas pela confian-

ça que a criança deposita no adulto. Se confia no adulto, obedece à regra. Por vezes, a criança pode se sentir indignada. Esse sentimento está ligado à sensação de injustiça e a criança o experimenta quando se sente vítima de uma ação considerada imoral.

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

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

Em seu artigo 4º, as DCNEI dispõem que:

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

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

Guerra (2015), ao referir-se ao trabalho da escola e ao fazer do professor, faz alusão às posturas conservadoras e às rotinas, dizendo que os professores recorrem a estas para enfrentar o planejamento. No seu entender, é mais fácil repetir o que se está fazendo do que pensar se poderá ser feito de outro modo para fazê-lo melhor. Pondera sobre a possibilidade dos docentes não estarem fazendo da melhor maneira ou até do jeito errado. Para o autor, é preciso questionar se as práticas estiverem equivocadas, ou não provocando aprendizagem, se é certo continuar com elas.

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

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

A necessidade de inovação surge como resposta natural a um cenário de mudanças e transformações constantes no conhecimento. O caso da escola é peculiar e exemplar. Ela trabalha com o conhecimento, tem seu fazer relacionado a ele e não tem enfrentado dificuldades para acompanhar as vertiginosas mudanças

na sociedade, ficando no descompasso com o que vem acontecendo. Acredita-se que o conceito emitido por Xavier (2013) retrata muito bem a intencionalidade da inovação na educação:

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

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

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

Segundo Tognetta e Vinha (2011, p. 46), quando se denomina o ambiente escolar como democrático, “evidentemente não está sendo dito que a democracia está presente em todos os momentos, porque em muitas situações as crianças não possuem condições (e nem deveriam) para decidir”. Porém, podem opinar sobre coisas que lhes dizem respeito e que já são capazes de realizar, vivenciando essa “democracia e validando o respeito mútuo como princípio norteador das relações interpessoais”. É a partir da oportunidade de poder escolher e ser responsável pela sua escolha que a criança vai se construindo cidadã.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa do problema. A população é composta por 29 professoras de Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental) de uma escola privada de um município do Vale do Paraíba Paulista, cujo critério de seleção foi o critério de adesão. As professoras participantes da pesquisa foram denominadas pela palavra Professora, seguida de um número, a fim de manter-lhes o sigilo.

Ao desejar compreender os fenômenos humanos que envolvem a percepção e a intervenção dos professores frente aos conflitos dos alunos da Educação Básica, parte-se do pressuposto da necessária aproximação do pesquisador com os participantes da pesquisa, no sentido de ouvi-los atentamente e empaticamente, para que se sintam respeitados, confortáveis e possam confiar sua história, como sugere Morin (2012):

Assim, compreendo as lágrimas, o sorriso, o riso, o medo, a cólera, ao ver o ego alter como alter ego, por minha capacidade de experimentar os mesmos sentimentos que ele. A partir daí compreender comporta um processo de identificação e de projeção de sujeito a sujeito. Se vejo uma criança em prantos, vou compreende-la não pela medição do grau de salinidade de suas lágrimas, mas por identifica-la comigo e identificar-me com ela. A compreensão, sempre intersubjetiva, necessita de abertura e generosidade (MORIN, 2012, p. 43).

Nesse sentido, utilizou-se o grupo focal como instrumento para a coleta de dados. Bauer e Gaskell (2002) apontam que o grupo focal tem como objetivo estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que

outras pessoas do grupo dizem. Como o objetivo é fomentar uma discussão coletiva com o grupo, muitas vezes, o entrevistador ocupa o papel de moderador da interação social do grupo.

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

Por este motivo, o encontro do grupo focal privilegiou o uso de diferentes recursos como elementos disparadores do diálogo, sobretudo as de cunho artístico. Sobre isso, Christo (2008, p. 18) afirma que “a variedade de elementos presente na técnica da pintura: as linhas, as formas, os volumes, a cor, a tonalidade, a luz, a sombra [...] pode funcionar como um grupo de amigos que nos estimula a desabafar”.

Devido ao grande número de professores participantes do Grupo Focal (29 docentes), a opção metodológica foi por realizar três encontros de Grupo Focal, com número reduzido de professores, seguindo o mesmo roteiro.

Os dados foram categorizados manualmente e analisados por meio da Análise de Conteúdo. Os temas trazidos pelas professoras durante os relatos dos conflitos que desenharam, foram categorizados quanto aos seguintes critérios: (a) o tipo de participação do adulto; (b) o local onde os conflitos aconteceram; (c) os envolvidos nos conflitos; e (d) as emoções que os docentes trouxeram.

Para fins de análise, serão discutidas as memórias das professoras quanto à participação do adulto nos conflitos por elas vividos: como aquele que (a) ajuda; (b) coage; (c) se omite; ou (d) não participa nas situações de conflito.

RESGATANDO MEMÓRIAS DE INFÂNCIA SOBRE OS CONFLITOS

A partir da proposta disparadora, com a pintura de uma imagem de um conflito na infância, as professoras puderam contar acerca do seu envolvimento nesses conflitos com outras crianças, das emoções sentidas e da participação (ou não) de um adulto.

O momento vivido no coletivo do grupo foi de grande expansão, as professoras puderam descrever suas pinturas e relataram seu conflito enquanto o restante do grupo ouvia atentamente a história narrada. Talvez pela própria surpresa da proposta, vieram à tona as subjetividades de cada uma das envolvidas no ato de ouvir ou de contar e por isso carregada de emoções e sentido.

[...] fazer uma experiência consiste em ser afetado, e em ser transformado, deixando a coisa vir sobre nós, para que nos caia em cima e nos faça outro. Fazer uma experiência é um acontecimento dramático e completamente despojado dos matizes idílicos e românticos que proliferam nos discursos humanistas acerca do “encontro” (FIGUEIREDO, 1994, p. 121 *apud* SOLIGO, 2007, p.84).

Foi possível observar que durante o momento da socialização das memórias sobre os conflitos, as professoras pareciam se colocar no lugar dessas crianças. Agora, já como adultas, acolhiam a infância vivente nesses pequenos e se tornavam solidárias aos seus sentimentos de infância, se apraziam dela e comparavam os tempos e as experiências.

Para Loos e Zeller (2007), as desavenças e os desacordos sempre existirão e fazem parte das relações

humanas, mas é o despreparo das pessoas para lidar com as diferenças e com os seus próprios conflitos que potencializa a violência nessas situações. Faz-se importante notar o quanto é preciso aprender a conviver, respeitando o outro e colocando a própria opinião com palavras.

Por esse motivo, o processo reflexivo das professoras sobre a mediação dos conflitos entre crianças iniciou por refletir, primeiro, pela própria experiência de participação nesses conflitos, não como o adulto que media, mas como a criança que vive o conflito. Procurou-se incentivar que as docentes externalizassem as particularidades das experiências, os sentimentos e a racionalização deles, ao mesmo tempo em que exercitavam o movimento de escuta da experiência do outro.

Somente depois desse processo, iniciou-se um movimento reflexivo sobre como mediar esses conflitos, já como adultos, tendo clareza da complexidade dos aspectos que os envolvem: cognitivos, corporais e emocionais, como serão apresentados a seguir.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A ajuda do adulto na condução do conflito

Das 29 professoras participantes dos Grupos Focais, sete apontaram a presença de um adulto que ajudou a solucionar o conflito. Destacam-se dois relatos que apontam a importância da mediação do adulto ao perceber situações de conflito entre as crianças.

O primeiro deles diz respeito à narrativa da **Professora 25** que, segundo ela, não era uma criança muito fácil e que queria ser a dona da brincadeira quando brincava com seus irmãos ou primos. O adulto presente na mediação desses conflitos era sua mãe. Quando apareciam situações de conflito, a mãe chamava todos os envolvidos e, sentada, com calma, ia conversando para que cada um percebesse o que tinha feito.

A Figura 1 mostra a atitude que a mãe tomava nessas situações: às vezes, colocava as crianças sentadas para que refletissem sobre o que fizeram e, depois, tinham que se abraçar.



Figura 1 - Conflito vivido pela Professora 25

Fonte: Dados de pesquisa.

A Professora 25 relatou que sentia muita raiva nesse momento, pois, certa ou errada, ainda tinha que dar um abraço no primo ou irmão que tinha brigado com ela.

Ao finalizar sua narrativa, a professora riu da situação, dizendo que sua mãe tinha muita calma e paciência com ela, elementos necessários para seu processo de formação.

Eu me transformei numa pessoa diferente, se você me conhecesse criança, eu não era uma criança fácil de lidar. Não que eu fosse ruim, mas nessa questão de conflito eu tinha muitos conflitos e eu acredito que a minha mãe fez a melhor forma que ela poderia ter feito comigo. Porque isso me fez aprender a pensar: “Então, opa, espera aí, qual é a minha parte nesse problema? O que eu fiz de errado? O que ele fez de errado? Como que eu posso mudar?” Porque a parte de reflexão é muito importante. Eu fui aprendendo isso assim. Esses conflitos eram nos meus seis, sete anos, que é a idade que eu dou aula hoje. A partir disso, não houve tantos. Eu fui amadurecendo e ela foi me fazendo amadurecer com esse pensamento: “O que você poderia ter feito diferente?” E no final tem que dar aquele abraço (Professora 25).

Já a descrição do conflito vivido pela **Professora 28** aponta a mediação de sua professora em uma situação vivida na escola, quando estava cursando a Educação Infantil.

Ela tinha aproximadamente cinco anos de idade e, tanto na escola quanto em casa, era obrigada a emprestar seus brinquedos para amigos e primos brincarem, ainda que, para isso, ela ficasse sem brincar.

Esse conflito eu tive desde o “Prezinho”, desde uns 5 ou 6 anos. No dia do brinquedo, eu estava aqui sentada no círculo e tinha um menino que era um coleguinha que sempre pegava o meu brinquedo. Então era assim: era sexta feira, eu levava o brinquedo mas nunca brincava (Professora 28).

A Figura 2 apresenta o desenho feito pela Professora 28, em que demonstra a situação a que se via submetida no Dia do Brinquedo, na escola: ter que deixar os amigos brincarem, mesmo que ficasse sem nenhum brinquedo.

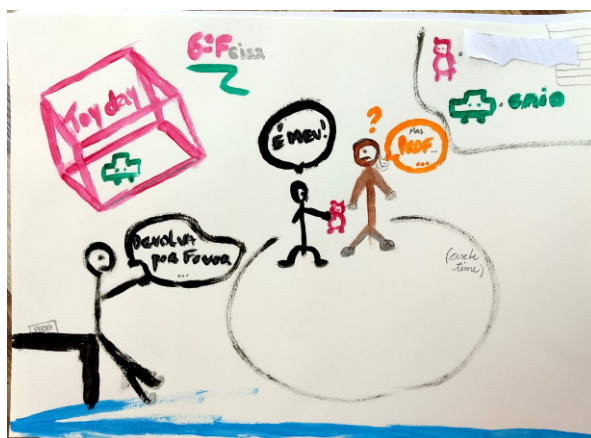


Figura 2 - Conflito vivido pela Professora 28

Fonte: Dados de pesquisa.

De acordo com a Professora 28, os adultos não faziam nada para ajudar. Na escola, ela se sentia desamparada e insegura a ponto de afetar muito sua autoestima. Em casa, a mãe dizia para ela que deixasse o primo brincar com seus brinquedos, mesmo que ele os quebrasse, para evitar que ele tivesse febre por não

poder brincar com o brinquedo.

Para ela, ninguém dava importância para seus sentimentos, até encontrar uma professora, na quarta série, totalmente diferente das que já tinha tido, que explicava como as crianças poderiam brincar.

Essa professora fazia intervenções com as crianças que pegavam os brinquedos sem pedir para o colega. Ela se aproximava da criança e dizia: “Olha, esse brinquedo não é seu... Então você pode pedir para sua colega?”. E para ela, a professora perguntava junto com o colega que havia pego o brinquedo: “Você empresta para ele brincar?”

A Professora 28 relata que, com essa atitude da professora da quarta série, conseguiu se sentir acolhida e ouvida, passando a acreditar que alguém percebia as coisas que afetavam seus sentimentos. Em sua reflexão final, ela aponta que sente que a expectativa que se tinham dela, quando criança, era de um comportamento adulto, afinal, qual era o problema de deixar outra criança brincar com seu brinquedo? Essa era a perspectiva do adulto e não a da criança, que também queria brincar.

Acho que na maioria e dos casos aqui, faltava um pouco de atenção, de paciência de sentar e conversar. Para a minha idade, para a minha época, eu não curtia o que as crianças faziam, porque a gente sempre teve uma responsabilidade a mais, assim: “Mas você tem que fazer tal coisa!” “Mas eu sou criança!” Agente era tratada como adulto, vamos dizer assim (Professora 28).

Estes dois relatos podem ser analisados à luz do que La Taille (2000) apresenta como aspectos importantes para uma educação moral: e educação elucidativa. Nela, o limite colocado sempre é seguido de uma explicação de sua razão de ser, o que a constitui como a mais eficaz para que as crianças legitimem regras e valores morais e que leva, aos poucos, o indivíduo a pensar no motivo dos seus atos. Quando se explica para a criança os porquês de uma regra, mostra-se a ela que é respeitada, assim como seus sentimentos.

Tognetta e Vinha (2011) esclarecem que esse movimento busca proporcionar uma autonomia nas próprias crianças para gerenciarem seus próprios conflitos. Para as autoras,

É tomando decisões, fazendo escolhas, é pensando em possibilidades de resolver seus próprios problemas com aqueles que são iguais que meninos e meninas passam a acreditar que as regras existem porque elas regulam a convivência entre as pessoas, não importando mais se há adultos fiscalizando suas ações ou não (TOGNETTA; VINHA, 2011, p.13).

Sob essa perspectiva, a educação elucidativa está associada à escolha do adulto por uma postura que tende a auxiliar as crianças na resolução dos conflitos vividos, por meio da escuta e diálogo, em situações de construção da autonomia.

No entanto, La Taille (2000) também afirma que existem outros tipos de educação moral, além da educação elucidativa, que – acredita-se aqui –, como a mais apropriada para mediar as relações de conflito nas escolas. Há a educação autoritária e a educação por ameaça da retirada do amor.

Na educação autoritária, o adulto impõe as regras e as crianças a legitimam em nome do medo da autoridade, o que pode gerar indivíduos submissos, conformistas, obedientes e manter altos níveis de heteronomia. Já a educação por ameaça de retirada do amor se constitui quando os educadores, contrariados, mostram o quanto a criança os entristece, podendo trazer excesso de angústia para a criança, que recebe uma grande carga de culpa por se sentir responsável pela felicidade dos adultos.

A educação autoritária e a educação por ameaça de retirada de amor se apresentam em postura do

adulto que coage a criança em situações de conflitos, como descrito nos relatos das professoras, a seguir.

O adulto que coage no conflito

Das 29 professoras, 12 relataram uma atitude coercitiva por parte do adulto nos conflitos vividos, sendo cinco deles na escola, seis em casa e um na rua. Nos relatos dos conflitos vividos na escola, as principais lembranças estão relacionadas ao tamanho do adulto em comparação ao das crianças envolvidas quando tinham atitudes de agressão física, ou da dor impingida pela ação do adulto. Também se apresentam lembranças de chantagem emocional e culpabilização, além de castigos como parte do pagamento pelo ato cometido.

Serão destacadas narrativas de duas professoras, uma que descreve a coação no conflito na escola e outra que descreve uma situação ocorrida em casa, com o pai.

A **Professora 11** relata um conflito que aconteceu quando estava na primeira série. Na sua escola os alunos tomavam o lanche que traziam de casa dentro da sala de aula. Esse conflito ocorreu quando sua professora estava de licença maternidade e uma professora substituta estava responsável pela sala. A diretora da escola procurou ajudar a mediar o conflito, mas a memória de infância está na postura da professora substituta que usou da linguagem para coagir a aluna.

A lembrança que eu tive foi numa primeira série. Eu lembro que a gente ficava todos numa sala, nosso lanche era na sala de aula e minha mãe sempre deixava meu lanche arrumadinho. A professora substituta resolveu sair da sala de aula durante o nosso lanche (Professora 11).



Figura 3 - Conflito vivido pela Professora 11

Fonte: Dados de pesquisa.

Assim que a professora substituta saiu da sala, uma aluna, que a provocava constantemente, aproveitou a oportunidade, pegou seu lanche e comeu. Ao ver o que a menina tinha feito, a Professora 11 saiu da sala, passou pela professora substituta e foi na sala da diretora, contar o que tinha acontecido. A diretora voltou com ela até a sala de aula e conversou com a aluna envolvida no conflito.

No entanto, a professora substituta disse para a Professora 11 que ela deveria ter esperado que ela retornasse à sala de aula para contar-lhe o ocorrido e que não deveria ter procurado a diretora.

A Professora 11 contou que ficou muito assustada, porque quando precisou de ajuda, a professora substituta não se preocupou em ajuda-la. Ao contrário, foi julgada por essa professora como errada por ter procurado na diretora o adulto que a ajudasse. Relata também que essa mesma professora estava sempre balançando na cadeira e falando para os alunos copiarem a matéria da lousa.

Já o conflito em que houve uma atitude de coação por parte do adulto, expresso pela **Professora 29**, relata uma situação vivida em casa quando tinha onze anos e seu irmão, nove.

Eles brigavam muito e sua mãe reclamava de estar muito cansada das brigas dos dois. Seu pai era muito bravo e não tinha paciência com as brigas dos filhos. Quando ele voltava do trabalho a mãe desabafava sobre os conflitos que aconteceram no correr do dia. O pai, então, batia nos dois irmãos. Nas viagens ela e seu irmão se cuspiam e se batiam. O pai colocava a mão para trás enquanto dirigia e beliscava a perna dos filhos para que parassem. “Era terrível”, ela relembra.

Nesse dia do conflito ela não se lembra o que causou a briga, apenas se lembra de que não foi culpada e que deveria ter sido alguma coisa que o irmão fez. O pai, que tentava assistir ao jogo de futebol com seu irmão, não deixou que ela se explicasse e amarrou os dois irmãos, justificando que eles iriam aprender a viver juntos, em harmonia.



Figura 4 - Conflito vivido pela Professora 29

Fonte: Dados de pesquisa.

Aqui sou eu e meu irmão, a gente brigava muito e nesse dia minha mãe foi no grupo de oração, porque ela e minha tia sempre tocaram em igreja. Ficamos eu e meu irmão com meu pai e ele queria assistir ao jogo [de futebol]. Eu lembro que a gente estava fazendo alguma coisa e ele [o pai] falou: “Se vocês fizerem mais uma vez eu vou colocar vocês dois amarrados na cama com o cinto. Vou colocar vocês dois grudados para vocês aprenderem a viver junto em harmonia” E aqui sou eu e meu irmão (Professora 29).

Ela conta que sentiu muita raiva, presa ao irmão, ridícula naquela situação. Se sentiu sem valor, foi um momento horrível. A professora relata que atualmente não consegue ver o pai dela como esse homem cruel, porque ele está bem diferente. Hoje ela admira como seu pai trata sua filha, neta dele.

Ao refletir sobre esta situação, a Professora 29 afirma:

Que bom que tudo o que a gente viveu, a gente consegue fazer ao contrário. A gente teve as experiências ruins e tentamos aproveitar do que aconteceu. E aí eu penso na frase: “Se eu soubesse, eu teria feito diferente. Eu não fiz porque eu não sabia”. Então, tem a ver com evolução. Na época, os nossos pais não sabiam do melhor jeito. Hoje eu tento ter muita paciência com as crianças. Todo mundo é ser humano, tem que ter respeito com o sentimento do outro. Então, [procuro refletir]: “Porque ele fez isso? O que ele está pensando?” Tentar entender o motivo que levou o outro a fazer algo. E tentar fazer, às vezes, ao contrário do que foi feito com a gente e a gente não gostou, porque foi ruim, né? (Professora 29).

Para Sastre e Moreno (2002), o adulto deve estar atento para não coagir o aluno acerca das possíveis soluções para o conflito. Para isso, é preciso permitir situações pelas quais os alunos:

Considerem as causas do conflito no momento de apresentar as soluções, levando em conta que uma boa solução é a que cria as condições necessárias para que o conflito não volte a acontecer.

Tenham em mente que as soluções devem ser justas. Se não forem justas, criarão mal-estar em alguma das partes, e o conflito tende a se reproduzir da mesma forma ou de formas diferentes (SASTRE; MORENO, 2002, p. 57).

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

O adulto que se omite no conflito

As cinco circunstâncias em que as professoras relatam que os adultos ignoraram os conflitos entre as crianças, isto é, apresentam atitudes contrárias as que caracterizam um adulto envolvido cognitivamente, dois deles foram na escola, incluindo um caso que hoje poderia ser caracterizado como *bullying*, outro onde houve agressão física; e três deles foram em casa, onde foi relatado que o adulto não se importava com o conflito, diminuindo sua importância ou por ter muita coisa para resolver e não parar para ouvir as crianças.

Destacam-se aqui a narrativa de um conflito vivido em casa e outro na escola.

A **Professora 26** relatou um conflito na escola quando tinha seis anos. Havia um menino que sempre a chamava de “capacete” e aquilo a inquietava muito apesar de ela não ter nenhuma reação. Ela chorava, enquanto que todo mundo ria.



Figura 5 - Conflito vivido pela Professora 26

Fonte: Dados de pesquisa.

Esse é o meu desenho e essa sou eu. Essa história aconteceu não foi uma vez, foram várias vezes, de um menino na escola. Eu tinha seis ou sete anos e todas as vezes ele me chamava de capacete "Capacete! Capacete!" (Professora 26).

Esse menino sempre a desrespeitava na escola. Ela se lembra de que, um dia, sua irmã foi defendê-la e acabou batendo no menino. Então, a professora a chamou para conversar perguntando o que havia acontecido e a irmã da professora acabou recebendo a culpa pelo conflito.

A Professora 26 relata que se sentiu injustiçada e sem a atenção de alguém para ajudá-la. Além disso, sua irmã recebeu a culpa e nada aconteceu com o menino, que ainda riu das duas irmãs. Nesse momento ela relata ter sentido vergonha por todos estarem rindo dela e também sentiu muita vontade de chorar. Esses conflitos se repetiram até os seus oito ou nove anos, quando o menino saiu da escola.

A **Professora 4**, por sua vez, lembrou-se de um conflito vivido em casa com sua irmã. Ambas brigavam constantemente. Ela revela que não se lembra de algum adulto mediando o conflito.

Esse aqui é meu conflito, um conflito familiar. Aqui é minha casa. Nessa hora eu estava sentindo uma raiva fortíssima, e lembro que eu chutei a canela dela, eu usava coturnos, e ficou feio o machucado (Professora 4).



Figura 6 - Conflito vivido pela Professora 4

Fonte: Dados de pesquisa.

A professora se lembra de que a irmã a ofendia muito e dizia coisas que ela não gostava. Em algum momento a irmã usava contra ela (a professora) algumas confidências que havia lhe contado. Uma vez, com muita raiva, ela chutou a canela da irmã, trincando a perna, embora não se recorde de terem ido ao médico para verificar. A sensação foi de forte vontade de bater, de querer “esganar” a irmã.

A Professora 4 relata que depois ficou abatida por uma tristeza muito grande, já que elas eram irmãs e amigas, acima de tudo. Disse que não se lembrava dos seus pais presentes nesse instante, apenas de falas, como: “Ai, para com isso! Filha, deixa sua irmã em paz...” algo muito sutil.

Talvez se a minha mãe tivesse em casa ou meu pai que era mais severo, aí a gente não teria esses conflitos. Mas a minha mãe, mesmo que ela estivesse ali, eu acho que ia ter um estranhamento, porque às vezes dois adolescentes quando começam a brigar até a própria mãe se sente impotente (Professora 4).

As situações de vivência de conflitos, narradas pelas duas professoras nas quais se percebe uma não proximidade do adulto, proporcionam uma reflexão acerca da necessidade d professor estar atento às situações vividas na escola e aos pedidos de ajuda das crianças, como relata a própria Professora 4:

A gente tinha medo, né? Eu tenho, por exemplo, a lembrança de reportar coisas para a minha mãe e era, sei lá, um pedido de ajuda, porque nessa hora você está pedindo ajuda, né? (Professora 4).

Os relatos das Professoras 4 e 26 apontam situações vividas pelas crianças que não foram cuidadas pelos adultos. Na visão de Tonucci (2015), a escola deve respostas às promessas constitucionais e às exigências das sociedades atuais, modernas e democráticas. A escola deve ser capaz de realizar uma revolução interna, uma mudança radical que a converta em uma escola para todos os seus alunos e para cada um deles, o que só será possível se o olhar do adulto estiver atento à cada um dos alunos e às suas formas de conviver. “A escola deveria assumir como seu principal objetivo o de ajudar cada um de seus discípulos a descobrir qual é seu campo de excelência e a trabalhar para lhe dar valor. Sobre essa excelência poderá construir seu futuro, seu trabalho, sua felicidade” (TONUCCI, 2015, p. 69).

Para Vinha (2000), é importante que o professor faça com que todos participem da resolução dos conflitos, já que o que se deseja é o aprendizado de como resolvê-los cognitivamente e afetivamente. É essa visão que faz com que o professor promova o sentimento de amizade, simpatia, que estimule a reciprocidade e a cooperação.

O adulto sem participação no conflito

Nessa categoria incluímos todos os conflitos onde os adultos não foram mencionados pelas professoras na participação da resolução dos conflitos ou sequer estavam presentes no relato. Nos seis conflitos onde os adultos estiveram ausentes, um deles foi na escola, onde a própria professora se indignou com a postura dos amigos frente a uma colega e partiu em defesa dela. Outros quatro foram em casa, onde as discussões entre irmãos foram vividas, resolvidas ou não entre eles. E por fim, um deles foi na rua, onde houve o relato de um conflito entre duas crianças e que se resolveu sem auxílio de adultos.

Estão destacadas as narrativas de duas professoras, ambas ocorridas na escola.

A **Professora 32** relata um conflito ocorrido quando ela estudava no primeiro ano. Nos intervalos das aulas, ela se lembra de ver uma menina que ficava excluída pelos outros alunos e era zombada por eles.

Esse é um conflito que eu me lembro. Eu estava na escola e era no momento do intervalo. Tinha uma menina que ficava sempre excluída, os outros ficavam sempre tirando sarro, não davam atenção para ela (Professora 32).



Figura 7 - Conflito vivido pela Professora 32
Fonte: Dados de pesquisa.

A Professora 32 se lembra que chegou a brigar com os colegas: “Porque vocês não querem brincar com ela, qual é o problema? Porque ela não pode brincar?”

Ela relata que defendia a menina. Era uma escola municipal e ela não se recorda de ter algum adulto presente e por isso tentou ajuda-la porque reparou que a menina estava sofrendo. Ela relata que achou a situação muito injusta, mas não se recorda como foi resolvida.

A **Professora 9**, por sua vez, conta que estudou toda sua vida em escola no campo. Sua mãe era professora e, por isso, ela era muito popular na escola. Ela tinha uma amiga, que ninguém gostava, por ser muito irritante.



Figura 8 - Conflito vivido pela professora 9
Fonte: Dados de pesquisa.

Aqui sou eu. Eu tinha cabelo bem comprido e essa aqui é a minha amiga. Ela mostrou a língua para mim e me chamou de feia (Professora 9).

Ela relembra que um dia durante as aulas se sentou um pouco afastada da amiga, que, por isso, a chamou várias vezes. A Professora 9 conta que estava muito concentrada e não queria conversar naquele momento e de repente a amiga mostrou-lhe a língua e a chamou de feia. Ela ficou muito brava com essa atitude da amiga, perdeu o controle, pulou três fileiras de cadeiras e puxou o cabelo dela com muita força. Ninguém viu: a professora não viu, os colegas não viram. A consciência do seu ato veio no instante em que ela estava puxando o cabelo da amiga: “Nossa, eu estou puxando o cabelo dela”.

Finalizou o relato dizendo que, se encontrasse a amiga, diria que se arrepende muito e não queria ter puxado o cabelo dela, mesmo ela tendo mostrado a língua, ter ficando cutucando e a chamando de longe.

As duas narrativas, das Professoras 9 e 32, apresentam situações que ocorreram na escola, mas nenhum adulto estava, sequer presente. São memórias de conflitos que apontam o quanto a formação de professores deve privilegiar o desenvolvimento de um olhar atento do docente para os conflitos vividos pelas crianças no seus dia-a-dia.

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

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

Todo conflito pode ser visto como um problema ou como uma oportunidade. Quando tratado como problema a consequência natural é ignorá-lo ou resolvê-lo o mais rápido possível. Quando visto como oportunidade, o conflito poderá estimular uma aprendizagem cognitiva e afetiva, importantes para o desenvolvimento moral.

CONCLUSÕES

No processo de formação de professores, a efetivação de ambientes de acolhimento para os docentes e o uso da memória como estratégia metodológica se constituem como dois fatores importantes para a reflexão sobre as ações educativas e o reencaminhamento de propostas de intervenção docente.

As professoras, participantes desta pesquisa, por meio do processo de desenhar e compartilhar conflitos vividos na infância e a atuação (ou não) do adulto nele, puderam analisá-los e compará-los com os conflitos que observam atualmente com seus alunos e a forma como realizam as intervenções.

A experiência narrada pelas professoras demonstrou que, de um modo geral, as crianças experenciam conflitos em todos os ambientes sociais que convivem: na escola, em casa e, em alguns casos, na rua. Participam desses conflitos irmãos, primos, colegas e amigos.

Ao analisar os relatos das professoras, verificou-se que a participação do adulto na mediação do con-

flito se apresentou quanto: (a) a ajuda na condução do conflito; (b) a coação por causa do conflito; (c) a omissão em relação ao conflito; e (d) a não participação no conflito. Ao mesmo tempo, verificou-se que os conflitos despertaram sentimentos de raiva, frustração, medo, desamparo, insegurança, vergonha, injustiça e culpa.

Rememorar as experiências com conflitos na infância e a participação dos adultos nesse momento, possibilitou que as professoras refletissem sobre a importância de se colocar em evidência esta temática e o quanto ela é importante para o processo formativo dos alunos.

Nesse sentido, nota-se a ausência de formação docente que norteie as ações dos professores no sentido de mediar os conflitos entre os alunos, visando o desenvolvimento moral e o cuidado com as relações interpessoais dentro do convívio escolar.

Espera-se que as propostas e ações de formação de professores privilegiem a temática da resolução de conflitos entre os alunos de forma permanente, evidenciando atividades reflexivas e práticas que possibilitem ao docente compreender a importância do seu papel de mediador das relações interpessoais na escola para o desenvolvimento integral das crianças. Os dados aqui apresentados demonstraram a importância que a formação de professores deve dar para as memórias que o professor possui enquanto ponto disparador para as atividades formativas.

A criação de um ambiente acolhedor também para o processo de formação de professores é essencial para que o diálogo e o cuidado com a qualidade das relações interpessoais sejam valorizados e experienciados na escola por todos os sujeitos envolvidos: professores e alunos.

REFERÊNCIAS

- BATTESTIN C.; NOGARO A. Sentidos e contornos da inovação na educação. **Revista HOLOS** 2. 2016. pp.357-372.
- BAUER, M.W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.º20/2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- CECCON, C. ET AL. **Conflitos na escola: modos de transformar**. São Paulo, CECIP, 2009.
- CHRISTO, E.C; GRAÇA M.D.D.S. **Criatividade em arteterapia: pintando & desenhando, recortando, colando & dobrando**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wak, 2008.
- CARVALHO, P. C. A., *et al.* O problema da comunicação e convivência como causa dos conflitos na escola e o papel do discurso do professor mediador escolar e comunitário. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**. 3(9), 2012. pp.133-145.
- COSTA, M. dá L. V. F. A promoção da inovação e mudança nas escolas de 1º Ciclo em agrupamento, no Coelho de Lourdes. **Dissertação de Mestrado**, 2008.
- GUERRA, M. A. S. Adiantar-se ao futuro: agrupamentos de alunos. In: IMBERNÓN, F.; JARAUTA, B. (Orgs.). **Pensando o futuro da educação: uma nova escola para o século XXII**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- LA TAILLE, Y, **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo, Ática, 2000.
- LOOS, H.; ZELLER, T. V. Aprendendo a “Brigar Melhor”: Administração de conflitos sem violência na escola. **Interação em Psicologia**. n. 11, v.2, p.281-289, 2007.
- MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento** 20 ed. Rio de Janeiro- RJ. Bertrand Brasil, 2012.
- SASTRE, G.; MORENO, M. M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2002.
- TOGNETTA, L. R. P. **A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola**. Campinas: Mercado de letras, 2009.
- _____; VINHA, T. **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade? Contribuições da psicologia**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- TONUCCI, F. Os alunos na escola do amanhã. In: IMBERNÓN, F.; JARAUTA, B. (Orgs.). **Pensando o futuro da educação: uma nova escola para o século XXII**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- XAVIER, A.C. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualidade na escola contemporânea. **Revista (Com) Textos Linguísticos** – Edição especial ABEHTE, Espírito Santo: UFES, v. 7, n. 8.1, 2013.