PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Graziella Jones Caccavale Mofarrej

Situações de conflito no contexto escolar**:** propostas dialógicas em busca da construção de Cultura de Paz

MESTRADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA

São Paulo

2016

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Graziella Jones Caccavale Mofarrej

Situações de conflito no contexto escolar: propostas dialógicas em busca da construção de Cultura de Paz

Mestrado em Psicologia Clínica

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profa. Doutora Rosa Maria Stefanini de Macedo.

São Paulo

2016

Banca Examinadora

_____

_____

_____

_____

_____

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos dirigem-se inicialmente a Deus, que ilumina sempre o meu caminho.

Agradeço à minha família, meu alicerce, a base de tudo.

Ao *Marcelo* que tem se superado cada vez mais para me apoiar ao longo da minha trajetória profissional, incentivou-me e ajudou como pode ao longo dessa jornada de Mestrado, me encorajando nos momentos que precisei. Agradeço de todo coração pelo seu amor, bondade e compreensão.

Aos meus filhos, *Thomas e Letícia* cuja existência me motiva a refletir sobre a possibilidade de um mundo melhor. Agradeço pela oportunidade de vivenciar tantas ricas experiências que estiveram de alguma forma relacionadas ao desenvolvimento deste trabalho.

Ao *Thom*, meu pequeno grande filho, sou grata pela compreensão nos momentos que estive ausente, quando perdi algumas das suas belas defesas nas traves do gol, mas sabendo que de coração estamos sempre juntos, sempre torcendo um pelo outro.

À *Lelê*, além da compreensão pelas minhas ausências, agradeço pelo carinho e amor traduzidos em tantos gestos seus, como o reenergizante "*spa* da Lelê" que me ofereceu quando o cansaço se fazia sentir no corpo.

Aos meus pais *Hettie e Silvio*, agradeço pelo que me transmitiram.

Reconheço em mim o espírito aventureiro de meu pai, sempre pronto a desbravar novos territórios e instigantes desafios. O que, certamente, me impulsiona na minha jornada profissional e nos desafios que este trabalho me impôs. *Grazie a te!*

À minha mãe, creio que devo o cerne do reconhecimento da importância do olhar e da conexão com os outros. De onde ela estiver sei que olha por mim e que nosso amor jamais nos desconectará.

Às minhas queridas irmãs tenho muito a agradecer.

À *Leandra*, minha gratidão pelas conversas entusiasmadas, apoio e incentivos ao longo deste trabalho. Suas palavras sempre me direcionaram à luz, ajudando a dissipar algumas nuvens que por vezes pairavam no horizonte.

À *Cristiana*, que mesmo à distância está sempre presente na minha vida, agradeço o carinho, o apoio, as assessorias, a disponibilidade de todas as horas, principalmente naquelas em que já se fazia tarde pelo fuso horário que nos separa, e mesmo assim, com toda a sua paciência, discutíamos detalhes de traduções até altas horas. *Thanks, my dear sis!*

Toda a minha gratidão à minha orientadora, a querida *Profa. Dra. Rosa Maria Stefanini de Macedo* a quem sempre admirei, desde que iniciei meu percurso na PUC, ao realizar a minha entrevista para admissão no curso de Especialização. Sou muito grata por seus ensinamentos, orientações, sua atenção, dedicação, acolhida, ética, respeito, entusiasmo e amorosidade que sempre senti a seu lado. Tê-la como orientadora é um enorme presente.

Agradeço à querida *Profa. Dra. Marilene Grandesso*, por expandir meus horizontes para fascinantes territórios que eu não imaginava percorrer. Tudo o que aprendi com você me inspirou a chegar até aqui, na conclusão deste mestrado. Sou imensamente grata por me possibilitar fazer parte de momentos ricos e intensos surgidos das oportunidades que você me proporcionou, sobretudo pelas relações tão caras e afetuosas que pude construir e que levo no coração.

À *Profa Dra. Rosane Mantilla de Souza*, pelas importantes contribuições e sugestões na realização deste trabalho e por aceitar integrar a banca examinadora, meu muito obrigada.

À "*família colaborativa*" composta pelos queridos *Dery, Eli, Joelma, Lene, Liz, Maria Luiza, Patrícia, Sandra, Márcia, Maria Lúcia, Lilian, Marisa, Valéria, Vera, Tadeu e Cleida.* A semente deste mestrado foi semeada junto a vocês. Vocês certamente, fazem parte desta história, ficando aqui meu sincero agradecimento pela amizade, incentivo, interesse, apoio e carinho que sempre demonstraram.

Às minhas queridas *Valéria* e *Vera*, nosso trio proporcionou mais que a sustenção que se pode imaginar de um tripé. Parceria, sintonia e alegria ritmaram esses quase três anos de mestrado juntas, que se solidificaram numa amizade preciosa. A vocês, minha gratidão!

Aos *colegas e amigos da PUC*, pela significativa disponibilidade para trocas, apoio, dicas, incentivo e companheirismo. Agradeço por tê-los encontrado nesse percurso, que foi enriquecido com o conhecimento e a presença de vocês.

À *Fátima Teixeira*, agradeço pela importante cooperação na viabilização da pesquisa de campo.

Às *professoras participantes da pesquisa*, dedico um especial agradecimento pela acolhida, disponibilidade, cooperação, respeito e carinho com que me receberam e por aceitarem embarcar com entusiasmo nas minhas propostas. Esta pesquisa não se efetivaria sem esta significativa participação.

Agradeço ao *Jefferson*, pela confiança, à *Zuleide* e à *Valéria* pelo suporte oferecido para a realização da pesquisa.

À querida *Luiza*, presença constante há tantos anos, agradeço pela sua indispensável ajuda, especialmente nestes tempos de mestrado em que minha ausência, em certos momentos, foi compensada pela sua dedicação afetuosa.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq, agradeço pela bolsa concedida, de grande auxílio na viabilidade econômica ao longo dos estudos para a realização desta pesquisa.

RESUMO

Situações de conflito no contexto escolar: propostas dialógicas em busca da construção de Cultura de Paz.

No complexo mundo contemporâneo com suas constantes e sucessivas transformações e diante de um esgotamento do pensamento tradicionalista, percebe-se a necessidade de se desenvolver novas formas de pensar, perceber e atuar. Neste sentido, esta dissertação, dá ênfase a situações conflituosas, comumente conotadas negativamente, como oportunidades de construção de diálogo. Neste trabalho foi desenvolvida uma pesquisa-intervenção/qualitativa dentro do paradigma pós-moderno, utilizando-se a perspectiva construcionista social como referencial teórico. O estudo foi conduzido a partir de uma investigação sobre o posicionamento de professores de sétimo e oitavo ano do ensino fundamental II de uma escola pública da periferia de São Paulo, frente a situações conflituosas geradas entre eles e seus alunos adolescentes. Considerando a adolescência como uma fase significativa no processo de mudanças, e a escola como um ambiente propício para a ocorrência de conflitos e para novos aprendizados, se propôs, como principal objetivo, apresentar práticas facilitadoras de diálogo aos professores, a fim de propiciar melhor conexão e entendimento entre eles e seus alunos, favorecendo a responsabilidade compartilhada entre ambos frente a situações de conflito. Intenciona-se desta forma, possibilitar uma aprendizagem mais significativa e sintonizada com os conceitos da Cultura de Paz promovendo uma educação mais plena e libertadora, identificada com os quatro pilares da educação, conforme o Relatório Delors para a UNESCO. Foram realizados cinco encontros, configurados como grupo aberto, dos quais participaram sete professoras. Foi utilizado, como material de sensibilização, a exibição de um filme que trata especificamente de conflitos entre professor e adolescentes no contexto escolar. Todas as participantes do grupo foram convidadas a narrarem suas experiências pessoais de conflitos em seu cotidiano profissional, identificando-as com os principais pontos conflitivos apresentados no filme. Posteriormente as professoras foram apresentadas, por meio de vivências, aos princípios da Comunicação Não Violenta, desenvolvida por Marshall Rosenberg, como uma ferramenta utilizada no cuidado dos relacionamentos, assim como a outras vivências baseadas nas práticas dialógicas. Todas as narrativas colhidas foram analisadas, categorizadas e interpretadas à luz da teoria que fundamenta este trabalho. Seis meses após, foi aplicado um questionário de avaliação do impacto desta intervenção. Os resultados foram tratados de acordo com a poética social, revelando alguns momentos marcantes que puderam caracterizar a construção de um novo sentido na relação entre professores e alunos. Pode-se constatar, entretanto, muitas dificuldades por parte das professoras concernentes a posturas essencialistas, e às influências ditadas pelas distorcidas marcas da sociedade atual, inclusive a desvalorização de seu papel. A experiência mostrou que a continuidade no trabalho seria necessária para se efetivarem mudanças, mas que propostas dialógicas podem ser úteis na melhora da relação entre professores e alunos, caminhando na direção da Cultura de Paz.

Palavras-chave: Práticas dialógicas. Conflitos na escola. Professores. Adolescentes. Comunicação Não Violenta. Cultura de Paz.

ABSTRACT

Situations of conflict in the scholar context: dialogical propositions searching for the construction of Culture of Peace.

In the complex contemporary world with its constant changes and in front of an exhaust of the traditionalist thought, we feel the need to develop new ways of thinking, understanding and acting. Hence, this thesis emphasizes conflicting situations commonly seen as a negative event, as opportunities of construction of dialogue. This work developed a qualitative/research-intervention inside post-modern paradigms, utilizing the social constructionist perspective as a theoretical referential. The study was conducted from an investigation about the way teachers from the seventh and eighth grade of middle school, would position themselves in a public school in the outskirts of Sao Paulo, towards conflicting situations caused between them and the adolescent students. Considering the adolescence as a significative phase in the process of changes and the school as an environment that enables the occurrence of conflicts and new learning, it was proposed as the main objective, to present facilitating practices of dialogue to the teachers, in order to offer better connection and understanding between them and the students, favoring the shared responsibilities between both parts towards situations of conflict. It is intended then to enable a more significant learning associated with the concepts of Culture of Peace promoting a more optimal and liberating education identified with the four pillars of education according to the Delors Report (UNESCO). It was organized five meetings, as an open group, of which seven teachers took part. The material used to sensitize was a film which talks about conflicts between one teacher and his students. All participants from the group were invited to narrate their personal experiences on conflict in their professional every-day life, identifying themselves with the main conflictive points presented in the film. Subsequently, the teachers were presented through experiences to the principles of Non Violent Communication, developed by Marshall Rosenberg, as a tool used to deal with relationships on a more careful way, as well as other experiences based on dialogical practices. All the narratives taken were analyzed, categorized and interpreted according to the theory that supports this work. Six months later a questionnaire was applied in order to evaluate the impact of this intervention. The results were analyzed according to the social poetics, revealing some remarkable moments, which characterized the construction of a new meaning in the relations between them. We can see, though, difficulties expressed by teachers concerned with essentialist postures and the influences dictated by the distorted marks of today's society, including the devaluation of their role. The experiment showed that continuous work would be necessary in order to implement changes, but dialogical proposals can be used to improve the relations between teachers and students towards the Culture of Peace.

Key-words: Dialogical Practices. Conflicts in school. Teachers. Adolescents. Non Violent Communication. Culture of Peace.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Ilustração dos seis homens cegos explorando o elefante 58
Figura 02 - Ilustração de como os seis homens cegos descreveram o elefante, de acordo com a percepção de cada um 58
Figura 03 - Diagrama da Educação para a paz. 65
Figura 04 - Estrela utilizada em dinâmica sobre CNV adaptada pela autora. 77
Figura 05 - Fotografia ilustrativa do momento em que as professoras realizavam a dinâmica "Baile com palitos" 78
Figura 06 - Imagem de um *iceberg* como metáfora representativa da estrutura do conflito.... 79
Figura 07 - Fotografia das professoras, posicionadas em Círculo no último encontro, no momento em que estão observando os trevos se abrindo na água 81

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Características sócio-demográficas das professoras participantes. 70
Quadro 02 - Informações profissionais sobre as professoras participantes. 71
Quadro 03 - Categorias temáticas 96
Quadro 04 - Categoria 01: “Razões para os conflitos na visão dos professores” 97
Quadro 05 - Categoria 02: “Postura dos professores frente ao conflito” 109
Quadro 06 - Categoria 03: “O uso da metáfora (do muro) nas realidades concretas” 115
Quadro 07 - Categoria 04: “Narrativas das professoras sobre suas próprias vivências de conflito” 124
Quadro 08 - Categoria 05: “Reações imediatas diante das propostas colaborativas e dialógicas apresentadas” 135
Quadro 09 - Representação geral do Questionário de avaliação de impacto aplicado às professoras participantes da pesquisa 146
Quadro 10 - Sequência dos slides apresentados no quinto encontro. 192

SUMÁRIO

RESUMO
ABSTRACT
INTRODUÇÃO 14
OBJETIVOS 23
CAPÍTULO 1 - ADOLESCENTES, ESCOLAS E CONFLITOS 24
CAPÍTULO 2 - O PARADIGMA DA PÓS-MODERNIDADE: UM MOVIMENTO VOLTADO AO FUTURO 28
CAPÍTULO 3 - REVISITANDO A ADOLESCÊNCIA 33
3.1 A adolescência pensada no contexto da atualidade 33
3.2 Adolescência para o bem e para o mal 36
CAPÍTULO 4 - SOBRE A VIOLÊNCIA QUE ECLODE NA ESCOLA 42
4.1 Identificando a violência no contexto escolar 42
4.2 Focando a situação do professor 45
4.3 Enfoque construcionista social para o processo de violência nas escolas 46
CAPÍTULO 5 - CONFLITOS: MUROS OU JANELAS? 48
5.1 Os conflitos nas relações 48
5.2 Os conflitos no ambiente escolar 49
CAPÍTULO 6 - PRÁTICAS DIALÓGICAS: UMA PROPOSTA À ABERTURA DE JANELAS NOS MUROS DA ESCOLA 53
6.1 Origens do diálogo 53
6.2 A que se propõe o diálogo? 54
6.3 Diálogos como possibilidades de comunicação mais desejáveis entre professores e alunos 59
CAPÍTULO 7 - A CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS: JANELAS QUE PERMANECEM ABERTAS 64
CAPÍTULO 8 - MÉTODO 68
8.1 Tipo de pesquisa 68
8.2 Participantes 70
8.3 Instrumentos e Estratégia 72
8.4 Procedimento 73
8.4.1 Primeiro encontro 74
8.4.2 Segundo encontro 74

8.4.3 Terceiro encontro 75
8.4.4 Quarto encontro 75
8.4.5 Quinto encontro 77
8.5 Considerações éticas 82
8.6 Análise das narrativas 82
CAPÍTULO 9 - RESULTADOS E DISCUSSÃO 96
9.1 Categorização dos resultados 96
9.2 Primeira categoria: Razões para os conflitos na visão das professoras 97
9.3 Segunda categoria: Postura dos professores frente ao conflito 109
9.4 Terceira categoria: Uso da metáfora (do muro) nas realidades concretas 115
9.5 Quarta categoria: Narrativas das professoras sobre suas próprias vivências de conflito . 124
9.6 Quinta categoria: Reações imediatas diante das propostas colaborativas e dialógicas apresentadas 135
CAPÍTULO 10 - ANÁLISE DO IMPACTO DA INTERVENÇÃO 142
CONSIDERAÇÕES FINAIS 154
REFERÊNCIAS 159
APÊNDICE 1 – APRESENTAÇÃO DAS NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES 169
APENDICE 2 - ROTEIRO DE PERGUNTAS DISPARADORAS 196
APÊNDICE 3 - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA 197
APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES 198
APÊNDICE 5 - SINOPSE DO FILME 200
APÊNDICE 6 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE IMPACTO 205

Ontem o menino que brincava me falou

Que hoje é semente do amanhã

Para não ter medo que esse tempo vai passar

Não se desespere

Nem pare de sonhar

Nunca se entregue

Nasça sempre com as manhãs

Deixe a luz do sol brilhar no céu do seu olhar

Fé na vida fé no homem

Fé no que virá

Nós podemos tudo nós podemos mais

Vamos lá fazer o que será.

(Música Sementes do Amanhã - Gonzaguinha)

INTRODUÇÃO

Ser é relacionar-se

(Krishnamurti)

A comunicação entre as pessoas, como e o quê falamos e como somos ouvidos e compreendidos, estarmos verdadeiramente sintonizados com nosso interlocutor ao empreendermos uma conversa, é uma questão que sempre chamou a minha atenção. Tal questão está atrelada às dinâmicas relacionais entre as pessoas nos mais diversos contextos.

Acho que não por acaso, no meu percurso na psicologia, fui enveredando por caminhos que focam e privilegiam as relações. De início me deparei com a perspectiva sistêmica na qual as relações são consideradas fundamentais dentro dos sistemas humanos e, assim, transpõe o olhar do intrapsíquico para uma compreensão dos indivíduos em seus devidos contextos e nas suas interações com os outros, lugar em que ocorrem os dilemas humanos (HOFFMAN, 1981).

Tais dilemas muitas vezes são denominados conflitos relacionais, e envolvem tramas frequentemente emaranhadas de desentendimentos entre os que delas fazem parte. Os conflitos são inerentes aos seres humanos, ocorrem nas mais variadas situações relacionais, desde as interpessoais, às intergrupais.

Acreditando que o diálogo pode constituir uma ferramenta de grande utilidade, propiciando transformações e possibilidades ainda inexistentes nestas situações conflituosas, venho me interessando e me dedicando ao estudo de práticas dialógicas. Esta dialogia a qual me refiro se insere dentro de um panorama da pós-modernidade que destaca a produção do conhecimento sendo socialmente construído, enfatizando para tanto, a importância da prática da linguagem entre pessoas em relacionamento. (ANDERSON, 2011).

Motivada pelo interesse na temática envolvendo conflito e diálogo, busquei aprofundamento na formação em Mediação de conflitos, com abordagem transformativa reflexiva, cuja filosofia se encontra em consonância com o pensamento pós-moderno e suas práticas colaborativas e dialógicas. Desta forma, este modelo de Mediação foca na transformação das pessoas, levando em conta o crescimento e a revalorização dos envolvidos, além do reconhecimento da legitimidade do outro.

A Mediação se constitui como oportunidade para explorar a importância da linguagem e a forma como as pessoas se comunicam, é pensada como jogos relacionais (JAPUR e RUFFINO, 2014). Neste contexto os conflitos podem ser vistos como pedras brutas que vão

sendo lapidadas através das interações dialógicas praticadas ao longo deste jogo, que quando bem conduzido, produz e reflete o brilho de novas compreensões e possibilidades dentro de relações que se transformam e podem seguir adiante.

Dentre os recursos oferecidos pela Mediação de conflitos encontrei uma ferramenta que considero muito útil para esta *lapidação dos conflitos*, a Comunicação Não-Violenta. Desenvolvida pelo psicólogo norte americano Marshall Rosemberg, a CNV como é chamada, propõe uma comunicação de melhor qualidade entre as pessoas que enfrentam situações conflituosas. Sugere reformulações a partir da linguagem e da postura dos envolvidos, jogando luz à possibilidade de se desenvolver relações mais empáticas que geram conexões capazes de aflorar a humanidade das pessoas e legitimar as necessidades comuns a todos. Como afirma Barter (2007), as necessidades humanas não entram em conflito, elas coexistem. As estratégias que utilizamos para atender às nossas necessidades é que geram conflitos. Neste sentido, em desdobramentos mais extremos, a violência pode ser entendida como uma estratégia trágica diante de necessidades humanas não atendidas (ROSENBERG, 2006).

As bases filosóficas da CNV, se identificam com autores da pós-modernidade que tratam da questão dialógica e colaborativa, utilizando as lentes do construcionismo social com perspectivas orgânicas e sustentáveis, resgatando formatos relacionais mais humanos, a partir da prática de uma escuta diferenciada que nos conecta como seres humanos, (ANDERSON, 2011; SHOTTER, 2001; SHOTTER, 2011b; ANDERSEN, 1996), Esta filosofia alicerça uma Cultura de Paz.

Motivada por estas ideias e atenta às necessidades sociais, tenho buscado outros contextos de atuação para além da prática clínica como psicóloga, terapeuta de família e casal e mediadora de conflitos, indo de encontro a uma prática de maior amplitude social, ‘expandindo horizontes’. Tal demanda foi enfatizada no XI Congresso Brasileiro de Terapia Familiar (São Paulo, 2014), XII Congresso Brasileiro de Terapia Familiar (Gramado - RS, 2016), assim como no I Congresso de Práticas Colaborativas e Dialógicas (São Paulo, 2013) e II Congresso de Práticas Colaborativas e Dialógicas (Tucumán, 2015), jogando luz a uma necessidade premente de que o trabalho do psicólogo, na atualidade, tenha um alcance social mais expandido. Neste sentido, Del Prete, 1986 (*apud* DEL PRETTE *et al*, 1992, p. 41) afirmam que

> na medida em que a função social do psicólogo possa caracterizá-lo como mediador na promoção de relações sociais mais equilibradas e na defesa de direitos humanos básicos, a competência social pode ser vista como um dos objetivos de sua própria atuação profissional.

Este direcionamento tem como base o paradigma da pós-modernidade que se abre a novas possibilidades, considerando a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade que ressoam na nossa atuação profissional, enquanto psicólogos comprometidos com o social. Condição esta contrária ao paradigma tradicional que partia da simplicidade, objetividade e estabilidade para produzir conhecimentos.

Permanecendo conectada às demandas sociais e à promoção de práticas mais dialógicas, e pensando no conflito como uma oportunidade de ação e de possibilidade de mudanças, um contexto me desperta particular interesse: o de adolescentes nas escolas. Primeiramente porque as escolas são ambientes propícios para a ocorrência de múltiplos conflitos e, ao mesmo tempo, propícios para novos aprendizados. Desta forma, constituem terreno fértil para que nele sejam *plantadas* práticas mais desejáveis, benéficas e humanas de lidar com os conflitos.

Além do que, a fase da adolescência é muito significativa no que se refere a processos de mudança, podendo ser a escola um lugar de mudanças e vivências positivas numa fase da vida frequentemente descrita como conturbada.

A ideia de que o diálogo pode ser uma boa saída para os conflitos é recorrente. Todos estamos acostumados a ouvir frases do tipo "Conversando é que a gente se entende." No entanto, efetivamente, esta é uma prática vigente em nosso meio? E se a resposta for afirmativa, como estas conversas têm ocorrido nos contextos educacionais?

Diálogos, frequentemente praticados sem a devida interação dialógica entre as partes, parecem se encontrar esvaziados de sua principal importância, deixando de ser um exercício que permite considerar outros enfoques, que poderiam criar novos significados em conjunto, como aponta Mariotti (2001). Além do que, são focados os conteúdos e não a forma como uma conversa pode se desenvolver e, assim sendo, na prática, não surtem sempre os efeitos desejados. Os conflitos permanecem, não há transformações.

Dentre outras questões, esta pesquisa se propõe a explorar como os professores de alunos adolescentes se posicionam diante das situações conflituosas que emergem no ambiente escolar. Tais situações a que me refiro, levam em consideração a maneira como repercute o fato de a informação acontecer tão velozmente na atualidade globalizada, disponibilizando o conhecimento e retirando do professor o papel de detentor do saber que sempre lhe coube.

> Vivemos num mundo de transformações, que afetam quase todos os aspectos do que fazemos. Para o bem ou para o mal, estamos sendo impelidos rumo a uma ordem global que ninguém compreende plenamente mas cujos efeitos se fazem sentir sobre todos nós. (GUIDDENS, 2000, p.17)

Com os avanços da globalização o hegemônico saber do professor é ameaçado. Nestes novos tempos, para além dos conteúdos, as práticas educativas precisam se comprometer mais amplamente às dimensões afetivas, sociais, culturais, civilizatórias, com perspectivas de formação do humano. (GATTI, 2012).

Cerezer (2011, p.49) discorre sobre a diferença entre educar e ensinar. Relaciona o educar ao "reconhecimento de um potencial a ser desenvolvido, amadurecido, experimentado", enquanto que o ensinar estaria relacionado a um processo de fora para dentro, em que se nomeiam situações, constroem-se e desconstroem-se hipóteses e aprendizagens, colocam-se signos e significados.

O autor correlaciona os dois atos complementariamente, conceituando a aprendizagem não somente pelo seu conteúdo, mas pela vivência afetiva que nela se implica.

A informação facilmente disponível na atualidade, vem desprovida de significado. Ainda cabe ao professor significá-la, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do pensar. Um pensar carregado de curiosidade, que surge na interação entre professor e aluno e não na imposição do saber do professor sobre o aluno.

A questão da formação dos professores, em geral é tradicionalmente baseada numa noção de autoritarismo e disciplina, levando-os a desempenhar um papel de transmissores do conhecimento, com uma grande preocupação no conteúdo a ser transmitido, em detrimento da maneira em que o conhecimento poderia ser construído, tal seja, de forma relacional, entre professores e alunos. Neste sentido há pouco espaço para se dialogar, não se presta muita atenção ao que o adolescente tem a dizer, havendo um desequilíbrio entre necessidades, saberes e culturas, levando-se em conta um maior poder de argumentação e de juízo crítico do jovem nos tempos atuais.

Em ambientes em que o autoritarismo impera, quando o professor detém o poder na relação com os alunos, cabe a ele a resolução dos conflitos que surgirem em classe, sendo ele o responsável pela tomada de decisões. Perde-se assim, a possibilidade de dar voz ao aluno, de romper as barreiras que tanto distanciam o educador do educando e estabelecer vínculos para uma reflexão conjunta que pode levar a uma ressignificação na forma de produzir conhecimentos e desenvolver relacionamentos.

Estas novas perspectivas adotadas em alguns ambientes escolares têm demonstrado que, quando não se busca eliminar os conflitos relacionais com autoritarismo e com emprego de tradicionais métodos punitivos, tem-se a oportunidade de promover uma postura mais autônoma dos jovens, com princípios e habilidades para lidar com os conflitos que surgirem, desenvolvendo habilidades para a vida, as quais visam contribuir de forma significativa para

relações sociais mais construtivas (BARREIRO, 2010; CECCON *et al*, 2009; MILANI *et al*, 2006) o que, acredito, vem a ser uma missão fundamental da escola.

Tais habilidades são contempladas dentro dos propósitos orientados para a educação do futuro, no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, para a UNESCO, que presidido por Jaques Delors (DELORS, 1996), se estrutura em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver; e aprender a ser. Todos estes pilares constituem-se fundamentais e se inter-relacionam visando a formação de indivíduos mais plenos. O objeto de estudo desta pesquisa, contudo, vai se concentrar nos pilares: aprender a fazer e aprender a conviver, que apontam para competências e qualidades humanas associadas às relações interpessoais e comunicacionais.

Uma outra iniciativa apoiada pela UNESCO e com a qual o tema deste trabalho se conecta é o Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência (UNESCO, 1999), que foi escrito por um grupo de ganhadores do Prêmio Nobel da Paz com o objetivo de conscientização de todos para a prática de comportamentos e atitudes voltados para a humanidade e a paz em suas vidas. O Manifesto contou com o apoio e a divulgação por parte de personalidades políticas, intelectuais e artistas e abriu o convite para que a população em geral o assinasse comprometendo-se a cumprir seus seis pontos principais:

- Respeitar a vida
- Rejeitar a violência
- Ser generoso
- Ouvir para compreender
- Preservar o planeta
- Redescobrir a solidariedade.

Desta forma milhões de pessoas envolveram-se no espírito da Cultura de Paz e a década de 2000 a 2010 foi declarada pela Assembleia Geral das Nações Unidas como a “Década Internacional da Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo”.

Esta conscientização desencadeou algumas iniciativas por parte de pessoas envolvidas com a missão educativa em nosso país, formalizando inclusive, programas de política pública, como o que intitula-se Abrindo Espaços - Escolas de Paz, para uma educação de paz voltado para as escolas brasileiras.

Percebemos intenções transformadoras em nobres projetos e muitos sonhos de um mundo melhor com foco na educação de crianças e jovens que constituirão o futuro.

Entretanto, no dia a dia dos profissionais que estão em contato direto com os alunos na sala de aula, com a missão de educar, parecem ser muitas as dificuldades encontradas.

Mario Sergio Cortella, educador, filósofo e escritor, aponta para uma grave situação na educação brasileira envolvendo educação, política e ética (CORTELLA, 2015). Seus escritos versam sobre processos de mudança a partir da crise tão alardeada na educação, defendendo a necessidade de uma conscientização por parte dos educadores no sentido de olharem para além do cumprimento do dever baseado no conteúdo programático, para um envolvimento maior com uma tarefa mais relevante socialmente, que contemple um futuro mais fértil levando em conta sonhos e projetos dos alunos dentro de suas comunidades, dando assim, uma significância social à construção do trabalho do educador, (CORTELLA, 2015).

Podemos correlacionar as ideias de Cortella à visão de Paulo Freire e sua concepção "bancária" da educação (FREIRE, 2014), na qual descreve os educadores como cumpridores da mera missão de depositar o saber nos alunos, que o recebem passivamente, numa rígida posição que não considera o conhecimento e a educação em seu propósito de busca, que valorize uma consciência crítica de sujeitos agentes e transformadores do mundo, mas age em atitude monológica, anulando o poder criador dos educandos (FREIRE, 2014).

Neste sentido, considero oportuna a contribuição do escritor e educador Rubem Alves (2012), diferenciando as escolas asas, das escolas gaiolas.

> Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser.Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. (ALVES, 2012, p. 29).

Penso que os professores, capazes de encorajar seus alunos a voarem com suas próprias asas, merecem ser enaltecidos. Esta tarefa demanda muita sutileza, dosagens precisas e bem empregadas, de uma mistura de poder e de amor. Poder, para dar sustentação a esses iniciantes em seus vôos solo; e amor, como doação ao se dedicarem à arte de educar, no reconhecimento e desenvolvimento dos potenciais humanos presentes em cada criança e adolescente.

Ao aluno, que não é permitido desenvolver-se no seu próprio pensar, restará ser mantido sujeito a comandos e manipulações vida à fora.

Fica o convite para refletirmos, como provoca Alves (2012), se seria violento o

pássaro que se debate nos ferros da gaiola, ou a violência estaria nas grades da gaiola? Neste raciocínio, seriam violentos os adolescentes, ou a escola, que não os permite voar?

Esta pesquisa é fundamentada numa perspectiva teórica contida dentro do espectro da pós-modernidade, apoiando-se no pensamento sistêmico novo-paradigmático (VASCONCELLOS, 2013) e em conceitos construcionistas sociais. Neste referencial teórico, a pesquisa acontece como uma construção conjunta, incluindo a qualidade relacional entre pesquisador e pesquisados e os sentidos que emergem deste encontro (MC NAMEE, 2014).

Como pesquisadora, tenho por objetivo trabalhar as questões conflitivas que emergem no contexto escolar entre professores e alunos no início da adolescência, como um recurso positivo, propício para o desenvolvimento de práticas dialógicas. Desta forma, exploro como os professores de uma escola da rede pública na periferia da cidade de São Paulo têm lidado com estes conflitos no seu cotidiano profissional. Convido-os a utilizarem-se dos conflitos de forma manifesta, como oportunidades geradoras de diálogo, ajudando, assim, a fortalecerem os vínculos com seus alunos.

Levanto, então, as seguintes questões:

- Estariam estes professores identificados com as práticas dialógicas dentro da sala de aula?
- Quais sentidos e significados sobre as relações professor/aluno emergirão a partir dos questionamentos e das propostas incluídas neste trabalho?
- De que maneira este trabalho será útil, e poderá gerar novas possibilidades para os professores e consequentemente para seus alunos em termos relacionais?

O Problema

Como são tratados os conflitos que emergem no ambiente escolar, entre professores e alunos do Ensino Fundamental II (sétima e oitava série)?

Percebemos que estes possíveis conflitos se agravam quando são reiteradamente coibidos pelos professores, ao permanecerem numa relação hierárquica com os alunos, adotando medidas disciplinatórias e punitivas. Tal postura, parece alimentar as divergências e insatisfações no contexto escolar, ao invés de transformar os rotineiros conflitos em oportunidades para ampliar conversas, conduzindo a territórios mais dialógicos que possam cultivar relações mais empáticas e humanizadas.

Considerando as perspectivas que reputo de importância para compreensão do tema tratado nesta pesquisa e no seu desenvolvimento, adotei uma estruturação para esta dissertação, da seguinte forma:

Apresento inicialmente o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa para que o leitor tenha, desde o início, uma maior clareza no entendimento do que me mobiliza a seguir os caminhos aqui percorridos.

Coube discorrer no **capítulo 1** sobre a revisão de literatura que realizei em bancos de dados nacionais e internacionais, no qual encontrei artigos que trouxeram contribuições úteis ao tema de pesquisa deste trabalho, vislumbrando perspectivas que envolviam aspectos conflitivos no contexto escolar e seus desdobramentos relacionados aos professores e seus alunos adolescentes.

O **capítulo 2** faz uma incursão na passagem do paradigma moderno para o pós-moderno, sendo útil como respaldo teórico do tema de pesquisa tratado, uma vez que essa transição paradigmática convida a mudanças na forma de pensar, perceber e estar no mundo que estão implicadas nas propostas dialógicas. O construcionismo social também está amparado no pensamento novo paradigmático apontando para o valor da linguagem e das relações sociais na construção do conhecimento.

Por ter escolhido focar os conflitos entre professores e alunos na fase inicial da adolescência, o **capítulo 3** trata mais especificamente desta fase da vida atentando para uma visão ampliada que considera a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade características do mundo atual em que estes jovens vivem e buscam seu lugar de pertencimento. Considera também a dissociação entre os jovens e a violência, levando em conta que a adolescência tem igual potência para o bem e para o mal, dependendo da qualidade do solo em que é plantada.

No **capítulo 4** discorro sobre a situação de violência no contexto escolar, suas causas, o que vem desencadeando e a busca de estratégias para lidar. Sem esquecer de salientar a difícil condição em que se encontram os professores diante da violência e da desvalorização que enfrentam em seu cotidiano profissional. Enfoco também as lentes do construcionismo social sobre esta situação, jogando luz à perspectiva relacional entre os envolvidos e as possíveis ações conjuntas a serem desenvolvidas.

No **capítulo 5** adentro as diferentes perspectivas de conflito em âmbito geral, analisando diversos posicionamentos que se pode adotar frente a eles e suas consequências. Transpondo para o contexto escolar, foco os conflitos sob a perspectiva dos professores e as

possíveis formas de lidarem com situações conflitivas envolvendo seus alunos. Ao final deste capítulo, expresso uma conotação positiva do conflito e o conecto às iniciativas dialógicas.

O **capítulo 6** é dedicado às práticas dialógicas. Desde as origens do diálogo, resgatando formas ancestrais de intercomunicação entre os seres humanos, citando exemplos de tribos primitivas. Segue apresentando fundamentos do diálogo aprofundando-se na sua peculiar capacidade interativa que o diferencia do monólogo. O diálogo é oferecido como uma possibilidade mais desejável de comunicação entre professores e alunos, alinhando os professores a habilidades úteis e possíveis de serem desempenhadas a fim de se valerem das situações de conflito como oportunidade de se conectar melhor aos alunos. Como ferramenta válida neste sentido, são apresentadas as ideias da Comunicação Não Violenta (CNV), como formas mais compassivas e humanizadas de proceder nas relações.

No **capítulo 7** aponto para a noção de Cultura de Paz identificando a desejável disseminação de seus conceitos no contexto escolar como forma de promover uma educação mais plena e libertadodora, em sintonia com os quatro pilares da educação, conforme o Relatório Delors para a UNESCO. Cito algumas iniciativas públicas voltadas para a educação no Brasil, baseadas na Cultura de Paz.

Em seguida apresento a metodologia utilizada nesta pesquisa, seus participantes, os instrumentos utilizados, a estratégia desenvolvida, assim como a descrição das atividades realizadas encontro a encontro. Prosseguindo, discorro sobre o procedimento e a apresentação das narrativas das professoras participantes da pesquisa, sobre suas experiências de conflito na escola. Posteriormente faço a análise das narrativas realizadas pelas professoras participantes e, na sequência, sua interpretação. Por último virá a análise e discussão dos resultados, finalizando com as considerações finais em que explicito minhas compreensões sobre os caminhos percorridos ao longo da pesquisa e compartilho algumas reflexões pessoais.

OBJETIVOS

Optei por apresentar os objetivos desta pesquisa, anteriormente à sequência dos capítulos e do método para uma melhor compreensão no que se refere à proposta deste trabalho. Sendo assim, exponho abaixo o objetivo geral e os específicos.

Geral

Apresentar práticas facilitadoras de diálogo aos professores, que proporcionem melhor conexão e entendimento entre eles e seus alunos, favorecendo a responsabilidade compartilhada entre ambos, frente a situações de conflito.

Específicos

1- Identificar como os professores lidam com conflitos que ocorrem entre eles e seus alunos adolescentes;

2- Ampliar as percepções mais frequentemente associadas a uma situação de conflito;

3- Utilizar as questões conflitivas para oportunizar o desenvolvimento do diálogo a fim de se construírem contextos mais produtivos, visando a melhoria da relação entre professores e alunos.

CAPÍTULO 1 - ADOLESCENTES, ESCOLAS E CONFLITOS

O objetivo da educação é ensinar as novas gerações a construir casas. É preciso que as casas sejam sólidas, por causa da sobrevivência. Para isso as escolas ensinam a ciência. Mas não basta que nossas casas sejam sólidas. É preciso que sejam belas. A vida deseja alegria. Para isso as escolas ensinam as artes. É preciso educar os sentidos.

(Rubem Alves)

A partir do problema de pesquisa levantado para a elaboração deste trabalho, iniciei uma busca por artigos nacionais e internacionais que se relacionassem ao tema e que pudessem me guiar na investigação de questões conflitivas em sala de aula entre professores e alunos adolescentes.

Busquei inicialmente a definição de conflito, que encontrei como:

> [...] profunda falta de entendimento entre duas ou mais partes; choque; enfrentamento; discussão acalorada; altercação, aquilo que ocorre quando dois ou mais indivíduos têm interesse sobre um mesmo objeto, do que pode resultar uma ação judicial entre pessoas de direito privado. (HOUAISS, 2001, p.797).

Interessante notar que autores que se utilizam de uma perspectiva relacional, definem conflito como "parte integrante da vida e da atividade social. O conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes". (CHRISPINO e CHRISPINO, 2002, p. 30).

Para a realização desta revisão da literatura, considerei alguns critérios, tais como: foco dirigido a estudos que tratassem da atuação de professores diante de conflitos; estudos que fossem realizados no contexto escolar; e bases epistemológicas alinhadas às utilizadas nesta dissertação.

Escolhi bancos de dados relacionadas à área da saúde e educação (BVS-Psi, LILACS, PsyInfo, Scielo, ERIC), definindo e inter-relacionando os seguintes descritores: adolescência, escolas e conflitos.

Após os devidos testes de relevância, encontrei alguns trabalhos que trazem contribuições úteis ao meu tema de pesquisa, permitindo vislumbrar o delineamento de algumas perspectivas, envolvendo aspectos de situações de conflitos em sala de aula e seus desdobramentos relacionados aos professores e seus alunos, tanto nacional, como internacionalmente.

Na perspectiva de Carina (2009), o olhar do professor diante dos conflitos que ocorrem em sala de aula parece carecer de nitidez. Na sua experiência como educadora e formadora de professores, a autora aponta uma insegurança e despreparo dos professores ao se confrontarem com situações conflituosas em sala de aula, o que os leva a tomarem uma postura autoritária. A autora realizou um estudo, utilizando uma escala avaliativa para as reações dos alunos adolescentes frente aos conflitos, chegando ao resultado de que os alunos em sua maioria, reagem de forma submissa, o que leva a reflexões sobre as relações nas escolas, que segundo o estudo visam construir uma educação para a docilidade e obediência, desenvolvendo nos alunos uma dependência para resolver os problemas do cotidiano.

Esta postura de autoritarismo por parte dos professores pode também ser percebida em outro estudo, este realizado em Melbourne, na Austrália. Embora numa faixa etária um pouco menor, com crianças de dez anos de idade. Longaretti e Wilson (2006), se interessaram por saber em que grau os conflitos impactam professores e alunos. Puderam observar que as situações de conflito são percebidas de forma divergente, uma vez que para os alunos, foram definidas como corriqueiras e naturais em suas interações sociais; enquanto que para os professores representam situações que demandam estratégias de contenção, táticas autoritárias, posturas de julgamento e tomadas de decisão no sentido de evitá-los.

Considerando a postura de maior naturalidade comum às crianças, me pareceu interessante o artigo de Blank e Schneider (2011), que trata da questão de como a linguagem de conflitos se constrói nos primeiros anos de vida. Este estudo realizado na Flórida, Estados Unidos, explora os efeitos da frase: “use suas próprias palavras”, comumente dita às crianças quando querem se expressar, e como poderia ser utilizada em situações de conflito.

Neste trabalho os autores analisam as práticas de linguagem utilizadas pelos professores nas situações de conflito. Exploram também a natureza entre o que se deseja falar e as mensagens implícitas nas experiências de conflito vivenciadas. Considera-se, então, a ideia de se motivar a expressão de suas próprias palavras pelas crianças, ou seja, poderem se expressar espontaneamente, como uma estratégia para a resolução de conflitos e com o propósito de explorar possibilidades para uma maior e mais rica variedade de expressões de linguagem nas situações de conflitos.

Numa perspectiva crítica, o conflito pode ser considerado como uma prática de linguagem culturalmente construída, e assim, na educação, os professores se utilizam do sentido dominante de tratar a resolução de conflitos da forma que entendem ser mais apropriada, ou seja, como um meio de controle.

Blank e Schneider (2011) concluem que mesmo com a intenção de que se preserve ao máximo a espontaneidade na criança nas situações de conflito, perde-se a possibilidade de desenvolver um aprendizado autêntico neste sentido, uma vez que se busca uma solução para tais situações através da identificação de um culpado, acompanhado pela exigência de um pedido de desculpas feito coercitivamente. Desta forma a proposta inicial de incentivar as formas mais naturais das crianças se expressarem fica desperdiçada perdendo sua força no sentido de ajudar crianças e professores a reagirem de maneira mais positiva frente a situações de conflito nas salas de aula infantis.

No que tange a questão da visão que se tem sobre a adolescência, me deparei com o artigo de Milani, *et al* (2006), no qual tecem críticas ao modo como a adolescência tem sido abordada, sendo esta fase uma construção social considerada como um período problemático de preparação para a vida adulta, pensando a vida adulta como um parâmetro de perfeição e auge da existência. Os autores defendem que tal postura social traria reflexos ao comportamento dos adolescentes e propõem mudanças ambientais a partir dos contextos escolares, como atividades educativas que mudem atitudes e ensinem habilidades, cultivando a cidadania, a participação, diálogo e respeito às diferenças.

Nos discursos dos adolescentes foram destacados seis quesitos considerados como determinantes para o êxito das práticas desenvolvidas pelas instituições:

- Acolhimento e integração no espaço educacional;
- Desenvolvimento da comunicação interpessoal;
- Reconhecimento da alteridade e respeito às adversidades;
- Fortalecimento da identidade pessoal e cultural;
- Formação ética do educando;
- Protagonismo juvenil e participação comunitária.

A partir do levantamento destes pontos relevantes, o estudo propõe uma reflexão sobre a importância das instituições de ensino, no sentido de proporcionarem oportunidade aos jovens de desenvolver suas potencialidades individuais e habilidades sociais, tornando-os capazes de desempenhar um papel de protagonismo na promoção de uma cultura de paz.

Identificado com os objetivos gerais desta pesquisa, encontrei o artigo de Silva e Dotta (2013), que foca o tratamento da gestão de conflitos na escola por parte dos professores, face à importância que esta questão assume na comunidade educativa.

Pensando as narrativas como histórias humanas que atribuem sentido, importância e propósito às práticas e experiências, os autores propõem a construção e reflexão de narrativas de conflito a um grupo de professores durante um evento voltado ao desenvolvimento profissional docente realizado em Vila Nova de Gaia, em Portugal. O estudo se preocupou em conhecer os diferentes estilos de abordagem frente aos conflitos que surgem no cotidiano escolar, as estratégias utilizadas pelos professores, além de refletir conjuntamente sobre o desenvolvimento de atitudes e comportamentos que pudessem ser facilitadores do diálogo, aliando, assim, o conceito de conflito ao conceito de mediação. Os autores relatam uma participação reflexiva por parte dos professores, levando a novas compreensões sobre as situações de conflito na escola.

Guiada pelo que tenho encontrado sobre esta situação de conflito entre professores e seus alunos adolescentes, pensei na estruturação desta pesquisa seguindo pelo caminho da exploração das práticas dialógicas como um eixo a percorrer. Parto, então, da utilização de um enfoque positivo para os conflitos, como oportunidade de se devenvolver diálogos que construam contextos mais ricos para os alunos e professores envolvidos nesta problemática. Segui, assim, a revisão da literatura, pensando ser importante, primeiramente, contextualizar o diálogo dentro do referencial teórico em que é embasado, desta forma discorrerei a seguir sobre o paradigma da pós-modernidade (VASCONCELLOS, 2013).

CAPÍTULO 2 - O PARADIGMA DA PÓS-MODERNIDADE: UM MOVIMENTO VOLTADO AO FUTURO

Não podemos dar a verdade àquele que quer
decidir que aparência ela deve ter.

(Gunnar Björling)

Pensar a propositura de práticas dialógicas no contexto escolar, leva à necessidade de apresentar o respaldo teórico que as sustenta. Tais práticas excedem os princípios que regem a modernidade, ampliando-se para novas compreensões, da mesma forma em que o paradigma da pós-modernidade se dispõe a seguir.

Assim, discorro sobre este movimento de transição da Modernidade à Pós-Modernidade que vai acontecendo, impulsionado pelo esgotamento dos princípios da modernidade, (GUIDDENS, 2000), associado a mudanças na forma de pensar, perceber e estar no mundo.

No paradigma moderno o entendimento sobre a produção do conhecimento é pautado na objetividade, tendo o conhecimento, valor de verdades absolutas empiricamente comprovadas. A realidade é concebida como algo pré-existente, independente de quem está a conhecê-la. Privilegia-se a coisa em si, que já existe antes de ser conhecida, lá está aguardando para ser descoberta. Esta ciência tradicional pretende um conhecimento de tal ordem que idealiza o homem com o poder de controlar a natureza. Para tanto, vale-se de três pressupostos básicos (VASCONCELLOS, 2013):

- Pressuposto da *simplicidade*, entendendo que a fragmentação do sistema facilita sua compreensão. Não considerando o todo, este pressuposto é reducionista e leva a relações causais lineares.
- Pressuposto da *estabilidade* do mundo, que conta com uma realidade já existente e previsível, a qual sendo conhecida, pode ser controlada.
- Pressuposto da *objetividade*, prevendo uma única versão do conhecimento, uma verdade unívoca.

Estamos, na atualidade, vivenciando transformações que nos proporcionam e exigem uma ampliação do olhar, tanto nas experiências cotidianas, quanto nas práticas profissionais, com foco neste trabalho, para fazeres mais abrangentes dos profissionais da educação.

Trazemos em nossa bagagem muito da ciência tradicional com a qual vimos tendo contato e que nos proporcionou muitos conhecimentos, os quais constituem a base das crenças do pensamento dominante e ainda se encontram muito presentes no contexto escolar.

O nosso contato direto com as coisas do mundo, segundo Watzlavick (1967) são as premissas de primeira ordem. Ao lidar com essas coisas experimentamos algumas consequências, que vão se revestindo de alguns significados próprios para nós; passamos assim a um conhecimento de segunda ordem. À medida que vamos nos utilizando de nossas experiências significadas, vamos atuando no mundo à nossa maneira, de acordo com a nossa visão de mundo e da síntese de nossas vivências, o que segundo o autor, caracteriza uma premissa de terceira ordem, que constitui o paradigma segundo o qual vivemos.

A noção de paradigma, neste sentido, assume um caráter mais pessoal, embasa os pensamentos e ações de cada pessoa. Vasconcellos (2013, p. 34) cita Morin ao definir paradigma como

> princípios ‘supralógicos’ de organização do pensamento, princípios ocultos que governam a nossa visão de mundo, que controlam a lógica de nossos discursos, que comandam nossa seleção de dados significativos e nossa recusa dos não significativos, sem que tenhamos consciência disso.

Neste sentido, alerta a autora, devemos ficar atentos para não utilizarmos de nosso paradigma como algo que nos impeça de ver além dele, como algo que nos engesse numa rigidez paralisante.

Acredito que se faça necessário levar em conta tais considerações porquanto a minha proposta é dirigida ao caminho do diálogo que convida a uma “suspenção de nossos pressupostos básicos” (BOHM, 2005, p. 36).

Voltando à concepção de paradigma numa visão macro, o paradigma pós-moderno é percebido como emergindo a partir do paradigma moderno, modelo da ciência tradicional que o precede, e no qual muitos questionamentos não encontram respostas, não cabendo a complexidade dos fatos e suas compreensões, presentes no mundo em evolução em que vivemos.

Contudo, ainda como aponta Vasconcellos (2013) pautada em Morin, a mudança de paradigma não costuma ser algo indolor, traz consigo esforços, confusões; ocorre de forma lenta e carregada de dificuldades. Apesar das dificuldades que esta transição acarreta, esse movimento é irrefreável e cultivado por esperanças de um viver mais pleno.

Identifico-me com o pensamento de Santos (2006, p. 60), integrando o conhecimento científico ao social, propondo “um conhecimento prudente para uma vida decente”. Assim, ele tece a passagem da modernidade para a pós-modernidade, focando quatro principais teses:

1 - Todo o conhecimento científico-natural é científico-social

O conhecimento dualista é superado por um conhecimento mais abrangente e integrativo. Se num dado momento histórico, a ciência precisou separar o sujeito do objeto para estudá-lo, compartimentar as coisas para melhor compreendê-las, classificá-las dicotomicamente, em outros momentos foram surgindo teorias que encontram intersecções entre as ciências naturais e as ciências sociais. Esta aproximação permite uma humanização do conhecimento. Se antes o mundo precisava ser controlado pelo homem, a atitude passa a ser de compreensão, de um mundo em que cabem diferentes verdades, protagonizadas por diferentes sujeitos em interação, que para tanto precisam se comunicar.

2 - Todo conhecimento é local e total

O conhecimento especializado é privilegiado na ciência tradicional moderna, valorizando-se o especialista com seu conhecimento profundamente restrito e fechado em si, inacessível ao homem comum. O cientista, um “ignorante especializado” , segundo Santos (2006, p. 74) começa a verificar os efeitos reducionistas de sua prática. O novo paradigma passa a privilegiar diferentes saberes, estes se interligam tematicamente atingindo outros territórios para além do seu original, compondo com outros saberes, uma composição eclética que foge do método em direção a uma inovação científica.

3 - Todo o conhecimento é autoconhecimento

No paradigma moderno, os valores humanos eram considerados como uma interferência contraproducente ao conhecimento objetivo. Nele, uma pressuposta postura de neutralidade nega a conexão necessária para que o sujeito integre a experiência conferindo-lhe valor de legitimidade. Este cenário passa a ser revisto à medida que o desenvolvimento desordenado nos separa da natureza, até a percepção de que colocando-a em risco estaremos em risco também. O paradigma emergente cultiva um conhecimento mais íntimo e compreensivo com o que se quer conhecer, um propósito mais contemplativo que ativo, traduzindo-se em satisfação pessoal de um saber viver colocado em prática.

4 - Todo o conhecimento científico visa constituir-se em senso comum

A ciência pós-moderna abre passagem ao senso comum, que se antes era descartado, passa a ser valorizado por sua natureza prática, transparente, horizontal, espontânea, sem pretensões de ensinar, mas de persuadir pelas suas ações e não por uma retórica oca. Ao possibilitar um encontro de saberes, não desconsidera o desenvolvimento tecnológico, mas o convida a participar com a condição de agregar sabedoria de vida. Nas palavras de Nietzsche, citado por Santos (2006, p. 91) "todo o comércio entre os homens visa que cada um possa ler na alma do outro, e a língua comum é a expressão sonora dessa alma comum".

Santos (2006), dá destaque à ambiguidade dos tempos atuais, pois, presos que estamos ao passado, fincamos o pé no presente sem conseguir projetá-lo no futuro. Acredito que a ambiguidade à qual se refere Santos, deva estar associada à dificuldade de deixarmos para trás um terreno já conhecido e seguro de certezas inabaláveis, e vislumbrarmos, sem garantias, o território da complexidade que se nos apresenta. O conhecimento passa a ser, nas palavras de Morin (1983, p.33), uma aventura incerta, frágil, difícil, trágica.

Identifico dificuldades neste sentido no contexto educacional, que se fixa ao passado reproduzindo práticas domesticadoras comuns àquele tempo e paradoxalmente prega um discurso de liberdade voltando-se ao futuro. Mas, parece não se saber ao certo como agir no tempo presente, o único disponível para ações transformadoras.

Os pressupostos que regiam a modernidade, se invertem e passam a ser descritos pela complexidade, instabilidade e intersubjetividade. Imbricados entre si, ou como diz Vasconcellos (2013 p. 109), em "uma inter-relação recursiva", tais pressupostos vão se abrindo a infinitos desdobramentos e são percebidos claramente na atualidade.

A *complexidade* é compreendida considerando sistemas complexos, o objeto é sempre contextualizado, o foco é ampliado; privilegia o relacional e integra o princípio dialógico, unindo conceitos que tradicionalmente se opunham.

A *instabilidade* decorre de um mundo em contínuo desenvolvimento, não mais percebido como ordenado e estável, mas em desordem e imprevisível.

A *intersubjetividade* aponta para a impossibilidade da objetivação, trazendo à cena o observador que está em interação com o objeto, produzindo, assim a construção da realidade através da linguagem entre ambos.

O pensamento do paradigma pós-moderno aponta para uma aproximação entre o sujeito e o objeto de estudo, sendo a subjetividade um de seus pressupostos. Entretanto, são

muitos os obstáculos para a compreensão deste sujeito que, tendo permanecido durante séculos numa postura de controle sobre as variáveis da natureza, passa a ser percebido integrado em teias tão complexas e pertencente a esta mesma natureza que insistiu em controlar.

Um caminho para esta compreensão, parece se configurar a partir da ideia de que ao mesmo tempo em que pertencemos à natureza, esta está presente em todos nós humanos, com as mesmas forças e fragilidades que nos caracterizam.

Contribuindo para esta nova visão da pessoa humana e da subjetividade, outros enfoques surgem amparados no pensamento da pós-modernidade, dentre eles o construcionismo social, que trata a produção do conhecimento a partir de processos relacionais, considerando a linguagem um fator de importância crucial como prática social que constitui as noções subjetivas de realidade. Neste sentido, "para o construcionismo social, as ideias, as recordações e os conceitos surgem no intercâmbio social, expressando-se na linguagem e no diálogo" (GRANDESSO, 2000, p. 86).

Citando Ibañez, Grandesso (2000), apresenta a postura des-reificante, des-naturalizante e des-essencialista próprias ao construcionismo social, posturas estas que defendem uma natureza social de nosso mundo.

A natureza do construcionismo social não se fecha em uma *verdade*, mas abre-se sim, num leque de possibilidades incentivado pelo diálogo que faz enriquecer o conhecimento.

Percebemos, assim, que a perspectiva construcionista social, dentro do paradigma da pós modernidade, se constitui como sólida base para a cultura do diálogo.

CAPÍTULO 3 - REVISITANDO A ADOLESCÊNCIA

A adolescência foi a única época em que
aprendi alguma coisa.

(Marcel Proust)

Nesta pesquisa, escolhi focar a relação dos professores com seus alunos na faixa etária entre doze e treze anos, tal seja, a fase inicial da adolescência. Este recorte se deu, considerando ser este um período de transição e mudanças na vida desses jovens. Este parece ser um período mais conflitivo, geralmente de algum estranhamento, na relação com os adultos que deixam de lado certa condescendência, da qual se utilizavam ao tratá-los enquanto crianças menores.

No contexto escolar, os conflitos entre professores e alunos podem ocorrer independente da faixa etária. Entretanto, esta fase de início da adolescência desperta-me um especial interesse por conta de novos ajustamentos e adaptações, tanto físicos, quanto emocionais, ou sociais, pelos quais estes jovens passam. Por estas e algumas outras questões, penso ser oportuno discorrer sobre esta fase da vida sob uma perspectiva ampliada.

3.1 A adolescência pensada no contexto da atualidade

Para falar sobre o adolescente em sua fase escolar como objeto de estudo deste trabalho, utilizo o panorama da pós-modernidade, com uma perspectiva epistemológica construcionista social. Neste sentido, nos desviaremos do paradigma cartesiano, que na psicologia resulta em uma posição essencialista que defende uma noção de self individualista e autocontida, na qual o sujeito apreende um mundo pré-existente, independente de sua subjetividade.

Trazendo esta visão para a situação da adolescência, nos deparamos com um panorama limitante em que o jovem é descrito de acordo com determinações biológicas ou culturais que lhe atribuem uma identidade aprisionada e localizada de cuja construção processual, relacional e contextual não participa. De acordo com estudos recentes (CECON *et al*, 2009; MILANI *et al*, 2006; CARINA, 2009) tal visão ainda é comumente compartilhada no ambiente escolar.

Os estudos sobre adolescência regidos por uma visão positivista inserem representações tipicamente fechadas em si, servindo-se de uma simplificação, estabilidade e

objetividade próprias da ciência tradicional na tentativa de compreender determinado fenômeno.

A definição de adolescência tem sido estruturada sobre parâmetros etários, compreendida entre dez e dezenove anos, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS). Esta compreensão considera as características biológicas, psicológicas e sociais deste período (WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO], 2011). Estes mesmos parâmetros de ordem cronológica são seguidos pelo Ministério da Saúde do Brasil (BRASIL, 2010) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1997). No Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), considera-se o período da adolescência entre os doze e os dezoito anos (BRASIL, 1990).

A compreensão da adolescência, porém, vai muito além de sua característica cronológica e necessita de uma perspectiva cada vez mais ampliada para estudá-la.

Tradicionalmente a adolescência é entendida de acordo com um enfoque desenvolvimentalista enquadrado em etapas padronizadas que dificultam considerar questões como:

- Sua complexidade, ou seja, como um fenômeno contextualizado em um todo mais amplo. O adolescente se encontra diretamente conectado a sistemas maiores, tal como sua família extensa, a escola que frequenta, a comunidade da qual faz parte, as redes sociais das quais participa, seu grupo religioso, seu bairro, sua cidade, seu país, sua cultura.
- A instabilidade que caracteriza o mundo contemporâneo, principalmente se considerarmos as mudanças proporcionadas pelos avanços tecnológicos, a agilidade dos meios de comunicação aos quais os adolescentes tanto se identificam e que contribuem sobremaneira para as transformações das vivências pelo que se conhece como sendo adolescência. Como destaca Bauman, (1999), pode-se perceber sistemicamente uma rapidez nas mudanças sociais, políticas, culturais e tecnológicas que vem trazendo transformações na vivência da adolescência atual. A atual rotina acelerada, em que as informações circulam de forma ágil e abundante, e em que as relações se caracterizam por sua efemeridade, reflete diretamente no adolescente dos dias de hoje que expressam assim, o contexto desta nova época. Almeida (2007), aponta que esta nova época é delineada pela imprecisão, e mobilidade de valores, crenças e sentidos de verdade, o que leva a um esvaziamento do poder normativo e de *verdades* que, se no passado reinaram, na atualidade passaram a ser questionadas.

Estes tempos turbulentos em que vivemos, como diz Walsh (2005), nos colocam à margem da incerteza e reformulam nosso mundo.

- A intersubjetividade se traduz pelas muitas representações culturais e pelos significados construídos socialmente sobre a adolescência. Podemos, assim, reunir vários entendimentos sobre o que é ser adolescente, com visões inclusive dos próprios adolescentes, sem que se reduzam a determinações pré-existentes e estanques. Seguindo este enredo,

> [...] a adolescência é entendida como uma construção histórica, que tem seu significado determinado pela cultura e pela linguagem que media as relações sociais, significado este que se torna referência para a constituição dos sujeitos. Nesse sentido, a compreensão da totalidade constitutiva da adolescência passa não só pelos parâmetros biológicos, como idade ou desenvolvimento cognitivo, mas necessariamente pelo conhecimento das condições sociais, que constroem uma determinada adolescência. (CALIL, 2003, p. 145)

As ideias exploradas até o momento seguem buscando outros lugares para a adolescência além da noção do senso comum que a enxerga como "aborrescente", sinônimo de rebeldia e atrevimento, protagonizada por indivíduos em crise que vivem a criar confusões, sendo sempre muito difícil de se conviver.

Soa-me incômodo o determinado "não lugar" do adolescente que por não ser mais criança e ainda não ser adulto, não se percebe reconhecido. No sentido de o jovem encontrar um lugar a que se sinta pertencente, Bee (2003), refere-se à função do grupo de pares na adolescência, ressaltando sua importância como veículo para que o adolescente transite da vida familiar protegida, para a vida independente do mundo adulto. Assim, seus pares vão ocupando o lugar que antes cabia aos pais no papel de confidentes.

Na sua busca por pertencimento, o adolescente desenvolve um forte senso de grupo, com o qual se identifica, seguindo uma trajetória rumo à sua independência. Bee (2003) afirma que estes grupos aos quais os jovens se integram, exercem forte pressão para que todos os seus membros sigam determinados padrões de comportamento.

Os comportamentos dos grupos dentro da escola estão sujeitos a grande influência, dependendo de como costumam se dar as relações, além das que ocorrem dentro da família e outros contextos, no ambiente escolar. Este é, sem dúvida, um ambiente extremamente propício para que se criem identidades grupais mais favoráveis.

Neste sentido, trabalhos sociais envolvendo grupos de jovens compromissados com missões transformadoras fortalecem as identidades grupais associadas a um compromisso com ações transformadoras em que estes jovens reconhecem-se como agentes de paz,

mobilizados por um fazer conjunto que fortalece sua identidade pessoal, conforme puderam constatar Milani, *et al* (2006) no resultado de sua pesquisa em instituições educacionais que desenvolveram importantes trabalhos sociais envolvendo alunos adolescentes. Os participantes puderam expressar a importância que atribuíram à oportunidade de trabalharem juntos para o bem estar comum, desenvolvendo seu protagonismo em termos sociais e cívicos, de onde emerge uma adolescência saudável e cidadã.

3.2 Adolescência para o bem e para o mal

Violência e juventude estão frequentemente associadas, sem se considerarem os complexos fatores que remetem a essa associação. A violência advém de um mal-estar nas relações entre os seres humanos.

Como pontua Seixas (2014), as comodidades e o bem-estar, trazidos pelo desenvolvimento da tecnologia científica usufruído na atualidade tem seus revezes negativos, tais como: ausência de valores definidos e de sentido de vida, valorização do consumismo, prazer imediato, competitividade, excesso de informação pela invasão tecnológica, narcisismo levando a desconsideração do outro, doença da vontade, sem projetos, sem objetivo de vida, sensação de irrealidade, vazio e confusão.

Este panorama desalentador conduz a um desenvolvimento psicossocial longe do ideal para uma humanidade mais saudável.

Esta situação, no entanto, vem delineando-se como uma herança do comportamento adulto. Seus aprendizados e socialização seguem os valores, ritos, costumes, crenças e práticas disponíveis nos meios que frequentam e nos quais os adultos são protagonistas. Adultos que por sua vez não se implicam frente às manifestações dos jovens, principalmente quando os consideram como marginais, rebeldes, revoltados, transgressores e até mesmo demoníacos, como se pertencessem a um mundo à parte. Neste sentido, Bauman (1999), reflete que em todo tipo de ordem social certas fantasias de perigo exercem ameaças à identidade, explicando ameaça em termos psicanalíticos, como projeção da ambivalência interna, neste caso, da sociedade sobre seus próprios recursos e no seu modo de viver que se perpetua.

O mesmo autor acrescenta:

> [...] a sociedade insegura de sua ordem desenvolve a mentalidade de uma fortaleza sitiada, mas os inimigos que lhe sitiaram os muros são os seus próprios "demônios interiores" [...] devem ser dominados, extraídos do cotidiano vivido e moldados num corpo estranho, um inimigo tangível com que possam lutar. (BAUMAN, 1999, p. 62)

Mas a luta a que se refere Bauman (1999) não costuma ser de igual para igual, esta sociedade insegura, composta por adultos em sua maioria, tende a exercer seu poder através de práticas de dominação.

No contexto escolar pode-se perceber, principalmente em situações conflituosas entre professores e alunos, que a dominação se faz presente através de processos de disciplinarização representadas por punições, e que vão de encontro a uma cultura de violência predominante.

Sobre a desconstrução de conceitos que naturalizam as causas da violência, Diskin (2009) comenta que estas questões foram discutidas por cientistas sociais, psicólogos, biólogos, etologistas, neurofisiologistas e geneticistas, que se reuniram em Sevilha, na Espanha em 1986. Estes profissionais chegaram a surpreendentes conclusões, com grande repercussão científica. Tais conclusões foram denominadas Declaração de Sevilha sobre a Violência e determinaram que:

- comportamentos violentos não são geneticamente programados na natureza humana, mesmo os genes estando envolvidos em todos os níveis do funcionamento cerebral, seu potencial de desenvolvimento só pode ser concretizado em conjunto com o meio ecológico e social.
- é cientificamente incorreto dizer que no curso da evolução humana houve uma seleção de comportamentos agressivos mais do que de outros tipos de comportamento. Em todas as espécies que foram bem estudadas, o *status* dentro do grupo é atingido pela habilidade de cooperar e preencher certas funções sociais relevantes à estrutura daquele grupo.
- os humanos não têm um "cérebro violento". Embora tenhamos o aparato nervoso para agir violentamente, esta reação não é automaticamente ativada por estímulos internos ou externos.

Tais afirmações dão conta de que os seres humanos não são naturalmente violentos, dependendo do meio e de certas contingências para que a violência se manifeste.

Trassi e Malvassi (2010) sugerem desafios para que se possa descontruir a associação entre adolescência e violência. Em primeiro lugar, compreender que a adolescência tem igual potência para o bem e para o mal, o que nos leva a pensar sobre a qualidade do solo em que é plantada. Os autores citam também a necessidade de se construírem outras categorias para se pensar sobre estes jovens adolescentes além das tradicionais, e assim, atravessar as fronteiras possibilitando mais conexões neste cenário.

Levisky (2001) reforça a ideia das potencialidades construtivas ou destrutivas na adolescência relacionada à forma como são estimulados ou reprimidos culturalmente, o que se encontra atrelado à família, aos profissionais de educação e saúde e autoridades governamentais, na medida em que se possa compreender as necessidades e características próprias à fase adolescente no intuito de evitar que sejam envolvidos pelas tramas da violência.

Esta é uma ideia sustentada por Peter Benson, que até sua morte foi presidente do Search Institute, dedicado a pesquisas avançadas para o desenvolvimento saudável de crianças e adolescentes em Minneapolis, nos Estados Unidos. Benson (1997, p.xxi) afirma que "a medida da saúde de uma sociedade se dá pela forma como se cuida de sua mais nova geração". Neste sentido, defende que há duas perspectivas distintas para a promoção do bem-estar voltado a crianças e adolescentes, uma focada em déficits, objetivando sua redução e a outra na promoção de valores, buscando ressaltá-los.

O autor avalia duas perspectivas:

1 - A primeira perspectiva aponta para situações de pobreza, abandono, abusos sexuais e físicos, drogadição, dentre outras situações problemáticas, as quais quando analisadas por iniciativas institucionais públicas ou privadas e tratadas de forma assistencialista, leva as pessoas atendidas a se sentirem enfraquecidas diante dos problemas, garantindo apenas a sobrevivência, sem gerar mudança ou desenvolvimento.

2 - A segunda perspectiva, no entanto, envolve uma mudança de mentalidade, de visão e de linguagem por parte das comunidades ao se referirem aos jovens, uma vez que neste trabalho de promoção de valores, é a própria comunidade, constituída por vizinhos, cidadãos, pais, professores e educadores que, em responsabilidade compartilhada, diariamente constrói relações com estes jovens, conhecendo-os, valorizando-os, conectando-os, dando-lhes voz. Cultivando, assim, a competência e o afeto, habilitando-os a se tornarem pessoas mais plenas.

Neste sentido, a sociedade é convocada a um movimento que integre metodologias mais compreensivas e compartilhe uma visão de comunidade saudável para que as crianças possam prosperar.

Peter Benson ao discorrer sobre sua experiência com jovens estudantes em uma apresentação realizada em 2011[1], destaca o potencial humano existente dentro de cada pessoa como "gemas" esperando para aflorarem. Ressalta que os pais esperam que os filhos vivenciem felicidade, alegria, compaixão, generosidade, conexão; que tenham amor pela vida. Diz ser esta a linguagem da prosperidade humana, uma linguagem qualitativa. No entanto, segundo pesquisas científicas, somente um quarto das crianças americanas seguem por este caminho do desabrochar humano, os outros três quartos desviam deste caminho por se sentirem sós, vazios, confusos, perdidos e sem esperança.

Para Benson (2011), uma das razões para isso, dentre tantas outras, encontra-se baseada em uma das chaves do axioma do desenvolvimento humano do filósofo grego Plutarco, que afirmou que os jovens não são recipientes para serem preenchidos, mas sim, chamas para serem acesas, ou seja, que o melhor do desenvolvimento humano não ocorre de fora para dentro, mas de dentro para fora. Aponta que a sociedade americana se esquece disso e age preenchendo estes recipientes com informações, factoides, ideias, ideais, crenças, expectativas, demandas; que algumas vezes podem ser úteis. Defende, porém que a questão mais importante para o desenvolvimento humano é permitir que este potencial, esta "faísca" emerja para a vida.

Benson (2011) prossegue afirmando que a ideia central do desenvolvimento humano encontra-se na identificação desta luz interior, que ele chama de "faísca humana". Na sua experiência dentro do Search Institute com seu grupo de cientistas, foi criado o que denominaram ciência da prosperidade humana, voltada especialmente para crianças e adolescentes. A prosperidade está relacionada a esta "faísca humana", uma metáfora para definir este motor que se conecta à alegria e energia dos jovens para que movam suas vidas em direção à esperança, a um direcionamento, um propósito. Refere-se a esta "faísca humana" como algo vital, o ar que se respira para estar no mundo com vigor e coragem. Pode-se identificar quando esta "faísca" está viva e quando morre, dando lugar a um imenso vazio.

Benson (2011) cita um importante estudo que vinha sendo conduzido pelo Search Institute no território americano envolvendo entre seis e sete mil jovens do ensino médio. Foi perguntado a estes jovens sobre qual seria a sua "faísca" interior, se alguém se preocupava em

[1] Apresentação em TEDxTC – Peter Benson – Sparks: How Youth Thrive, ano 2011 (trad. português: Faíscas: como a juventude prospera). Disponível em: <m.youtube.com>watch>. Acesso em: 30 ago. 2015.

saber a respeito e em nutrir esta “faísca”. A pergunta inicial era sobre o que lhes dava alegria e energia e o que acontecia nestes momentos, quando a vida se enriquece, se preenche com propósito e esperança. Benson diz ter ficado impressionado ao perceber que cem por cento dos jovens, embora nunca tivesse ouvido esta denominação dada por ele de “faísca interior”, sabia exatamente ao que ele se referia. Chegavam a interromper o entrevistador de forma entusiasmada, demonstrando saber o que estavam querendo dizer e comentavam que nunca ninguém lhes havia perguntado sobre isso anteriormente. Diziam que era frequente que cientistas sociais investigassem dentro da escola sobre abuso de drogas, sexualidade, predomínio de violência. Porém ninguém nunca lhes havia pedido para definir qual era a sua “faísca interior”.

Benson (2011) diz que o estudo categorizou duzentos e vinte tipos de “faísca interior”, sendo as mais frequentes: habilidades musicais, escrita, arte, dança, teatro, estudos sobre matérias específicas e esportes. Estes são os campos que os jovens dizem ser onde sentem plenitude na vida. Enfatiza, porém, a falta de iniciativas, apoio e suporte a essas áreas de vida criativa. Benson esclarece que estes não precisam necessariamente ser horizontes profissionais para os jovens, mas algo que os faz reconhecerem-se e sentirem-se em seu melhor.

Ressalta a importância de se valorizar tais “faíscas” quando um adulto as identifica. Diz que se deve agradecer ao jovem pela utilidade que esta sua “faísca” tem ao mundo. Desta forma, afirma Benson, mudamos as lentes ao nos relacionarmos com estes jovens, trocando a visão que temos deles. Assim nos aproximamos, ao invés de mantermo-nos afastados como temos feito.

Ao reafirmar a importância de considerar estes jovens reconhecendo seu potencial e entusiasmo, Benson joga luz à urgência a este novo olhar, citando que esta prosperidade dos jovens depende de incentivos para esta “faísca”. Segundo o modelo científico desenvolvido pelo Search Institute, para incentivá-la e mantê-la são necessários três guardiões, que seriam pessoas da família, da escola e da comunidade, que as reconheça, as valorize, busque oportunidades para estes jovens. Desta forma, os ganhos são imensos, no desempenho escolar, no comprometimento, na postura, no senso de propósito, havendo por consequência uma queda no índice de violência entre estes jovens.

Benson (2011) lamenta que em geral, não se presta atenção a essas fundamentais habilidades nas escolas, não se consideram estas capacidades e dons de que o mundo tanto precisa. Esta situação urge em mudar, não podemos mais apagar estas “faíscas”, mas devemos

cultivar um processo de desenvolvimento de diálogos para conhecê-las e enaltecê-las e os resultados serão transformadores.

CAPÍTULO 4 - SOBRE A VIOLÊNCIA QUE ECLODE NA ESCOLA

Se a estrutura não permite diálogo,
a estrutura precisa de mudanças.

(Paulo Freire)

Ao depararmo-nos com os dados levantados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre a violência nas escolas brasileiras, somos levados a concordar com a urgência associada a novas formas de ação, inclusive as que envolvem a relação entre os jovens e seus professores. Segundo a pesquisa realizada em nível global com mais de cem mil professores e diretores de escola do segundo ciclo do ensino fundamental e médio (alunos de onze a dezesseis anos), o Brasil liderou o ranking de violência em escolas. Dentre os professores brasileiros ouvidos, doze e meio por cento disse já ter sido vítima de agressões verbais, ou de intimidação de alunos ao menos uma vez por semana. De acordo com a pesquisa, estes professores declararam gastar cerca de vinte por cento do seu tempo em sala na tentativa de manter a ordem.

Como solução para esta situação, tramita na câmara dos Deputados um Projeto de Lei[2] prevendo punição para estudantes que agredirem os professores verbal ou fisicamente. Dados tão desanimadores causam tristeza e até revolta, entretanto, esta solução, ao meu ver, só faz reforçar um círculo de violência sem que se busque um aprofundamento em suas causas.

4.1 Identificando a violência no contexto escolar

Ceccon *et al* (2009), comparando definições de violência formuladas por diferentes autores, concluem que a violência acontece quando há a preponderação de um poder causando o rompimento do equilíbrio. Nestas situações, tanto na escola, quanto na vida, encerra-se a possibilidade de diálogo entre as diferenças, prevalecendo o monólogo que impõe desejos, aspirações, crenças, de um sobre o outro.

Os mesmos autores expõem situações de violência em variados graus, relacionadas ao contexto escolar, vitimando os diversos personagens aí inseridos.

[2] Projeto de Lei 7307/14 de autoria do deputado Rogério Peninha Mendonça (PMDBSC).

- Alunos andam armados na escola.
- Os alunos passam metade do tempo na escola sem fazer nada.
- Um aluno ameaça um professor.
- Maconha e outras drogas estão sendo vendidas ou dadas aos estudantes quando saem da escola.
- Os banheiros cheiram mal e não têm papel higiênico.
- Ninguém se importa que dez por cento dos alunos de uma classe não estejam aprendendo.
- Um professor diz aos alunos que eles são preguiçosos e burros.
- Um aluno diz ao professor que ele é um palhaço.
- Os alunos gritam e fazem bagunça não deixando o professor falar durante a aula inteira.
- Piadas sexualmente grosseiras são feitas sobre colega.
- A professora (ou a diretora) "faz comunicados" e não escuta os alunos (ou professores).
- Uma autoridade governamental interrompe, por motivos políticos, um projeto de melhoria nas escolas.
- Os professores não têm tempo de se reunir e estudar.
- Uma aluna esfaqueia a outra por ciúme do namorado.
- Um aluno negro é chamado de macaco.
- Os professores precisam, para sobreviver, trabalhar em três escolas.
- Uma menina é chamada de loira burra.
- Os pais são tratados de maneira indiferente ou rude quando se apresentam na escola.
- Um aluno quebra uma janela propositalmente.
- Uma aluna tem que ser carregada no colo pelas escadas, pois não há rampas para cadeirantes na escola.
- O pai e a mãe de um aluno não acompanham o trabalho dele na escola e dizem a ele que nunca vai ser nada na vida.

Podemos identificar essas variadas situações de violência, sendo determinadas por fatores socioeconômicos, político-organizacionais e culturais; que estariam correlacionados à violência estrutural. Este termo foi cunhado pelo sociólogo Max Weber (1983) vinculado, inicialmente, à força derivada do poder do Estado sobre a população em geral.

Posteriormente, porém, as diversas instituições também passaram a ser consideradas como potenciais geradoras de violência.

A violência estrutural se caracteriza pela naturalização de violências que se fazem presentes através de políticas públicas falhas, má distribuição de renda, enfim, de uma sociedade desigual e injusta.

Segundo Ceccon *et al* (2011), os fatores socioeconômicos, políticos-organizacionais e culturais, relacionam-se às causas externas de violência nas escolas. Os autores também pontuam causas internas de violência em escolas, que seriam constituídas por:

> 1 - Dificuldade de criar vínculos e fortalecer sentimentos de conexão e pertencimento.
> 2 - Desconhecimento dos fatores externos e internos que contribuem para a ruptura do equilíbrio (violências) na escola, por parte dos educadores, funcionários, alunos e familiares. Ou mesmo, um conhecimento teórico desses fatores, sem considerá-los na prática.
> 3 - Falta de normas de convivência definidas e acordadas coletivamente, o que favoreceria relacionamentos amigáveis entre todos.
> 4 - Desconhecimento ou domínio insuficiente de competências e habilidades necessárias para a prática de diálogo, levando à melhora da comunicação, permitindo administrar os conflitos produtivamente.
> 5 - Dificuldades para estimular a participação conjunta.
> 6 - Fragmentação e dexcontextualização do currículo escolar, acarretando perda de sentido e interesse por parte dos alunos no aprendizado.

É certo que a somatória dos fatores de violência externa, aos de violência interna na escola, criam um panorama geral bastante negativo. Frente a essa realidade, ressoam em mim alguns questionamentos, tais como: o que tem sido oferecido aos jovens que frequentam a escola, aos cidadãos do futuro? Poderia a escola, talvez em parceria com outras instituições, oferecer projetos que vislumbrassem movimentos de mudança deste cenário?

Senge (2005), aponta esta tensão entre a indesejável situação atual escolar, e outra mais desejável sonhada para o futuro, como um conflito criativo propulsor de um desejo de mudança, podendo impulsionar em direção a ações transformadoras.

Milani *et al.* (2006) cita um estudo realizado em 146 escolas de catorze estados brasileiros que identificou resultados positivos advindos de estratégias tais como: valorização do aluno, do professor e da escola, gestão inovadora, exercício do diálogo, participação da

família e da comunidade, ressignificação do espaço físico, trabalho coletivo, promoção da sociabilidade e do sentido de pertencimento. Pode-se concluir, assim, a necessidade de que as instituições de ensino privilegiem, para além do conteúdo programático a ser cumprido, o cultivo da cidadania, a participação, o diálogo e o respeito às diferenças para um desenvolvimento saudável do adolescente.

4.2 Focando a situação do professor

No programa televisivo "Altas Horas" da Rede Globo, no dia 24 de janeiro de 2016, o apresentador Sérgio Groisman recebeu alguns professores e o depoimento, por parte de uma professora, sobre algumas das muitas dificuldades vivenciadas pelos professores no nosso país. O apresentador abriu este quadro do programa, referindo-se aos professores, como *"pessoas que fizeram uma escolha sabendo das dificuldades e mesmo assim, querem continuar. Isso salva o Brasil: pessoas que escolhem o caminho difícil pelo amor à educação."*

"... equilibro-me como posso, entre mim e eu, entre mim e os homens, entre mim e Deus", citando Clarice Lispector, a educadora e colunista Andrea Ramal escreve em sua coluna[3] sobre como se sentiu por muitas vezes ao longo de sua jornada enquanto professora e caracterizando este profissional como um equilibrista entre o sonho e a realidade, o desânimo que o persegue e a garra que não o deixa desistir.

Atuante na área educacional, Ramal aponta o baixo prestígio profissional, a falta de perspectivas de ascensão na carreira, os reflexos dos problemas sociais e políticos nas escolas, como motivos para o desinteresse de novos profissionais pela área e consequentemente, a falta de professores na educação básica no Brasil. Assevera que os professores, quando se iniciam na profissão, acreditam que a educação transforma tudo, mas aos pouco vão se dando conta de que a escola faz parte de uma engrenagem muito complexa, e que muitas vezes deixa de ser transformadora para reproduzir e acentuar desigualdades, exclusão e abismos.

A experiente educadora defende a urgência em ressignificar o papel do professor em nosso país, sob o risco de que se percam valiosos profissionais, o que na sua concepção seria

[3] PARA ONDE VAI O PROFESSOR BRASILEIRO: ENTRE O SONHO E O DESENCANTO. Disponível em: < http://www.g1.globo.com/educação/blog/andrea-ramal>. Acesso em: 10 mai. 2016.

desistir do futuro. Lastimando a desesperança latente, a educadora se inspira em Ruy Barbosa[4] e afirma que *"de tanto ver injustiças, a pessoa chega a desanimar da virtude".*

A professora entrevistada no programa "Altas Horas" testemunha sobre o envolvimento necessário ao professor para dar continuidade à sua missão: *"É pelo amor mesmo, porque se for pensar pelo dinheiro, não tem dinheiro que pague."*

Neste complicado cenário, escolhi apostar na sensibilidade, envolvimento e dedicação desses professores persistentes. Acredito que esta aposta se potencialize com a apresentação de propostas motivadoras de diálogo, como um convite para que os professores iniciem uma mudança de postura, dissolvendo, assim, situações de preponderação de poder, geradoras de violências. Esta mudança, afinal, não poderia se iniciar, senão pelo professor, como regente de uma orquestra que, por pequena que seja, pode vir a tocar de forma mais afinada, com melhores performances.

Podemos considerar o conflito como uma condição prévia, tanto para a violência que afasta as pessoas, quanto para o diálogo que as aproxima. Esta definição vai depender de como o professor se posicionar frente a ele. Neste sentido, há três caminhos a seguir:

- Entrar no conflito adotanto uma postura rigidamente competitiva, levando à intensificação do processo de violência nas escolas;
- Desconsiderar o conflito, sendo assim negligente frente ao processo de violência nas escolas;
- Utilizar-se do conflito como um recurso para a promoção de diálogo, na busca de uma cultura de paz, como uma alternativa profícua diante de um potencial processo de violência nas escolas.

4.3 Enfoque construcionista social para o processo de violência nas escolas

Como vimos, os fatores externos, representados pelos fatores socioeconômicos, políticos-organizacionais e culturais, estão relacionados às causas de violência no contexto escolar. Aliando isso aos dados apresentados pela OCDE sobre a incidência de atos violentos nas escolas brasileiras, nos levam a deduzir serem os alunos os perpetradores de violência, permanecendo os professores no lugar de vítimas.

---

[4] A frase original de Ruy Barbosa é "De tanto ver triunfar as nulidades, de tanto ver prosperar a desonra, de tanto ver crescer a injustiça, de tanto ver agigantarem-se os poderes nas mãos dos maus, o homem chega a desanimar da virtude, a rir-se da honra, a ter vergonha de ser honesto." (BARBOSA, R. Discursos Parlamentares – Obras Completas. Vol. XLI, Tomo III, 1914. p.86/87).

Numa ótica relacional, entretanto, alunos e professores, além dos outros atores do cenário educacional, são considerados co-autores no processo de violência nas escolas.

Pearce (2010), explana sobre a construção do mundo social, dentro de uma orientação conceitual construcionista social. Afirma que todas as nossas ações são conjuntamente produzidas com as de outras pessoas, através das práticas conversacionais, que não são nem objetivas (no sentido cartesiano), nem subjetivas, mas se configuram como uma forma de ação, sendo em si mesmas, a efetiva substância de nossos mundos sociais. Assim, tudo é construído e vai se constituindo na linguagem entre os envolvidos.

Esta forma de ação foi definida por Shotter (2001), como ação conjunta, na qual os seres humanos, como sistemas abertos que são, não podem deixar de ser responsivos aos eventos que ocorrem ao seu redor, e assim num fluxo contingente, vão desenvolvendo uma interação comunicativa entre eles, na qual as ações vão se configurando no encontro entre duas ou mais pessoas e não individualmente.

Na perspectiva construcionista social, portanto, a violência na escola, constitui-se como uma ação conjunta, sendo construída coletivamente entre todos os envolvidos neste cenário.

Da mesma forma, acredito que se aos professores forem apresentadas práticas dialógicas que os permitam agir diferentemente frente à potenciais situações de violência, manifestadas através do conflito, estes professores poderão compreender e lidar com os conflitos de uma forma mais colaborativa, enredando os alunos num fluxo de ação conjunta muito mais positivo, compartilhando com eles uma responsabilidade frente aos conflitos que emergirem.

No próximo capítulo, as diferentes perspectivas de conflito serão analisadas mais profundamente.

CAPÍTULO 5 - CONFLITOS: MUROS OU JANELAS?

É espantoso como problemas que parecem insolúveis se tornam solúveis quando alguém escuta. Como confusões que parecem irremediáveis viram riachos relativamente claros correndo, quando se é escutado.

(Carl Rogers)

Inicio este capítulo posicionando o conflito em sua forma mais generalista, ou seja, nas relações em geral, para posteriormente focá-lo mais especificamente no ambiente escolar, que é o escopo deste trabalho.

5.1 Os conflitos nas relações

A palavra conflito, conforme a definição citada no início do capítulo dois, costuma vir carregada de um sentido negativo, mas qual seria a conotação de conflito? Se pensarmos como os conflitos são naturais e corriqueiros nas relações humanas, podemos conferir-lhes um sentido diferente, afinal, para nos relacionar no mundo em que vivemos, necessitamos lidar com pessoas diferentes entre si, com pensamentos e ideias que podem divergir, mas que devem ser consideradas, podendo expressar a diversidade entre os seres humanos.

Se considerarmos um conflito por uma perspectiva positiva, este se mostra producente, gerador de mudanças e conquistas na história da humanidade. Para aqueles que focam os conflitos de forma criativa e pacífica, as situações conflitivas podem significar uma grande oportunidade de aprendizado. Neste sentido, as opiniões, os pensamentos e ideias divergentes podem ser complementares.

Aguilar (2011) é da opinião de que, como não podem desaparecer as diferenças entre os seres humanos, seria inútil então pretender uma solução para os conflitos. Defende, assim, a existência de dois posicionamentos diante do conflito, como formas de lidar com eles.

- O posicionamento polêmico - em que as partes envolvidas têm atitude autoritária, competitiva e abusiva, tendo como resultado, o benefício de um e o prejuízo do outro.
- O posicionamento colaborativo - compreendendo uma atitude cooperativa, negociadora e recíproca, o que resulta em um benefício mútuo para os envolvidos, que abandonam uma postura mais rígida, levando em conta as necessidades, os sentimentos, as emoções e as expectativas de ambos os lados.

A autora salienta que há que se compreender a complexidade do conflito e considerar sua profundidade e as características que envolvem a busca por soluções. Se leva em conta também, as relações de poder e a expectativa de futuro na relação entre as partes envolvidas.

Nestas circunstâncias, as pessoas envolvidas no conflito assumem um estilo próprio de resolução, oscilando entre adotar uma postura de maior preocupação com elas mesmas, ou com a outra parte. Dentre estas possibilidades, Aguilar (2011) aponta cinco estilos de enfrentamento: competitivo, evitativo, acomodado, comprometido e colaborativo.

O estilo competitivo é adotado por pessoas que perseguem interesses próprios, sem se preocupar com a outra parte. Empregam-se atitudes agressivas, de exclusão, discriminatórias e com imposição por meio de força. Geralmente estes conflitos não se resolvem.

No posicionamento evitativo, o conflito é ignorado. Não se considera nenhum dos lados envolvidos. Nestes casos, perde-se todo o seu potencial construtivo. Tal situação é mantida numa condição de latência e cronicidade do conflito, que não sendo assumido leva a consequências desastrosas, podendo chegar a episódios de violência psicológica, verbal ou mesmo física.

Nos comportamentos de acomodação uma das partes cede à outra, renunciando aos seus interesses e opiniões. Em casos de ameaça à integridade podem ser considerados como medidas protetivas, mas podem estar encobrindo abuso de poder, intimidações e maus tratos.

No estilo comprometido as partes manifestam algum desejo de negociação frente à situação de conflito. Nesta atitude de comprometimento, cabe ceder a algumas das necessidades de cada um dos envolvidos na busca por satisfazer parcialmente aos interesses de ambos os lados.

Quando a atitude é colaborativa os lados conflitantes se dispõe a modificar suas diferenças e a transformá-las de alguma forma, em interesses comuns que beneficiem a ambos. Para tanto, lançam mão de confiança e do desejo de superarem o conflito.

Nas três primeiras formas de reação frente aos conflitos, todo o seu potencial construtivo permanece desperdiçado. Com uma mudança de atitude, podemos perceber nos dois últimos posicionamentos uma abertura para acolher o conflito com perspectivas mais positivas.

5.2 Os conflitos no ambiente escolar

A escola é um lugar muito propício à ocorrência de conflitos de grande diversidade. A maneira com que a escola lida com os conflitos pode variar. Este pode ser um importante instrumento de crescimento, ou pode ser interpretado como um grave problema a ser evitado.

Nesta pesquisa, por estar trabalhando com os professores, pelos motivos expostos introdutóriamente, enfatizo a perspectiva dos educadores frente aos conflitos e não a perspectiva dos alunos, que poderia nos levar a outras reflexões. Assim, sob a visão dos professores frente às situações de conflito por eles enfrentadas na rotina escolar, destaco algumas situações apontadas por Barreiro (2010), como sendo as que os professores costumam eleger como as que ocorrem com mais frequência e de maior gravidade.

A - Classes em que se torna muito difícil dar aula porque os alunos frequentemente se encontram dispersos ou apresentam dificuldade, ou resistência para acompanhar o desenvolvimento da sala. Nestes casos pode haver confusão e falatório, ou prevalecer sinais de agressão entre os alunos ou envolvendo o professor, se tratando de uma questão generalizada.

B - Presença de sub grupos antagônicos na sala de aula que frequentemente brigam entre si hostilizando-se mutuamente ou dificultando propostas de tarefas e trabalhos conjuntos.

C - Alunos que se indispõem e com frequência brigam individualmente, causando mal-estar na sala. Estas brigas podem ser verbais, se concretizar em atos hostis como estrago de objetos pessoais, e até mesmo chegar a agressões físicas.

D - Presença de alunos que se isolam na sala de aula, se desconectam do restante da classe, por vezes com condutas desafiadoras, como uso de fones de ouvido durante a aula. Estes alunos se retraem, nota-se que ficam com o olhar perdido, incapazes de se concentrar. Também podem ocorrer alunos com extrema timidez, gerando falta de participação e socialização.

E - Atitudes sistemáticas de rebeldia, agressão e desafio em relação aos professores ou a figuras de autoridade da escola. Tais atitudes se caracterizam por vandalismos e provocações sexuais.

F - Situações envolvendo apatia e desinteresse generalizado pelas matérias ou pelas tarefas propostas. Esta atitude pode ser passiva ou com questionamentos frequentes sobre a utilidade do que está sendo proposto.

G - Atos graves de violência, podendo envolver porte de arma, ameaças veladas ou manifestas, furtos e violência física grave entre colegas ou envolvendo professores.

H - Presença de alunos considerados ‘crianças/adolescentes – problema’ que não respondem às consignias, adotando constantemente atitudes agressivas com os colegas. Estes

alunos se utilizam de condutas violentas como única forma de comunicação sendo rechaçados pelos colegas.

I - Alunos que se transformam em depositários de toda a agressividade do grupo, sempre culpados pelos colegas por todos os males que ocorrem no grupo.

J - Permanentes condutas de discriminação e marginalização dentro do grupo, com atitudes de desvalorização e preconceito envolvendo questões éticas, religiosas, econômicas ou culturais; ou por características físicas culturalmente desvalorizadas. Alunos são rotulados e ridicularizados entre eles.

K - Interrupção da aula por conta de brincadeiras envolvendo arremesso de papéis ou outros objetos, atitudes estas consideradas como provocações aos professores.

L - Outras atitudes como insolência, expressões obscenas, grosserias e palavrões por parte de alguns alunos, tidas como provocativas.

A autora afirma que a forma de se tratar estes conflitos, por mais graves que possam ser, vai depender do olhar que se tenha, associado aos próprios valores, crenças, às vivências, aos distintos modelos internalizados. Desta forma, pode-se adotar dois paradigmas distintos, duas formas de lidar com as questões conflitivas, vinculando-a ao tema da disciplina, ou ao tema da convivência na escola. Neste sentido, existe o paradigma punitivo e o paradigma preventivo.

O primeiro, ligado à disciplina, defende a importância do castigo, de uma pena a quem descumprir determinada norma. É necessário que se encontre um culpado e que este seja punido, servindo de exemplo para que os demais não sigam reproduzindo-o. Este paradigma é regulado pelos conceitos de disciplina, obediência e autoridade.

Já o segundo paradigma dá ênfase à possibilidade de compreensão da lógica de funcionamento do conflito. Ao invés de se buscar um culpado, busca-se compreender os acontecimentos, as reais motivações, quais necessidades estão em jogo, levando-se em conta a situação grupal em que o conflito ocorre, pois se deve considerar que este geralmente está atrelado a desenvolvimentos dinâmicos próprios da situação de grupo.

O primeiro caracteriza-se por ser normativo, individualista e punitivo, no qual educa-se visando adaptações conformistas, um disciplinamento, que resulta em mal-estar entre os alunos e reforça o ciclo de violência. O segundo, por sua vez, é compreensivo, humanista e integrativo, associando o educar a uma forma de ajudar a estimular o crescimento pessoal, dando lugar à reflexão, à criação; impulsionando mudanças.

Coimbra, 2003 (*apud* SILVA E DOTTA, 2013, p. 19) apregoa uma “desmontagem dos sensos comuns educativos e da naturalização dos fenômenos ligados ao conflito em contextos escolares.” Pode-se considerar os conflitos, conforme afirmam Silva e Dotta (2013), como parte importante das soluções, e não dos problemas. Principalmente em situações originadas por atitudes que implicam um questionamento ou crítica por parte dos estudantes, visando reinvindicações autênticas, associadas à defesa de direitos legítimos. Estas situações diferenciam-se pela intencionalidade de seus protagonistas.

Os mesmos autores conferem grande utilidade aos conflitos, descrevem-nos como uma condição para que se desenvolvam as competências sócio-cognitivas, a gestão emocional e a melhoria na qualidade das relações entre os indivíduos, preparando os alunos para seguirem com boas relações interpessoais vida afora.

Empatia, colaboração e escuta têm se mostrado como ingredientes essenciais na relação entre professores e alunos; ingredientes esses, úteis para que professores não se mantenham numa posição de *donos da verdade* e se tornem facilitadores do diálogo, de relações mais harmoniosas e da produção de conhecimento. Tal postura hierárquica é detectada na grande maioria das escolas, de acordo com várias pesquisas realizadas, como a realizada por Longaretti e Wilson em 2006 na Austrália, já citada no capítulo um, no sentido de trazer a percepção dos alunos sobre os conflitos em seu ambiente escolar. Estes alunos foram unânimes, diferentemente de seus professores, em caracterizar os conflitos que frequentemente ocorriam na escola, como fatos corriqueiros nas interações sociais, úteis para a convivência com os colegas e como uma experiência enriquecedora para sua futura vida social.

Conflito e diálogo se encontram intrinsicamente ligados, uma vez que ao se negar o conflito, não se permite a criação de diálogo. As relações permanecem hierárquicas, as divergências não são explicitadas e as insatisfações crescem a níveis explosivos.

Acreditando no diálogo como uma proposta útil frente às situações de conflito, dedico-me a explorá-lo no próximo capítulo.

CAPÍTULO 6 - PRÁTICAS DIALÓGICAS: UMA PROPOSTA À ABERTURA DE JANELAS NOS MUROS DA ESCOLA

Diálogo é o lugar onde o futuro brota.

(Dominic Barter)

Para iniciar a discorrer sobre as práticas dialógicas, apresento brevemente suas origens, como importantes referências que vêm sendo resgatadas na atualidade.

6.1 Origens do diálogo

O termo diálogo deriva do grego, das palavras dia, que significa "através" e logos, que se traduz por "razão", havendo, porém, outros significados como "palavra", "fala", "verbo", e "significado". Acepções mais antigas traduzem logos por "relação", "relacionamento" (BOHM, 2005). Tais definições dão conta da riqueza a que se propõe o diálogo, o qual excede as possibilidades de uma conversação à medida que traz consigo novas conexões e possibilidade de mais compreensões, a partir de outros sentidos e significados que vão emergindo. O convite ao diálogo é uma ideia muito simples, seus desdobramentos, entretanto, podem ser bastante complexos.

Alguns autores defendem que há que se resgatar formas ancestrais bastante naturais e efetivas de intercomunicação entre os seres humanos (PRANIS, 2010; HOPKINS, 2004), citando exemplos de tribos primitivas como os Maoris na Nova Zelândia e os Povos Indígenas Norte-Americanos que costumavam se reunir dispostos em círculo para discutir questões comunitárias importantes e deixaram como legado estas práticas que constituem fonte de sabedoria e inspiração para as novas culturas.

Pranis (2010) apresenta o Círculo como uma alternativa de comunicação útil dentro da cultura de dominação em que vivemos, em que o poder e o controle prevalecem assumindo posturas autoritárias e hierárquicas que acirram situações de conflito.

Mais do que uma representação geométrica, a autora defende que os Círculos propiciam formas de estabelecer profunda conexão entre os que dele participam; valorizam a participação igualitária, permitindo que todos possam falar e serem ouvidos, além do respeito às diferenças. Simbolizam, assim, os princípios de liderança compartilhada, garantindo comprometimento e participação em ambiente seguro e respeitoso para todos.

Pranis (2010) descreve um importante componente que é utilizado no Círculo. Vem a ser o *bastão de fala* que vai sendo passado de pessoa para pessoa. Pode ser um objeto qualquer. Somente o detentor do bastão terá a oportunidade de falar enquanto os demais permanecem escutando, sendo um elemento de organização, gerenciando emoções e equalizando o poder de fala de forma igualitária. A autora confere ao *bastão de fala* a tessitura de um fio, com a capacidade de interconectar os integrantes do Círculo.

Em variados contextos se tem percebido que "os Círculos encarnam o desejo humano universal de estar ligado aos outros de modo positivo" (PRANIS, 2010, p. 40).

Segundo Bohn (2005), este desejo se encontra implícito em um processo de pensamento tácito, ou seja, não é dito, mas é profundo e compartilhado por todos. Para o autor, o pensamento tácito era comum a toda a espécie humana, mas perdeu-se em cinco mil anos de civilização pelo enorme crescimento das sociedades.

O pensamento nas sociedades atuais é incoerente, afirma Bohm (2005), toma direções opostas, forma-se por ideias conflitantes que anulam-se entre si. O autor defende que as pessoas precisam estar juntas em diálogo, pensando juntas de forma coerente, atingindo outro plano de comunicação, pois há urgência para que nos comuniquemos.

6.2 A que se propõe o diálogo?

Mariotti (2001) descreve o diálogo como uma metodologia de conversação que oferece condições para que as pessoas envolvidas pensem juntas e compartilhem os dados que surgem desta interação. Nesta situação não cabem análises e julgamentos imediatos.

O autor defende que dentro de nossa cultura, o modelo mental de pensamento, é condicionado à fragmentação, ao imediatismo e à super-simplificação; o que acarreta imensas dificuldades no processo comunicacional entre as pessoas.

Este modelo encontra-se identificado aos pressupostos cartesianos do Positivismo Moderno, que privilegiam o objeto fragmentado e simplificado; as sequências de eventos compreendidas numa relação de causa e efeito; uma visão de mundo binária, dentro de um padrão certo *ou* errado; uma tendência à quantificação, além da dificuldade em lidar com a subjetividade compreendida nas emoções e sentimentos.

Entrar em diálogo seria sair do "automatismo concordo-discordo" (MARIOTTI, 2001, p. 2), para tanto se faz necessário integrar ao invés de fragmentar, o que implica ampliar as perspectivas, considerar outros pontos de vista, poder ouvir integralmente ao outro, dando

assim, a oportunidade para que algo novo surja a partir desta interação, considerando que uma precoce concordância ou discordância não impeça esta possibilidade.

Este especial momento interativo que caracteriza o diálogo é intensamente aprofundado por Shotter (2011a; 2011b; 2012). Shotter e Katz (1996), afirmam que se faz necessário o foco no momento a momento da interação, na ação conjunta de produção de significados. A singularidade se processa nos encontros humanos que vão nos surpreendendo à medida que a espontaneidade pode acontecer, quando os participantes deixam de lado um script pré-determinado, como mapas mentais do que deve ser feito e falado. No ato e na resposta ao ato, o sentido emerge. O sentido está sempre a caminho, despontando.

Apesar de o diálogo ter se tornado um termo comum, amplamente usado no cotidiano, refiro-me aqui a uma espécie muito especial de interação. Não acontece sem uma cuidadosa preparação prévia entre os envolvidos neste processo. Como refere Bohm (2005), o espírito do diálogo deve estar presente, as pessoas envolvidas devem ter o sentimento dialógico dentro de si,

> [...] uma corrente de significados que flui entre nós e por nosso intermédio; que nos atravessa, enfim. Esse fato tornará possível o fluxo de significados na totalidade do grupo, e daí podem emergir compreensões novas. Trata-se de algo inédito, que pode não estar presente no ponto de partida. Esse significado compartilhado é a "cola" ou "amálgama" que mantém juntas as pessoas e as sociedades. (BOHM, 2005, p. 34)

No diálogo todos vencem, não se joga contra os outros, mas com os outros, pois o foco não está no individual, foca-se nas relações, na linguagem, no processo, no que as pessoas fazem juntas e no que esse fazer produz.

Diálogo é um movimento coordenado, tal qual uma dança, sua ação se dá no encontro único entre a forma que um se expressa e o outro responde. Integra as emoções, o olhar, o sorriso, os gestos e outras formas de expressão às vezes mais relevantes que as palavras. Vai além delas e do que elas possam significar, nas palavras de Wittgenstein (2008, p.276) "Deixe que o uso das palavras lhe ensine seus significados".

Sobre a linguagem e o uso relacional das palavras, Bakhtin (1984) destaca que ao proferirmos uma palavra, não podemos determinar como esta afetará a outra pessoa, o que ela pode estar exprimindo para quem a recebe. O que nos faz refletir sobre o uso das palavras como ferramentas de significação, podendo ser utilizadas para criar conexões, ligar, unir; ou, contrariamente, para enfatizar posicionamentos opostos.

Não se pode injetar um determinado sentido no outro, falar simplesmente para os outros ouvirem. Há que se criar sensibilidade para com o ambiente em que a interação está

ocorrendo. A comunicação precisa ir sendo lapidada momento a momento, e não dada como garantida, para que as compreensões sejam compartilhadas.

Neste sentido, Pearce (2010), mencionando Wittgenstein, comenta sobre os jogos de linguagem, lembrando que utilizamos a linguagem em diversos contextos, assim, os significados vão sendo construídos, sendo determinados pelo seu encaixe nos jogos, amarrados numa determinada circunstância. Prossegue dizendo, porém, que os próprios contextos são fluídos, assim, os jogos de linguagem podem ser criados, modificados e eliminados ao longo do tempo. Desta forma, se fazem necessários processos reflexivos contínuos, através dos quais, os atos de fala constroem os contextos que lhes dão sentido, ao mesmo tempo em que os contextos constroem os atos de fala que vão ocorrendo dentro deles. Os atos de fala e os contextos são interatuantes.

Numa interação dialógica somos convidados a escutar ativamente e a engajarmo-nos num processo reflexivo frente ao diferente. Encarar as diferenças como um estado natural de estar no mundo, não como uma anormalidade com a qual temos que lidar. “Diferentes perspectivas enriquecem a versão e visão de um problema e lhe conferem profundidade” (SCHNITMAN, 2012, p.13,14).

Na visão dialógica aprecia-se a complexidade e diversidade de valores e crenças. McNamee (2014) ressalta que se começarmos a reconhecer a linguagem como mecanismo de diferenciação, nos tornamos curiosos sobre as diferenças ao invés de alienã-las.

A alienação à diferença ocorre nas comunidades monológicas que não se abrem a outros valores e crenças. Ao defender-se a existência de uma única *verdade*, uma *certeza*, fecha-se à possibilidade de diálogo, e passa-se a uma situação de comando e controle sobre o outro, outro este, que passa a existir somente na medida em que esteja a serviço do primeiro, confirmando sua posição auto centrada.

Enfatizando a distinção entre monólogo e diálogo, Anderson (2011) cita o sociólogo noroeguês Stein Braten,

> O pensamento e a comunicação que são monológicos, e que podem envolver controle pelo monopólio de uma única perspectiva em termos da qual se define um domínio, são distintos do pensamento e da comunicação que são dialógicos e que, consequentemente, permitem a criatividade e a consciência por meio da autonomia complementar de perspectivas participantes. (BRATEN, 1987, p.10)

Um conjunto de monólogos composto por vários pontos de vista divergentes, acabam por tornarem-se inegociáveis trazendo desarmonia para as relações, esta situação é denominada por Anderson (2011) como colapso conversacional,

> O espaço conversacional se comprime e o diálogo rui em monólogo. É como se uma parede de tijolos tivesse sido levantada. [...] nada muda, nenhum significado novo é gerado. Cada pessoa fala somente consigo mesma e repete a mesma conversa. O resultado são conversações monológicas internas e externas paralelas nas quais ninguém se sente respeitado, ouvido ou considerado com seriedade. A troca se torna uma conversação à qual ninguém pertence ou está conectado. (ANDERSON, 2011, p.104)

A título de ilustrar diferentes pontos de vista compostos por *certezas* que num monólogo formam um conjunto desencontrado e desarmônico, transcrevo o poema do escritor norte-americano Jonh Godfrey Saxe, presente no livro de Belinda Hopkins (2004, p. 64,65), inspirado pelas antigas religiões da Índia que influenciaram Mahatma Gandhi em sua jornada pela não violência, no culto à empatia e humildade.

Seis Homens Cegos e um Elefante

Eram seis homens do Hindustão
Inclinados para aprender muito
(Embora todos fossem cegos)
Que cada um por observação,
Poderia satisfazer sua mente.

O Primeiro aproximou-se do Elefante,
E aconteceu de chocar-se
Contra seu amplo e forte lado
Imediatamente começou a gritar:
“Deus me abençoe, mas o Elefante
É semelhante a um muro”.

O Segundo, pegando na presa,
Gritou, “Oh! O que temos aqui
Tão redondo, liso e pontiagudo?
Para mim está muito claro
Esta maravilha de Elefante
é muito semelhante a uma lança!”,

O Terceiro aproximou-se do animal
E aconteceu de pegar
A sinuosa tromba com suas mãos.
Assim, falou em voz alta:
“Vejo”, disse ele “o Elefante
É muito parecido com uma cobra!”

O Quarto esticou a mão, ansioso
E apalpou em torno do joelho.
“Com o que este maravilhoso animal
Se parece é muito fácil, disse ele:
“Está bem claro que o Elefante
É muito semelhante a uma árvore!”

O Quinto, por acaso, tocou a orelha,
E disse: “Até um cego
Pode dizer com que ele se parece:
Negue quem puder,
Esta maravilha de Elefante

É muito parecido com um leque!”

O Sexto, mal havia começado
A apalpar o animal,
Pegou na calda que balançava
E veio ao seu alcance.
“Vejo’ disse ele, o Elefante
é muito semelhante a uma corda!”

E assim esses homens do Hindustão
Discutiram por muito tempo,
Cada um com sua opinião,
Excessivamente rígida e forte
Embora cada um estivesse, em parte, certo,
Todos estavam errados!

Moral:
Com frequência em guerras teológicas,
Os disputantes, eu suponho,
Prosseguem em total ignorância
Daquilo em que cada um dos outros quer dizer,
E discutem sobre um elefante
Que nenhum deles viu!
(Jonh Godfrey Saxe 1816 - 1887)

Figura 01 - Ilustração dos seis homens cegos explorando o elefante
Fonte: demaua.educação.sp.gov.br.

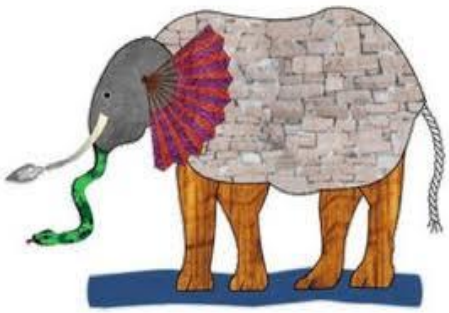

Figura 02 - Ilustração de como os seis homens cegos descreveram o elefante, de acordo com a percepção de cada um
Fonte: demaua.educação.sp.gov.br.

Mariotti (2001) alerta para a necessidade de que os pressupostos sejam suspensos. Tais pressupostos representam as *certezas* inabaláveis, que regem as comunicações monológicas, incluindo os preconceitos, as ideias pré-concebidas, as crenças arraigadas, os entendimentos prévios, como obstáculos para que um diálogo se institua.

Concordo com o autor, que percebe em nossa cultura uma mentalidade utilitarista, ávida por normas, regras, teorias e instruções que nos digam como fazer determinada coisa, ou numa expectativa de que as coisas nos cheguem prontas. Tal condição afasta-nos de um aprendizado relacional, no qual ensinamos ao mesmo tempo em que aprendemos e assim podemos enriquecer nosso mundo de conhecimentos ampliados.

Pensando neste conhecimento ampliado dentro do contexto educacional, imagino uma aproximação entre professores e alunos em posturas mais dialógicas. Que os professores em seu papel de educadores possam extrapolar os conteúdos programáticos e praticar com seus alunos um desprendimento de pressupostos arraigados, levando uma maior flexibilidade às relações e à possibilidade de se construir novos significados compartilhados.

6.3 Diálogos como possibilidades de comunicação mais desejáveis entre professores e alunos

Convidar os professores a uma postura dialógica, em situações de conflito junto aos seus alunos demanda que assumam posições alinhadas com as práticas colaborativas e dialógicas. Japur e Ruffino (2014) ao discorrerem sobre a prática da mediação de conflitos como jogo relacional, descrevem algumas habilidades desejáveis ao mediador que considero úteis e possíveis de serem desempenhadas pelos professores, podendo-se valer da situação de conflito como uma oportunidade de se conectar melhor aos alunos:

- *Postura de não saber* proposta por Anderson e Goolishian (1995), que se baseia numa escuta genuinamente curiosa. Ao adotarem esta postura, professores destituem-se de pré-entendimentos e inferências oferecendo a condição de ouvirem seus alunos, estando abertos a receber o que eles têm a dizer, com interesse às individualidades. Esta postura tende a incitar uma atitude de curiosidade recíproca que vai alimentando o diálogo.
- Postura inclusiva, que convida a novas vozes, validando a participação dos alunos no cultivo de uma posição pró-ativa, considerando múltiplos saberes, podendo desenvolver um empoderamento responsável.

- Postura de multiparcialidade, que propicia legitimar as diferenças como outras versões possíveis, ampliando os entendimentos, trazendo mais flexibilidade às compreensões.
- Postura apreciativa, apregoada por Cooperrider, Whitney e Stavros (2003), propondo que os professores foquem nos recursos, no que cada aluno tem de melhor para que possa ser compartilhado entre todos, gerando um sentimento de pertencimento e de uma melhor visão de si mesmo.
- Postura reflexiva, que no caso dos professores poderia se dar através de uma conscientização maior dentro deste processo dialógico, compartilhando suas próprias reflexões com os alunos - suas "conversas internas", como denomina Andersen (1991) ao descrever processos reflexivos. Tal postura favorece o desenvolvimento da confiança na relação professor-aluno.

Em acordo com uma postura diferenciada dos professores em busca de melhor proveito para as situações de conflito, proponho a utilização das ideias da Comunicação Não Violenta (CNV) vista como uma abordagem direcionada às relações interpessoais a partir de formas mais compassivas e humanizadas de proceder nas relações.

A CNV, em consonância com as bases construcionistas sociais, utiliza-se da linguagem não somente como veículo de sentidos, mas como promotora deles, em outras palavras, considera que a linguagem constrói os mundos e os indivíduos.

PALAVRAS SÃO JANELAS (OU PAREDES)

Sinto-me tão condenada por suas palavras,
Tão julgada e dispensada.
Antes de ir, preciso saber:
Foi isso que você quis dizer?
Antes que eu me levante em minha defesa,
Antes que eu fale com mágoa ou medo,
Antes que eu erga aquela muralha de palavras,
Responda: eu realmente ouvi isso?
Palavras são janelas ou são paredes.
Elas nos condenam ou nos libertam.
Quando eu falar e quando eu ouvir,
Que a luz do amor brilhe através de mim.
Há coisas que eu preciso dizer,
Coisas que significam muito para mim.
Se minhas palavras não forem claras,
Você me ajudará a me libertar,
Se pareci menosprezar você,
Se você sentiu que não me importei,

Tente escutar por entre as minhas palavras
Os sentimentos que compartilhamos.

(RUTH BEBERMEYER)

Este poema introdutório, de autoria de Ruth Bebermeyer, presente no livro de Marshall Rosenberg (2006, p.17) sobre Comunicação Não Violenta, traduz, em certa medida, a sua filosofia destacando o papel crucial da linguagem e do uso das palavras nos nossos relacionamentos.

O termo *não-violência* deriva do pensamento-ação de Mahatma Gandhi. O pacifista indiano pautou a prática da não-violência como um meio para se chegar a um fim: a verdade. Defendia que "o amor à verdade supõe a vontade de querer entender o ponto de vista do adversário" (GANDHI *apud* CLARET, 1983, p. 68).

Pregando e praticando a não-violência, sem armas, ameaças, coerção ou humilhação, Gandhi conquistou a independência da Índia que se libertou do Império Britânico em 1947. Realizou este feito com respeito e cuidado com o colonizador, expressando com clareza o quanto era primordial que a Índia conquistasse sua independência. Sua mensagem continua atual no mundo que segue conturbado e violento.

Como uma alternativa à cultura bélica, Marshall Rosenberg desenvolve a Comunicação Não Violenta como uma abordagem, considerando que as pessoas possam conectar-se primeiramente a elas próprias, e aos outros de uma maneira em que "a compaixão natural floresça" (ROSENBERG, 2006, p.21).

O autor sugere que costumamos nos comunicar de forma alienante, dentro de um automatismo envolvendo julgamentos e comparações que afasta-nos uns dos outros. Esta forma alienante de comunicar-nos prejudica a responsabilização por nossos próprios pensamentos e sentimentos. Além disso, muitas vezes temos dificuldade em exprimir nossos desejos, levando-nos a exprimí-los através de exigências. Estas maneiras de agir bloqueiam atitudes mais compassivas entre as pessoas.

O autor prossegue salientando o que considera ser a grande falha da comunicação humana, que seria a corriqueira atitude de apontar problemas nos outros, ao invés de percebermos o que o outro causa em nós. Defende que a comunicação começa quando expressamos nossos sentimentos. Não costumamos fazer isso, porém, por achar que ficamos vulneráveis, mas somente desta forma podemos criar um relacionamento baseado na sinceridade. É a partir do momento em que as pessoas expressam suas necessidades, ao invés

de apontarem o que está errado no outro, que começa a haver troca entre elas e o entendimento acontece.

Desta forma, Rosenberg (2006) propõe que joguemos luz ao que ele define como os quatro componentes da CNV, tal seja, ao que observamos; aos nossos sentimentos; às nossas necessidades e aos pedidos para enriquecer a nossa vida.

1 - O primeiro componente é considerado como uma das maiores habilidades da comunicação. Refere-se à observação de determinado fato, sem que venha acompanhada de qualquer tipo de avaliação ou julgamento. Assim evitam-se críticas e resistências ao que é dito. Esta condição encerra uma das maiores habilidades da comunicação, embora também se configure como uma das maiores dificuldades enfrentadas nas relações.

2 - O segundo está relacionado à expressão dos sentimentos. Quando conseguimos expressá-los de forma clara e específica, estabelecemos uma conexão de melhor qualidade com os outros. Um caminho para a dissolução de conflitos é melhor delineado quando os envolvidos se permitem ser mais vulneráveis e acessar seus verdadeiros sentimentos.

3 - O terceiro componente está associado ao reconhecimento das necessidades conectadas aos sentimentos. Poder identificar as necessidades relacionadas ao sentimento expresso facilita atitudes compassivas, aproximando as pessoas.

4 - O último componente da CNV relaciona-se à elaboração de um pedido claro e específico para que uma determinada necessidade seja satisfeita. Este pedido não se configura como uma exigência, mas como algo que possamos comunicar honestamente, como uma necessidade para que a nossa vida se enriqueça.

Como se percebe, estes quatro componentes que integram a CNV, estruturam-se no sentido de conectar os seres humanos, varrendo das relações os julgamentos, as interpretações prévias e os juízos de valor que impedem que as pessoas possam se ouvir umas às outras respeitosamente e aprofundarem-se nas relações.

Transposto para o contexto educacional, podemos pensar que como todos os seres humanos, também os alunos agem repletos de poderosas e prazerosas motivações internas quando sentem uma conexão genuína consigo mesmo e com os outros. Ao confiarem que os professores se importam com suas necessidades e ao experimentarem alguma liberdade de escolha, podem agir de acordo com suas motivações internas para colaborarem com o bom andamento da escola, sem a necessidade do exercício da autoridade imposta e da disciplinarização. A mera obediência poderia ser substituída por mais conexão, confiança e

harmonia, valores que incentivam o aprendizado de habilidades poderosas para a vida. Que incentiva o vôo dos pássaros, como diria Rubem Alves (2012).

Por meio da prática da CNV, chega-se à percepção de que todos os seres humanos possuem as mesmas necessidades e quando conseguimos enxergar estas mesmas necessidades em nossos semelhantes as relações se transformam. Encontra-se, assim, o que Rosenberg (2006), chama de “a beleza da necessidade” que possibilita que se criem laços entre as pessoas. Em outras palavras, acessa-se a humanidade que é comum a todos.

Recorro a Morin (2005) para correlacionar a complexidade dos tempos pós-modernos e sua característica subjetiva que acolhe a humanidade, aplicadas ao contexto educacional. Morin (2005) discorre sobre os sete saberes necessários à educação do futuro e concordo com a fundamental importância destes sete saberes. Entretanto, como principal interesse deste trabalho, destaco o sétimo saber descrito pelo autor que vem a ser, *Ensinar a compreensão.* Nele, Morin dá ênfase à compreensão como sendo “a missão propriamente espiritual da educação” e define seu ensinamento como “condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (MORIN, 2005, p.93).

O autor afirma que para além da compreensão intelectual e objetiva que caracteriza a explicação, há a compreensão humana e intersubjetiva que inclui uma identificação com o outro, uma atitude empática, um movimento de abertura, envolvendo simpatia e generosidade (MORIN, 2005 e 2015).

A educação e os profissionais que dela se ocupam constituem um cenário extremamente favorável para que um maior acolhimento à subjetividade se propague, e se implemente, nas palavras de Santos (2006, p.60), “um conhecimento prudente para uma vida decente”, como citadas anteriormente.

Para tanto, faz-se necessário que os atores do cenário educacional se impliquem com suas inquietações, revisitem os paradigmas vigentes, seus valores, suas crenças, dando lugar à construção conjunta de novas práticas, utilizando-se, assim, das práticas dialógicas como uma alternativa para dar conta das mudanças que se busca.

Discorrerei no próximo capítulo sobre algumas iniciativas que têm sido implementadas neste sentido.

CAPÍTULO 7 - A CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS: JANELAS QUE PERMANECEM ABERTAS

Educar a mente sem educar o coração não é educar.

(Aristóteles)

A noção de "Cultura de Paz" foi inicialmente elaborada pela UNESCO no "Congresso Internacional sobre a Paz na Mente dos Homens" ocorrido em Yamoussoukro na Costa do Marfim em 1989, ocasião em que passou a ser definida como "conjunto de valores, atitudes, e comportamentos que traduzem o respeito à vida, à pessoa humana, à sua dignidade e a todos os direitos do homem, bem como rejeição da violência sob todas as formas e o comprometimento com os princípios de liberdade, justiça, solidariedade, tolerância, direitos do homem e compreensão tanto entre as pessoas, quanto entre os grupos e indivíduos" (UNESCO, 1989, p.53).

Na celebração do aniversário de vinte e cinco anos do Congresso de Yamoussoukro, realizada em 2014 a definição de Cultura de Paz foi endossada de acordo com a Assembleia Geral das Nações Unidas de 1997, nos seguintes termos: "valores, atitudes, e comportamentos que refletem e inspiram interação social e parceria, baseadas nos princípios de liberdade, justiça e democracia, todos os direitos humanos, tolerância e solidariedade, que rejeitam a violência e se esforçam na prevenção de conflitos ao atacar suas raízes para dissolver problemas através de diálogos e negociações e que garantem o pleno exercício dos direitos e os meios para participar plenamente do processo de desenvolvimento de sua sociedade".

Identifico nestes conceitos que integram a definição da Cultura de Paz, os caminhos que penso serem necessários para lidar com situações conflitivas dentro do contexto escolar. Para tanto, Jares (2007) aponta objetivos e conteúdos que seriam indispensáveis para um projeto educacional voltado para uma Cultura de Paz, que serão representados na Figura 3.

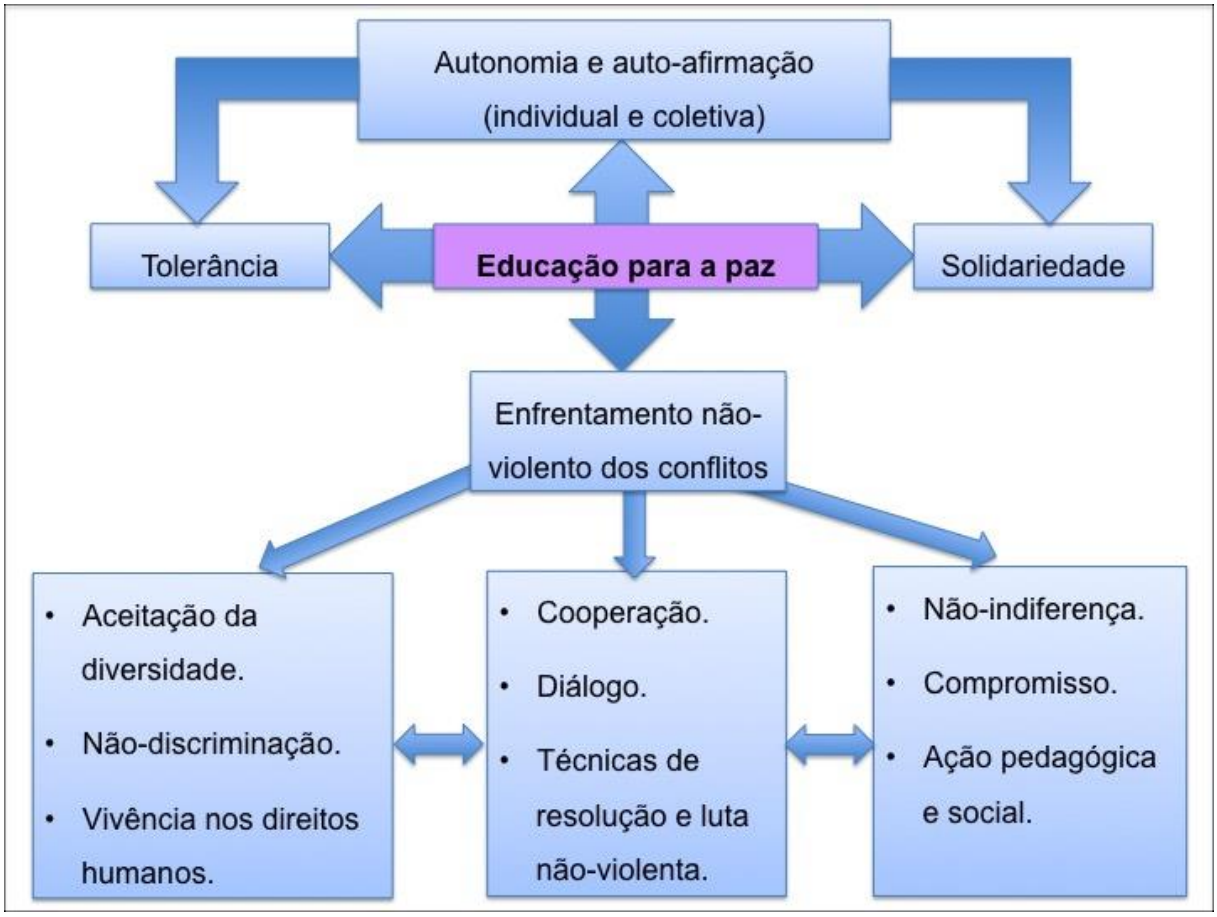

Figura 03 - Diagrama da Educação para a paz.
Fonte: Jares (1992)

Confirmo minha perspectiva positiva em relação aos conflitos, concordando com Jares (2006), que aponta a sua natureza inevitável à existência humana, destituindo o conflito de aspectos destrutivos ou odiosos, mas considerando-o necessário para o desenvolvimento humano, em seu papel pedagógico para práticas sociais mais articuladas e uma educação libertadora.

Neste sentido, sinto-me de alguma forma esperançosa ao deparar-me com algumas iniciativas públicas voltadas para a educação em nosso país.

Ao pesquisar propostas de Cultura de Paz nas escolas brasileiras, detive-me especialmente em dois trabalhos, que ao meu ver se destacam pelo conteúdo e na propagação da educação para a paz. Destaco, assim, o projeto de parceria entre a Unesco e o Governo do Estado do Rio de Janeiro que se intitula: Paz como se faz? Semeando cultura de paz nas escolas, integrado no Programa Abrindo Espaços - Escola de Paz; pelas suas propostas voltadas à educação dos jovens como os principais protagonistas na construção da Cultura de Paz e Não-Violência.

Ressalto outro importante trabalho que foi desenvolvido pelo Conselho Nacional do Ministério Público e é intitulado: Diálogos e Mediação de Conflitos na Escolas - Guia Prático para Educadores. Esta proposta direciona-se mais especificamente às questões conflitivas no contexto educacional e às alternativas para sua resolução.

Ambos os trabalhos citados acima, estão em sintonia com os aspectos que venho discorrendo ao longo desta pesquisa e estruturam-se nos quatro pilares da educação, apontados pelo Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, presidida por Jaques Delors, intitulado *Educação: um tesouro a descobrir*, os quais descreverei a seguir, (Delors, 1996):

1 - O primeiro pilar - aprender a conhecer - está pautado no aspecto cognitivo, no desenvolvimento intelectual, que talvez ainda seja o foco principal dentro da maioria das escolas que visa resultados mais quantitativos, no entanto, este pilar foca também aspectos qualitativos que dizem respeito a um ambiente escolar que promova mais entusiasmo à aprendizagem, sendo este um espaço privilegiado que permita erros, acertos e mais reflexões sobre os aprendizados.

2 - O segundo pilar - aprender a fazer - foca a capacidade de empreendedorismo, de aprender a se comunicar, a promoção de diálogo, do trabalho conjunto; considerando as necessidades das pessoas para o desenvolvimento da educação.

3 - No terceiro pilar - aprender a conviver - o foco está nas competências relacionais, na tolerância e compreensão mútua, no desenvolvimento da empatia, em valores que promovem atitudes mais pacíficas, no gerenciamento positivo dos conflitos.

4 - O quarto pilar - aprender a ser - congrega todos os anteriores, contribuindo para um desenvolvimento integral das futuras gerações.

Com base nestes pilares, identifico a importância de uma escola que vai além do conhecimento, privilegiando a construção individual e as relações entre as pessoas. Embora os quatro pilares sejam interdependentes e complementares visando uma aprendizagem integral, esta pesquisa enfatiza o pilar *aprender a conviver*, sendo este um desafio para a escola do século XXI, numa época plena de conturbações, muitas vezes regida pela intolerância.

No rastro de alternativas possíveis na busca por melhoria nas relações humanas no cultivo da Cultura de Paz, encontram-se também as práticas restaurativas, que focadas em ações reparadoras para as consequências geradas por situações de conflito, não serão alvo desta pesquisa.

Tendo surgido no Brasil em 2005 nos Sistemas Judiciário e Educacional, a Justiça Restaurativa se constitui como uma abordagem inovadora e eficiente na prevenção da violência e na reparação de danos causados por conflitos, trazendo resultados mais desejáveis para todos os envolvidos. Zehr (2012) se refere à Justiça Restaurativa como uma bússola que conduz para além do paradigma da culpa e punição, direcionando-se ao diálogo, à responsabilidade, ao encontro e à reparação do dano.

A utilização das práticas restaurativas nas escolas tem demonstrado excelentes resultados em decorrência dos mais diferentes graus de conflito, desde os mais corriqueiros aos mais graves. Embora as iniciativas de implementação deste trabalho sejam ainda insipientes na realidade brasileira, importantes trabalhos têm sido desenvolvidos, como por exemplo os que foram implementados no Estado de São Paulo em vinte escolas públicas de Ensino Médio em Heliópolis e Guarulhos[5]; em doze escolas da rede estadual de São Caetano do Sul[6] e ainda em quatro escolas da rede pública e privada de Porto Alegre, Rio Grande do Sul[7].

Como aponta Jares (2007), por mais paradoxal que pareça, precisamos da realidade dos conflitos para formularmos programas de desenvolvimento da Cultura de Paz. Nas palavras do autor "não é possível separar a convivência do conflito, por isso a estrutura dos diversos tipos de programas educacionais deve ser concebida a partir dos conflitos e para eles, diferentemente de modelos que pretendem negá-los e silenciá-los." (JARES, 2007, p.169).

Pensando a escola como um espaço propenso à ocorrência de conflitos nas variadas inter-relações pessoais que aí se dão, suponho ser este um espaço bastante propício à disseminação de uma Cultura de Paz.

Identifico nesta pesquisa um estágio preliminar, um primeiro passo no caminho da Cultura de Paz à medida que convida a olhar para as experiências de conflito como oportunidades de transformação na relação entre professores e alunos, abrindo passagem para fortalecer o desenvolvimento sócio-emocional dos jovens alunos, o que também conduz à facilitação na aprendizagem, como conclui Norgren (2009).

---

[5] Denominado: *Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania.* Disponível em: <http:file.fde.sp.gov.br/portalfde/Arquivo/A_Justica_e_educacao.pdf>. Acesso em: 19 out. 2015.

[6] Denominado: *Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul: Aprendendo com os conflitos a respeitar direitos e promover cidadania.* Disponível em: <http://www.tjsp.jus.br/Download/CoordenadoriaInfanciaJuventude/JusticaRestaurativa/SaoCaetano/Publicacoes/jr_sao-caetano_090209_bx.pdf>. Acesso em: 19 out. 2015.

[7] Denominado: *Cultura de Paz e Justiça Restaurativa: nas escolas de Porto Alegre*. Disponível em: <http://www.justica21.org.br/arquivos/bib_309.pdf>. Acesso em: 19 out. 2015.

CAPÍTULO 8 - MÉTODO

O ser humano deve desenvolver, para todos os seus conflitos, um método que rejeite a vingança, a agressão e a retaliação. A base para esse tipo de método é o amor.

(Martin Luther King Jr.)

8.1 Tipo de pesquisa

Como marco metodológico, optei, neste estudo, por uma pesquisa-intervenção/qualitativa.

Creswell (2014, p.50), destaca na pesquisa qualitativa "os significados que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano". O autor ressalta neste tipo de pesquisa seu impacto correlacionado a uma transformação do mundo. São apontadas como características da pesquisa qualitativa a aproximação entre o pesquisador e os participantes em seu habitat natural, onde se desenvolve a coleta de dados com a manutenção do foco nos significados dados pelos participantes; além de se caracterizar como um projeto emergente, ou seja, a pesquisa não é rigidamente prescrita em suas subsequentes fases e são consideradas múltiplas perspectivas em suas complexas interações, (CRESWELL, 2014).

Considerando o foco relacional, a pesquisa qualitativa posiciona o pesquisador dentro de um processo interativo, havendo uma interdependência entre participantes/pesquisador na produção do conhecimento pretendido na investigação, como reitera Mc Namee (2014).

Desta forma o foco são as construções conjuntas, os conhecimentos e entendimentos produzidos nos processos de investigação e não no descobrimento de uma realidade objetiva pré-existente e independente do observador, ou seja, do pesquisador.

Como aponta McNamee (2014) as abordagens pós-modernas se desviam do essencialismo e se voltam para as práticas de linguagem de indivíduos em relação.

Esta postura agrega múltiplos saberes e reconhece a possibilidade de uma pesquisa que valoriza a legitimidade e utilidade de práticas cotidianas que representam a *realidade* instável, complexa e intersubjetividade que caracteriza a pós-modernidade.

Considerando que esta pesquisa se desenvolve dentro do paradigma pós-moderno e utiliza a perspectiva construcionista social como referencial teórico, seu eixo é relacional, ou seja, é necessária uma interação entre pesquisadora e participantes da pesquisa, na busca por criações colaborativas de entendimentos mais úteis e generativos para todos os implicados.

No caso do tema escolhido, gerar outras compreensões sobre conflito, buscando trabalhar com as situações conflituosas de modo que suas manifestações sejam utilizadas como recursos direcionados a oportunidades mais dialógicas entre os envolvidos (professores e seus alunos adolescentes).

Na interação com os professores participantes da pesquisa, como pesquisadora, propus uma **ação**, tal seja, que estes desenvolvessem suas narrativas pessoais de experiências com conflitos. Estimuladas pela ação inicial como um estímulo, as narrativas foram sendo desenvolvidas pelos professores, através das histórias que foram sendo exploradas e pensadas conjuntamente, levando a **reflexões** tanto de minha parte, como pesquisadora, quanto dos professores. A partir destas reflexões que surgiram, busquei uma nova **ação** que gerou outras **reflexões**.

Assim, a pesquisa foi prosseguindo, articulando-se entre ação - reflexão - ação, num processo contínuo e aberto, se consolidando como interventiva, na medida em que foram sendo levantadas possibilidades de ações, com o propósito de ocasionar mudanças, visando uma transformação.

Sobre o dinamismo na relação pesquisador/participantes da pesquisa-intervenção, Aguiar e Rocha (1997, p. 97) afirmam se tratar de "ação, construção, transformação coletiva, análise das forças sócio-históricas e políticas que atuam nas situações e das próprias implicações, inclusive dos referenciais de análise."

Em consonância com a pesquisa qualitativa, este trabalho foi se enquadrando dentro de uma pesquisa-intevenção, uma vez que não visa revelar, descobrir ou interpretar, mas criar, produzindo conhecimentos numa ação participativa entre o pesquisador e o sujeito, no sentido de buscar práticas e ações transformadoras da realidade sócio-política, ao propor uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social (ROCHA e AGUIAR, 2003).

Tal intervenção é proposta

> [...] junto a grupos e organizações sociais de qualquer natureza, confrontados com situações de crise que afetam suas estruturas e seus modos de funcionamento, assim como as pessoas que nelas se encontram implicadas. Desta forma, numerosos trabalhos, visando a melhor compreender os processos de mudança, e as mutações sociais e psicológicas que acarretam, permitiram reconhecer, em toda a sua complexidade, as diversas dimensões do fenômeno organizacional. (LÉVY, 2001, p.13)

De acordo com Lévy (2001), dentro da pesquisa-intrevenção, há uma demanda para que o clínico se desloque não só fisicamente, mas também mentalmente para um espaço, o

qual desconhece, mas esforça-se para compreender e dar sentido às histórias que escuta e vão sendo tecidas.

Como aponta Norgren (2009), a pesquisa-intervenção não conduz a certezas, mas tenta apreender o mundo através de uma compreensão subjetiva.

8.2 Participantes

Participaram da pesquisa sete professoras (todas do sexo feminino) do ensino fundamental II (sétimo e oitavo ano) de uma escola Municipal localizada na periferia de São Paulo, mais precisamente no bairro de Vila Jaraguá. O método de seleção da amostra foi por conveniência, após autorização da direção.

De acordo com a Fundação SEADE (2006), o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS) da região em que esta pesquisa foi realizada, situa-se dentro de Áreas em Transição para a Classe Média. O índice demográfico é também definido pela Fundação SEADE (2014), totalizando 196.861 habitantes.

As professoras participantes foram classificados de acordo com características sócio-demográficas (Quadro 01) e formação (Quadro 02).

	Idade	Sexo	Estado Civil	Filhos	Religião	Classe Social Atual	Classe Social de Origem
P1	31	Fem.	Casada	01	Cristã	Baixa	Baixa
P2	34	Fem.	Casada	01	----------	Média	Média
P3	35	Fem.	Solteira	00	----------	Média	Média
P4	38	Fem.	Divorciada	01	----------	Média	Baixa
P5	27	Fem.	Casada	00	Espírita	Baixa	Baixa
P6	54	Fem.	Solteira	00	Protestante	Média	Média
P7	45	Fem	Divorciada	01	----------	Baixa	Baixa

Quadro 01 - Características sócio-demográficas das professoras participantes.

	Escolaridade antes da graduação	Formação, Instituição Universitária e ano	Tempo de trabalho escola atual	Disciplina que ministra	Atividade em exercício	Outros empregos atualmente	Planos de continuidade de estudos
P1	Pública	Geografia Univ. Camilo Castelo Branco 2009	6 anos	Geografia	Efetiva	_____	Pedagogia, Mestrado em Educação
P2	Pública	Letras FFLCH-USP 2007 Medicina Veterinária UNIP em curso	8 anos	Português	Efetiva	_____	_____
P3	Pública	Ciências Biológicas UNESP 2006	5 anos	Ciências	Efetiva	_____	Pós-graduação em Neurociências
P4	Pública	Ed. Física F. UniNove 2005	7 anos	Ed. Física	Efetiva	Secretaria da Educação do Est. SP	Pós-graduação em Distúrbios de Aprendizagem
P5	Pública	História FFLCH-USP 2013	18 meses	História	Efetiva	_____	Mestrado em História Econômica
P6	Pública	História F. Eugênio Pacelli (MG) 1984 Pedagogia F. UniNove 2012	8 anos	História	Efetiva	Rede Estadual de São Paulo	Artes e Psicologia
P7	Pública	Tecnologia em Processamento de dados UNIFEO 1990 Pedagogia F.Fernão Dias 2014 Letras F. Campos Salles Em curso	6 meses	Matemática	Efetiva	_____	Mestrado e Doutorado em Educação

Quadro 02 - Informações profissionais sobre as professoras participantes.

8.3 Instrumentos e Estratégia

A cada encontro, todos descritos no próximo ítem (8.4 - Procedimentos), foram sendo utilizados os instrumentos elencados a seguir. Dentre estes, a fim de seguir a estratégia programada, utilizei atividades, dinâmicas e vivências como facilitadores das narrativas e elucidação das propostas dialógicas, além do uso de roteiro de perguntas e questionário para a coleta das narrativas e de informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa.

- Dinâmica de apresentação em que cada participante apresenta ao grupo um colega, a partir de suas impressões sobre ele, ao invés de apresentar a si próprio.
- Roteiro de perguntas disparadoras dirigidas aos professores participantes objetivando a narração de suas experiências e posturas com relação aos conflitos vivenciados no trabalho como professores de alunos adolescentes. (Apêndice 2)
- Versão editada do filme “Entre os muros da escola”, de Laurent Cantet, exibido aos participantes desta pesquisa, ou seja, professores de sétima e oitava série do ensino fundamental II, com propósito de sensibilização. (Sinopse do filme - Apêndice 5)
- Análise da percepção cinematográfica, compondo um grupo de discussão sobre o conteúdo do filme, para a apreciação de como os professores identificam as situações de conflito exibidas no filme com as suas próprias.
- Dinâmica em pares, focando trocas de experiências pessoais sobre situações de conflitos.
- Dinâmica baseada na filosofia da Comunicação-Não-Violenta.
- Slides projetados em auxílio à organização das atividades.
- Dinâmica “Baile com Palitos”.
- Vivência do Círculo, proposto por Pranis, como metodologia dialógica.
- Imagem da figura do *iceberg*, como metáfora representativa da estrutura do conflito.
- Vídeo *Acorn to oak, eight months time-lapse* (trad. Português: De semente a carvalho, no intervalo de oito meses).
- Dinâmica dos trevos contendo mensagens de encerramento para as participantes.
- Questionário de avaliação sobre o impacto da intervenção sobre os professores participantes da pesquisa. (Adaptado para ser utilizado nesta pesquisa - Apêndice 6)

8.4 Procedimento

Foi realizado um primeiro contato com a direção de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental II, no bairro de Vila Jaraguá, na cidade de São Paulo para a apresentação do projeto. O diretor se interessou pelo projeto e autorizou a realização da pesquisa. Indicou, primeiramente 12 professores que identificou como possíveis participantes. Tal indicação ficou vinculada à disponibilidade de horário e aos que lecionassem para o sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental II. Para tanto o diretor assinou um termo de autorização (Apêndice 3). Inicialmente eu havia combinado com o diretor que seriam de três a quatro encontros, conforme o andamento das atividades, associadas à disponibilidade dos professores, pois apesar de terem sido pensados encontros semanais e subsequentes, haveria semanas em que os professores estariam já comprometidos em outras atividades, além do que, o período de final de ano letivo estaria se aproximando.

Cada encontro teria a duração de uma hora e meia, a se realizarem no horário em que os professores frequentam a JEIF[8] do período da manhã, que acontece das 12h às 13:30h. Foi assim agendado um primeiro encontro com os professores.

Descrevo a seguir como cada encontro foi proposto, perfazendo ao final um total de cinco, buscando responder aos objetivos desta pesquisa. Para tanto, antes de começar a descrevê-los, cabe esclarecer com que objetivos cada um deles foi estruturado:

- Primeiro encontro: Compreender como as professoras participantes da pesquisa definem conflito e como elas têm lidado com situações conflitivas no seu dia a dia profissional.
- Segundo encontro: Projeção de uma edição do filme “Entre os muros da escola”, que trata de temas conflituosos entre professor e alunos, como material sensibilizador para conectar as professoras participantes com este assunto.
- Terceiro encontro: Conhecer as experiências individuais destas professoras com relação às situações de conflito no contexto profissional.
- Quarto encontro: Apresentar uma proposta colaborativa e dialógica através de dinâmica com base na Comunicação Não Violenta (CNV) que explorasse formas de

[8] JEIF se refere às iniciais de Jornada Especial Integral de Formação, que compõe as jornadas de trabalho dos docentes, além de suas jornadas básicas. São oferecidas aos servidores municipais devendo ser utilizadas para atividades complementares à sua formação.

prover entendimentos mais singularizados sobre a arquitetura do conflito e a possibilidade de validá-lo na edificação de condições mais dialógicas.

- Quinto encontro: Aprofundar as perspectivas colaborativas e dialógicas por meio de vivências e exposição de material elucidativo.

8.4.1 Primeiro encontro

As professores foram recepcionadas e convidadas a se sentar. Apresentei-me, discorrendo brevemente sobre a proposta deste trabalho.

Num segundo momento pedi que as professores se apresentassem, conforme a seguinte dinâmica:

- Cada uma apresenta a pessoa que está do seu lado esquerdo a partir da característica que mais chama a atenção, baseando-se no conhecimento prévio que já tem sobre a colega.
- Depois de todas terem apresentado as colegas, pergunto a cada uma se concorda ou não com a forma em que foi apresentada pela vizinha, contando como se sentiu sobre o que foi falado sobre si.

Esta atividade visa a percepção de outras perspectivas além da percepção de si mesmo, se abrindo para outros enfoques e concepções, ampliando o olhar. Assim todos podem minimamente vivenciar como se sentem através de uma interpretação do outro sobre si.

Em seguida requisitei que as professoras respondessem oralmente algumas perguntas disparadoras (Apêndice 2) com o objetivo de narrarem suas experiências e posturas com relação aos conflitos vivenciados no exercício de seu trabalho como professoras de alunos adolescentes.

Neste primeiro encontro pedi que as professoras assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 4)

8.4.2 Segundo encontro

Neste encontro foram exibidas cenas selecionadas e editadas do filme “Entre os muros da escola” de Laurent Cantet (Apêndice 5 - sinopse do filme). Este filme, vencedor da Palma de Ouro no festival de Cannes em 2008, foi escolhido por representar a sala de aula,

espelhando uma realidade que reflete diferenças culturais entre alunos adolescentes. Este cenário é bastante propício para uma série de conflitos que vão emergindo, afetando a relação dos alunos com um determinado professor focado no filme.

O filme provoca uma reflexão sobre o sentido da educação nos tempos atuais e sobre a complexidade implicada na educação de jovens pouco interessados na rotina escolar.

Foi pensado como material que possibilitasse às professoras conectarem-se e sensibilizarem-se com o tema proposto, tal seja, conflitos no contexto escolar.

Dentro do meu planejamento as discussões sobre o filme se iniciariam logo após a exibição, na esteira das mobilizações e impactos imediatos que determinadas cenas teriam causado nas participantes. No entanto, não houve disponibilidade de tempo suficiente e esta etapa precisou se realizar num próximo encontro.

8.4.3 Terceiro encontro

Neste encontro seguinte à exibição do filme, voltei a me reunir com as professoras e solicitei que se reconectassem às cenas assistidas no encontro anterior para que, com essa lembrança mais próxima possível, o grupo pudesse destacar cenas significativas para cada uma.

Pedi que buscassem se identificar, trazendo experiências semelhantes às mostradas no filme, para suas próprias práticas diárias na vida profissional, e assim, cada uma pudesse expor oralmente suas narrativas pessoais que se associavam às identificadas no filme. Foi assim composta uma análise da percepção cinematográfica, à medida que, uma a uma das participantes do grupo, foi trazendo suas percepções, associando fatos conflitivos do filme às suas próprias vivências enquanto professoras.

8.4.4 Quarto encontro

Este encontro foi estruturado baseando-se numa experiência prévia que tive com participantes de programas para capacitação de jovens aprendizes para o mercado securitário[9], em *workshops* sobre enfrentamento de conflitos.

---

[9] Programa Amigo do Seguro desenvolvido pela Escola Nacional de Seguros da Fundação Nacional de Seguros – FUNENSEG em parceria com o Instituto Techmail.

Introdutoriamente, com a finalidade de conectar as participantes ao que havíamos conversado nos últimos encontros, apresentei-lhes uma lista com palavras e frases anteriormente expressas por elas próprias sobre as situações de conflito na escola.

Em seguida, com base nas narrativas pessoais relatadas no encontro anterior, realizamos uma dinâmica com a finalidade de apresentar propostas de bases dialógicas, analisando possíveis condutas alternativas por parte das professoras, frente a situações de conflito na escola envolvendo alunos adolescentes.

A dinâmica se iniciou com o grupo sendo dividido em A e B.

Os grupo de professoras foi convidado a voltar às cenas de conflito entre professor e alunos que foram vistas no filme e a conectarem-se com a identificação da própria experiência de conflito vivida ao longo da sua vida profissional, a que chegaram no encontro anterior.

Foi, então, pedido que relembrassem esta experiência em que não se sentiram respeitadas, consideradas, ou compreendidas. Em contato com a experiência, tiveram um minuto para contar à sua dupla, de A para B e depois mais um minuto de B para A. Quem estivesse ouvindo se mantinha em silêncio, somente se expressando com gestos encorajadores para que sua dupla prosseguisse no relato.

Posteriormente, pedi que as duplas fossem trocadas, assim a pessoa B se levanta e encontra outra pessoa A em sentido horário. Agora A conta para B uma situação em que se sentiu respeitada, considerada, compreendida. Foi respeitado o mesmo intervalo de um minuto para cada relato.

Em seguida, com base na filosofia da Comunicação-Não-Violenta (Rosenberg, 2006), conduzi uma atividade em que foi considerada a situação descrita na etapa anterior, em que a pessoa não se sentiu respeitada.

Todas foram convidados a expressar suas situações, e a partir de cada situação fui escrevendo nas extremidades de uma estrela de cinco pontas (representada na Figura 04 abaixo) e perguntando sobre os seguintes pormenores relacionados a cada situação.

1 - Que FATOS foram percebidos?

2 - Que PENSAMENTOS surgiram?

3 - Que SENTIMENTOS tiveram nessa situação?

4 - Quais as NECESSIDADES que não foram atendidas?

5 - O que querem FAZER A PARTIR DISSO, como podem prosseguir?

2

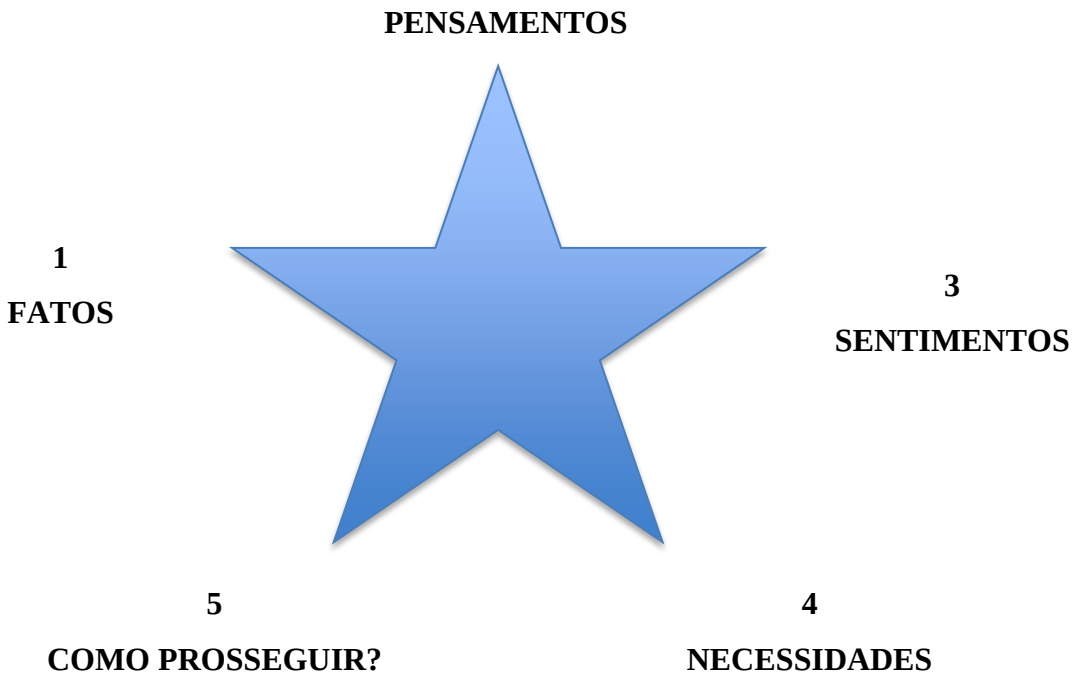

Figura 04 - Estrela utilizada em dinâmica sobre CNV adaptada pela autora.

Encerrada esta atividade, apresentei os elementos da CNV numa palestra integrativa com as professoras, que foi introduzida por uma breve dinâmica:

- Posicionei um objeto em cima de uma mesa que permaneceu coberto com um pano. Removi o pano por um intervalo breve e pedi que cada uma descrevesse o que viu.

Esta atividade se prestou a chamar a atenção para os variados pontos de vista que comumente geram conflitos. Para encerrar o encontro, li um texto extraído do livro de Marshall Rosenberg (2006), que continha o depoimento de uma professora que trabalha numa escola com crianças especias e se utiliza dos princípios da CNV.

8.4.5 Quinto encontro

Este encontro desenvolveu-se em formato de *workshop,* com o recurso de projeção de *slides* auxiliando a organização da sequência de atividades.

Iniciou-se com a proposta de realização de um jogo cooperativo descrito a seguir. A pesquisadora foi a facilitadora.

Baile com Palitos

- *Material*: Música e varetas de bambu.
- *Espaço necessário*: Quadra ou um pátio amplo
- *Disposição:* Formando duplas com as duas varetas apoiadas pelos dedos indicadores.
- *Desenvolvimento:* O Facilitador coloca a música e vai trocando o ritmo e a dupla não pode deixar de dançar animadamente e nem deixar as varetas caírem.
- *Objetivos:*
  a) Estimular a cooperação;
  b) Reforçar o relacionamento interpessoal.
  (SOLER, 2011, p.19)

Complementando os objetivos propostos por Soler (2011), esta atividade foi proposta buscando expandir a percepção dos professores com relação ao exercício e efetivação de conexões. Foram utilizadas varetas de bambu, ocas em seu interior, representando um canal de comunicação entre as duplas (conforme representado abaixo na figura 05). Os movimentos vão sendo coordenados, ocasionando conexão e interação. Assim, o movimento de um leva ao movimento do outro, podendo ser guiados por entusiasmo, alegria e descontração.

Figura 05 - Fotografia ilustrativa do momento em que as professoras realizavam a dinâmica "Baile com palitos"

Em um segundo momento o grupo foi convidado a se posicionar em círculo, de acordo com a proposta de Pranis (2010).

Foram projetadas duas perguntas sobre a atividade “Baile com Palitos”:

- Como se sentiu?
- O que significou para você?

Convidadas a participarem de acordo com a proposta do Círculo (PRANIS, 2010), conforme exposto no capítulo sete, as professoras responderam às perguntas, com a utilização do *bastão de fala* que foi oferecido pela pesquisadora. Falava quem estivesse com o *bastão de fala* na mão, passando para a pessoa ao lado ao final da fala de cada uma. Foram realizadas duas rodadas, uma para cada pergunta. Poderia haver mais rodadas se alguém tivesse alguma fala complementar.

Foi projetado um slide expositivo contendo informações sobre a utilidade do Círculo na promoção de diálogo, de acordo com Pranis (2010).

Um próximo *slide* trouxe a imagem de um *iceberg* (Reproduzido na figura 05 abaixo), representando o conflito na sua parte aparente. Destacando-se a importância do que não se vê, que está abaixo do nível da água, que seriam os pensamentos, sentimentos e necessidades das pessoas que estão envolvidas numa situação conflituosa.

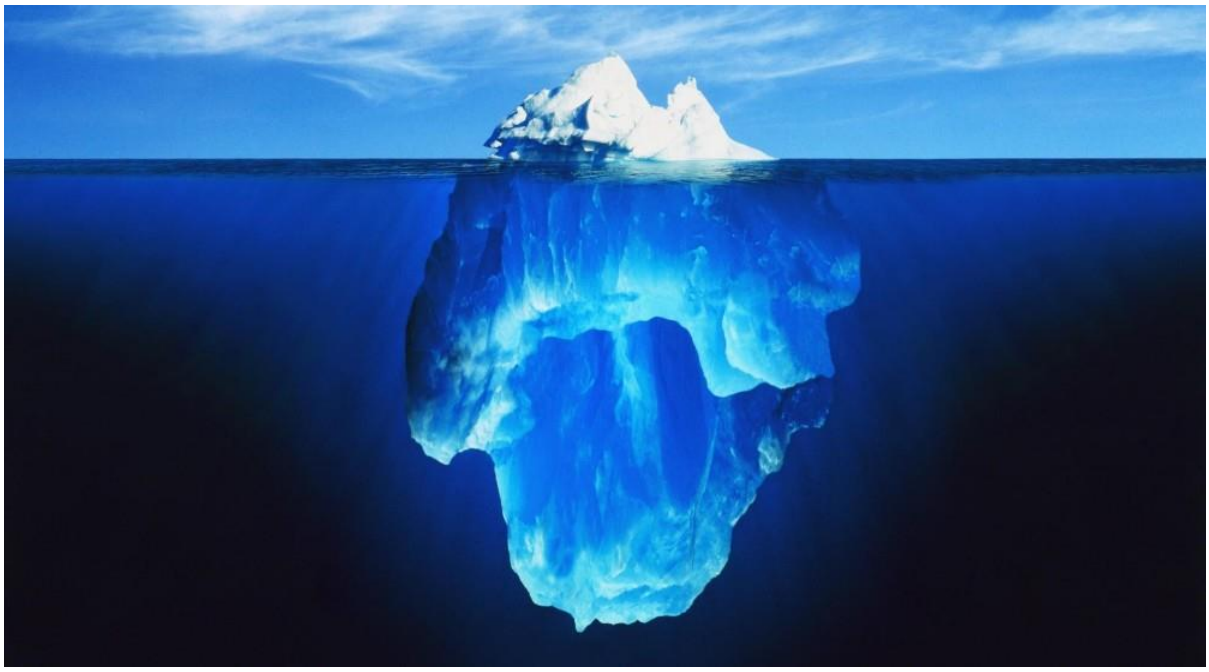

Figura 06 - Imagem de um *iceberg* como metáfora representativa da estrutura do conflito.
Fonte: Google Images

Outro *slide* trouxe duas perguntas reflexivas, representando planos de ação, e que podiam ser respondidas de acordo com o formato anterior, dentro da prática do Círculo:

- O que posso fazer diferente diante de uma situação conflituosa?
- Quem pode me ajudar nessa jornada?

No próximo momento foi exibido um vídeo representando o nascimento de uma semente de carvalho[10].

Após a sua exibição, foi relacionado ao que aponta Shotter (2011b), utilizando-se da metáfora do desenvolvimento da semente do carvalho, referindo-se à responsabilidade relacional, destacando que o nascimento da árvore do carvalho não está em sua semente, mas num encontro de fatores, havendo muitas coisas entre a semente e o carvalho, além da própria semente ou do carvalho.

O autor prossegue dizendo que o fato de existir uma semente não é garantia de que nasça o carvalho, pois vai depender da qualidade do solo, da água, do ar, da energia que vem do sol.

Ainda utilizando a metáfora do cultivo vegetal, passando a ser correlacionado ao cultivo do desenvolvimento humano, foi pensada a relação professor-aluno, destacando o professor no papel de "jardineiro". Um próximo *slide* foi apresentado reproduzindo os seguintes dizeres de Benson (1997):

"Da plantação à colheita:

A fertilidade do jardim depende de componentes dele próprio: seu solo, seus nutrientes, sua luz, sua localização.

[...] Jardinagem tem muito a ver com arte e intuição, mas também com precisão e ciência.

[...]Todo pedaço de terra pode ser transformado num jardim."

(BENSON, 1997, p. 124 e 125)

[10] Vídeo Acorn to oak, eight months time-lapse (trad. Português: De semente a carvalho, no intervalo de oito meses) por Neil Bromhall. Disponível em: <http://www.complete-gardens-online.co.uk>. Acesso em: 10 mar. 2015.

Adentrando o posicionamento que Benson defende na relação da comunidade com seus jovens, foi comentada e sugerida a apresentação deste mesmo autor a que nos referimos anteriormente. Para tanto, disponibilizei o site[11] para posterior visualização.

Finalizamos o encontro com uma atividade em que são oferecidos trevos de quatro folhas feitos em papel, com suas pétalas dobradas, para serem mergulhados em um copo com água e assim se abrem, contendo uma mensagem positiva de boa sorte na jornada das 'professoras-jardineiras'.

Figura 07 - Fotografia das professoras, posicionadas em Círculo no último encontro, no momento em que estão observando os trevos se abrindo na água

Neste encerramento havia planejado realizar uma roda de conversa com as professoras, gerando um *feedback* da participação delas na pesquisa. Entretanto, todas estavam muito ocupadas com o encerramento do ano letivo e não puderam dispor de mais tempo. Devo salientar que por este motivo duas professoras não estiveram presentes neste último encontro. Neste contexto, o círculo de avaliação que estava previsto não se efetivou.

Foi, então, aplicado um questionário de avaliação de impactos (Apêndice 6) , após um lapso de seis meses findas as atividades realizadas com o grupo. Tal questionário pode ser respondido por cinco das sete participantes da pesquisa, dado que neste momento uma das professoras se encontrava em licença maternidade e uma outra havia saído da escola.

Uma descrição mais completa, de forma mais pormenorizada daquilo que se sucedeu a cada um dos cinco encontros realizados, encontra-se em apêndice. (Apêndice 1).

[11] Apresentação em TEDxTC – Peter Benson – Sparks: How Youth Thrive, ano 2011 (trad. português: Faíscas: Como a Juventude Prospera). Disponível em: <m.youtube.com>watch>. Acesso em: 30 ago. 2015.

8.5 Considerações éticas

Este projeto foi submetido ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, aceito e aprovado pela Plataforma Brasil sob protocolo número CAAE: 53563515.8.0000.5482.

Foram seguidos todos os pré-requisitos necessários para a pesquisa envolvendo seres humanos, de acordo com a resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto obteve a aprovação do Comitê de Ética da PUCSP.

As participantes concordaram em assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foi garantido total sigilo das identidades das participantes e foi garantida às participantes a liberdade de interromper sua participação quando desejasse. Caso houvesse alguma situação de que a participante necessitasse de apoio psicológico, como pesquisadora e psicóloga, me coloquei à disposição para atendê-la.

8.6 Análise das narrativas

Para proceder na análise desta pesquisa-intervenção, faz-se necessário manter o foco em alguns aspectos ordenadamente a serem destacados e aqui analisados. Uma futura compreensão, mais global e alinhada com a proposta e os principais objetivos desta pesquisa, se dará na interpretação dos resultados e discussão sobre esta análise.

Cabe ressaltar que os comportamentos dos integrantes desta pesquisa-intervenção (pesquisadora e participantes) são complexos e multidimensionais, ou seja, cada um destes comportamentos estão inter-relacionados e são compreendidos dentro de uma perspectiva maior. Dentro de uma compreensão sistêmica, cada micro parte do desenvolvimento processual da pesquisa é parte do processo, um macro processo composto dentro de uma ação mais global, para que os objetivos da pesquisa se cumpram.

Passo a seguir pelas fases que compõem a pesquisa-intervenção, a partir da primeira ação proposta, buscando integrar o conteúdo levantado aos sentidos e significados que foram sendo construídos a cada encontro.

A primeira ação proposta às professoras foi uma dinâmica de apresentação em que cada uma delas era apresentada a partir da perspectiva de uma colega, conforme expus anteriormente. Inicialmente, nesta atividade, pude identificar uma reflexão que se imbrica, como uma partícula, na coconstrução dos significados para se chegar aos objetivos pensados de forma mais abrangente.

Ao final da atividade, ao checar como havia sido a experiência, todas concordaram que havia sido positiva, sendo sua validade resumida pela participante P4, ao constatar que *[...] o olhar do outro acrescenta muito mais do que o próprio, né? Eu acho que foi válido cada um ter falado um pouquinho sobre o colega.*

Na avaliação desta vivência, ficam implícitas algumas perspectivas úteis e facilitadoras ao diálogo, tais como uma postura apreciativa, postura de multiparcialidade, postura inclusiva, postura reflexiva, tal como apontam Japur e Ruffino (2014).

Ao lançar as perguntas sobre como definiam e como lidavam com possíveis conflitos no dia a dia profissional, pude entrar em contato com as percepções das professoras sobre os motivos pelos quais os conflitos emergem no contexto escolar e sobre qual tem sido a postura delas diante desses conflitos.

Sobre os motivos atribuídos ao surgimento dos conflitos no contexto escolar, as professoras destacaram as seguintes razões:

- Imposição de ideias dos alunos sobre seus colegas. (P4)
- Desinteresse, apatia dos alunos frente à proposta de ensino da escola. (P1, P2, P5)
- Postura de desrespeito e falta de educação por parte dos alunos. (P1, P2, P4, P6)
- Composição de um jogo de forças entre o professor que quer ensinar e os alunos que não querem aprender. (P1, P2)
- Surgimento de uma sociedade nova na qual há uma indefinição do papel da escola. (P1, P5, P6)
- Intensas transformações pelas quais o mundo tem passado. (P1, P5, P6)
- Advento da informatização e redes sociais. (P1)
- Sobrecarga dos professores por tudo que lhes é exigido. (P2, P5, P6)
- Divergência de propósitos entre a escola que permanece normativa e uma nova sociedade que não quer mais ser normatizada. (P5)
- Despreparo dos professores diante de um chamado “conflito sistêmico”, pelo qual a escola vem passando, sem que se tenham perspectivas de como encará-lo. Permanecendo a escola sem um projeto significante para a sociedade. (P5)
- Desestruturação por parte das famílias dos alunos. (P1, P6)
- Defasagem social de valores, levando a deturpações no desenvolvimento moral e ético dos jovens. (P1, P2, P6)
- Sistema massacrante que rege o funcionamento da escola e afeta os professores. (P2, P5, P6)

- Em termos gerais, o conflito é motivado pela interrupção de um fluxo natural para que as coisas aconteçam. (P3)

Sobre os posicionamentos das professoras diante das situações de conflito, foram constatadas as seguintes atitudes:

- Procura conversar, colocar sua ideias e opiniões e saber das vivências dos alunos. (P4)
- Permanece de mãos atadas quando o conflito segue por vias agressivas. (P4)
- Tenta fazer com que os alunos se coloquem no lugar do professor que se vê desrespeitado por eles, ensina-lhes boas maneiras básicas, tenta dempre "dialogar", "mediar". (P1)
- Chama os pais para conversar em situações mais graves. (P1)
- Ainda não descobriu como lidar. (P2)
- Não tem o que fazer sozinha, seria preciso um espaço coletivo de formação conjunta. (P5)
- Procura ter jogo de cintura para "mediar" os conflitos. (P6)
- Procura não usar os seus próprios valores como referência. (P3)
- Cria espaço para que os envolvidos se entendam e encontrem uma solução. (P3)
- Gostaria de ter mais informação sobre mediação de conflitos. (P3)

Na reflexão que propus seguida às respostas das professoras, ficou evidenciada a falta de espaço e a necessidade que têm de tratar desse assunto, fonte de muitas angústias.

A leitura do texto "O jardineiro" de Rubem Alves, proporcionou que se conectassem às potencialidades presentes em seu território de trabalho, à fertilidade aí existente. O que se pode constatar na fala de uma pas participantes: *Tem flores muito bonitas nesse jardim.* (P1)

A próxima ação se referiu à apresentação de uma edição do filme "Entre os muros da escola" (Apêndice 5). Após o filme, convidei as professoras a organizarem suas reflexões sob dois aspectos:

a) o que mais lhes chamou a atenção nas cenas exibidas;
b) suas próprias narrativas sobre experiências conflitivas vivenciadas dentro do contexto profissional, as quais foram remetidas assistindo às cenas do filme.

Respondendo ao item a: o que mais lhes chamou a atenção no filme, surgiram as seguintes situações:

- As alunas que estavam no conselho, como conselheiras de classe, desvirtuaram as informações sobre o que havia acontecido lá e isso serviu de base para o conflito maior eclodir. (P1)
- Relato da mãe do aluno dizendo que em casa ele é um bom menino. Identificação desta mesma situação na escola, salientando que tal fato não garante o aprendizado do aluno. (P1)
- Compreensão ampliada sobre a problemática do garoto, personagem principal do conflito, lamentando que apesar de algumas boas iniciativas suas, os desdobramentos das situações foram intensificando um conflito que acabou por prejudicá-lo. (P1)
- Desconfianças sobre o menino se aproveitar do fato de sua mãe não falar francês e assim, traduzir de forma conveniente para ele. (P1, P7)
- Percepção da ideia que o filme passa sobre as dificuldades de comunicação existentes entre os atores do contexto escolar, representada pela metáfora dos "muros da escola", agindo como barreiras entre as pessoas que fazem parte desse cenário. Tal cenário é identificado na vida real escolar, concentrando-se nas dificuldades que os alunos encontram para se expressar e dos professores de entendê-los. Estas dificuldades levam em consideração questões culturais e de maturidade, evidenciando que os erros dos adolescentes têm um peso menor na sua condição imatura, comparados aos erros cometidos pelos professores adultos. Há um entendimento de que estas barreiras impedem uma maior aproximação entre professores e alunos e geram muitos conflitos. E que estas questões acontecem independentemente do continente, em maior ou menor grau, são inerentes ao ser humano. (P5)
- Ainda pelas perspectivas das barreiras entre professores e alunos, observação de uma situação em que o professor subjulga a capacidade dos alunos de lerem um determinado livro, decidindo por não adotá-lo, mas surpreende-se ao final, com comentários interessados de uma aluna que não só o havia lido, mas o elegeu como tendo sido seu maior aprendizado do ano. Opinião de que tal situação é lamentável e comentário sobre se chatear por identificá-la em sua própria experiência como professora. (P5)
- Destaque para o choque cultural presente no filme, identificando situações frequentes na realidade brasileira, com alunos que vêm de outras regiões do país com costumes

diferentes dos locais. Sua dedução é de que por vezes conseguem se aculturar, por outras não, o que depende da personalidade do aluno, na opinião da participante. (P6)

- Comentário sobre uma atitude do professor, que com certa arrogância, chama uma aluna para uma conversa em que a obriga a desculpar-se por ter se negado a fazer uma leitura em sala, após um prévio desentendimento entre ambos. Essa atitude é percebida como um cuidado individual do professor em relação à aluna. Observação de que uma fala descuidada por parte do professor por muitas vezes motiva o afastamento do aluno. (P4)
- Destaque para o fato de que, igualmente ao que se mostra no filme, as reuniões de Conselho de classe focam sempre na indisciplina, no baixo rendimento dos alunos, nas situações de conflito, se mantendo sempre na queixa. Não há validação de perspectivas mais positivas. (P5)

A partir dos comentários sobre o que chamou-lhes atenção no filme, as professoras se estenderam para alguns outros tópicos que se conectam ao interesse desta pesquisa:

- Situações nas quais os alunos se negam a atender algum pedido dos professores, são considerados pelos professores como uma afronta. Isso acaba gerando conflitos. (P6)
- Insegurança do professor quando as aulas propostas em algumas salas não fluem como esperado, enquanto em outras salas há uma resposta mais positiva e participativa por parte dos alunos, diante do mesmo tema proposto. Tal dificuldade é também relacionada a complicações em lidar com a fase adolescente. (P1)
- Situação de o professor desenvolver maior simpatia por alguns alunos específicos, o que acaba por confundir a relação professor-aluno. (P6)
- Alunos presos a metodologias antiquadas, limitando o aprendizado a copiar quantidades de lições no caderno, desqualificando a proposta de outras atividades diferenciadas, como debates e reflexões acerca de algum tema de interesse. (P1)
- Percepção de que mesmo com tantas evoluções tecnológicas, o ensino continua muito retrógrado. Isso também é visto como situação conflitiva, pois há que se repensar como a escola pode utilizar da tecnologia que dispõe na atualidade. Constatação de que os alunos não se beneficiam da facilidade que têm de acessar informações. Não conseguem aproveitar toda a informação disponível para o aprendizado, associam e utilizam o aparato tecnológico muito mais para a diversão. (P1)

- Percepção de que os alunos não se envolvem para dar opiniões, debater assuntos, participar mais ativamente, por não terem uma vivência de escolha, de poderem compartilhar seu ponto de vista. (P5)
- Visão de que pela falta de maturidade dos jovens, se faz necessária a imposição de regras por parte dos professores e da escola. (P1)
- Dificuldade de lidar com uma geração diferente quando comparada às mais antigas, que são percebidas como mais respeitosas em relação à autoridade exercida pelos adultos. (P1).

Ao serem convidadas a narrarem suas próprias experiências conflitivas vivenciadas dentro do contexto profissional, a que foram remetidas assistindo às cenas do filme, as professoras fizeram referência a:

- O uso das palavras, sua contextualização, como sendo determinante para a ocorrência e progressão do conflito. Assim como o descontrole das emoções. (P4)
- Atitudes de maior agressividade por parte dos alunos (exemplificado por alunos que riscaram carros de professores) em decorrência de conflitos com os professores, considerados como desvio de caráter destes alunos. (P4)
- Expectativa de que os alunos não ajam de forma individualista, mas se percebam como parte de um grupo unido por propósitos compartilhados, com responsabilidade na postura geral da classe. Tal conscientização seria útil para evitar conflitos desnecessários. (P5)
- Omissão da escola, quando os professores entendem que se faz necessário alguma intervenção diante de situações conflitivas. Restando ao professor conduzir tais situações. (P5)
- Entendimento de que os conflitos costumam ocorrer por conta da desobediência dos alunos às regras impostas pelo professor, cabendo a este último a determinação do método de estudo mais adequado aos alunos, uma vez que eles não estão na escola para fazerem o que querem. (P5)
- Identificação de comportamentos pontuais de afrontamento da parte dos alunos em relação ao professor, assim como de alunos que sempre causam problemas com todos os professores. (P5)
- Posturas desafiadoras por parte dos alunos diante dos planos de aula da professora, geram nela extrema irritação. Tal situação leva a um conflito que a desestabiliza. (P5)

- Sentir-se perdendo o jogo, por não conseguir trabalhar como gostaria frente à bagunça dos alunos. Defende que sua postura de autoridade como professora deve prevalecer e que os alunos mudam de postura ao final do ano, quando estão precisando de nota. (P6)
- Alunos bagunceiros e que querem aparecer vêm conseguindo a admiração dos colegas. (P6)
- Noção de precisar medir forças com os alunos, cuidando para não ser desmoralizada por eles. (P6)
- Prática de anotar os nomens dos alunos no livro de ocorrência como medida disciplinadora. (P6)
- Alunos questionadores que criticam os professores e desobedecem suas decisões. (P6)
- Necessidade de estabelecer regras, considerando o atual momento de transição e muitas transformações no mundo. Avalia que a constante quebra de regras por parte dos alunos é desgastante. (P6)
- Problemática provocada por alunos desinteressados, chegando às vezes a situações de alguns adolescentes ainda sem saber ler nem escrever e que por esta razão ficam dispersos na aula. (P6)
- Reconhecimento de algumas atitudes autoritárias, com falta de diálogo que acarretaram a quebra de elos positivos entre a professora e algumas alunas. (P6)
- Percepção de que a tensão do final de ano exacerba os conflitos. (P6)

No início do próximo encontro, elenquei as principais falas das professoras associadas às situações conflituosas e apresentei a elas como forma de se reconectarem ao tema tratado nos encontros prévios.

Na próxima atividade, conforme relatado anteriormente, propus que retomássemos as narrativas de experiências de conflito do encontro passado, suscitadas pelas cenas vistas no filme, aproximando-se, assim, da sensação de sentir-se desrespeitado e incompreendido. Com esta situação em mente, pedi que as professoras se dividissem em duplas e a relatassem umas às outras. Algumas professoras optaram por relatar uma experiência diferente da relatada no encontro anterior. Pedi, no entanto, que se concentrassem na condição de terem se sentido desrespeitadas e incompreendidas.

A próxima consignia foi que mudassem de dupla e relatassem umas às outras, uma situação em que haviam se sentido respeitadas e compreendidas.

Tais propostas intencionavam uma percepção mais vívida entre sentir-se respeitado e compreendido, contrapondo-se ao sentimento despertado pela falta de respeito e compreensão.

Utilizando-nos dessa vivência, passamos para a próxima atividade que constituiu-se tendo por base os quatro componentes da Comunicação Não Violenta (CNV).

Pedi, então que cada uma das participantes desmembrasse a situação relatada. Observasse, primeiramente, qual o **fato** que a motivou. Foi consideravelmente difícil que desassociassem o fato de alguma emoção ou julgamento. Toda tentativa de expressar o fato, vinha acompanhada de alguma avaliação subjetiva. Após várias tentativas, alguns esclarecimentos e adaptações, tínhamos os seguinte fatos:

P3 - Colega se referiu a mim com um termo que não me agradou.

P4 - Dois ex-alunos quiseram entrar na aula, expliquei que não era permitido e os coloquei para fora. Um deles disse que isso não vai ficar assim.

P1 - O aluno não fez a atividade, na frente dos demais e não ficou sentado em seu lugar.

P5 - A coordenadora me disse, na frente do aluno, que ele não era obrigado a participar do reforço. Contrariamente às regras da escola.

P6 - Os alunos da sala ficaram cantando *rap* enquanto eu tentava explicar a matéria.

P7 - Duas alunas disseram que eu as havia machucado.

Apesar desta etapa não compor diretamente os componentes da CNV, achei interessante saber qual o **pensamento** que surgiu no momento em que aquele fato ocorreu. Pedi, assim, que as participantes os expressassem. Elas começaram a expressar os pensamentos, inicialmente mesclados aos sentimentos. Aos poucos fomos separando-os e chegamos aos seguintes pensamentos:

P3 - Ele está sendo perverso.

P4 - Nossa, acho que vão riscar o meu carro.

P1 - Quero ter uma arma!

P5 - Pensei que ela era incompetente.

P6 - O que eu tô fazendo aqui?

P7 - Elas estão mentindo!

Focando o componente seguinte na CNV, pedi que expressassem os **sentimentos** associados àquela situação. Os sentimentos foram sendo organizados e expressados de forma mais fácil do que ocorreu nas etapas anteriores. Surgiram os seguintes:

P3 - Raiva e impotência.

P4 - Ameaçada, tristeza.

P1 - Motivada a continuar sendo quem sou.

P5 - Inutilidade.

P6 - Tristeza.

P7 - Tristeza.

Na próxima etapa, pedi que identificassem uma **necessidade** de cada uma delas, que entendiam não ter sido atendida naquela situação, algo que sentiram que precisavam naquele momento e não tiveram. Foram se conectando, cada uma ao seu tempo, às seguintes necessidades não atendidas:

P3 - Respeito.

P4 - Ajuda e respeito.

P1 - Respeito.

P5 - Gestão.

P6 - Atenção.

P7 - Averiguação.

Numa adaptação ao último componente da CNV, ao invés de pedir que expressassem um pedido claro diante da necessidade não atendida, pedi que pensassem qual seria a melhor forma de prosseguirem diante daquela situação, o que poderiam fazer a partir de uma melhor reflexão sobre o ocorrido. Tal alteração foi por mim considerada, pois neste contexto as situações relatadas tinham acontecido no passado, a outra parte não estava presente para ouvir o pedido que teriam a fazer, e, tratando-se de relações que podiam ser continuadas no tempo, as professoras poderiam refletir sobre formas mais positivas de se implicarem no prosseguimento das situações relatadas ou em outras semelhantes.

Todas as participantes concordaram unanimemente que duas atitudes poderiam ajudá-las a seguir adiante:

- Poder se expressar e buscar uma melhor comunicação.

Objetivando dar foco à possibilidade de existirem diferentes percepções, perspectivas e entendimentos diante de um determinado fenômeno, propus uma dinâmica (conforme descrita anteriormente), para que as participantes identificassem um objeto, que foi coberto e visualizado por alguns minutos, sob ângulos diferentes para cada uma delas.

Mesmo considerando que a dinâmica foi realizada utilizando um objeto concreto (uma caixa de óculos), sem dar muita margem à subjetividade, pudemos verificar algumas diferentes nuances interpretativas. As descrições variaram de acordo com o enfoque das participantes. Algumas se detiveram na cor, outras no posicionamento, se estava vazio. Ponderamos sobre como cada coisa pode ser percebida de formas diferentes, dependendo muito do contexto, experiências pregressas, enfim, fatores diversos, que determinam as lentes que cada pessoa vai se utilizar para enfocar determinada situação.

Tal refexão teve o propósito de chamar atenção sobre os diferentes pontos de vista. Como cada pessoa pode interpretar de maneira divergente, situações corriqueiras.

Assim, como o exercício baseado nos princípios da CNV, tal questão também se relaciona às práticas de diálogo. Imaginar uma situação conflitiva podendo ser desmembrada, aprofundada para além de uma primeira impressão, ser melhor analisada; somando-se à ideia de termos em mente a possibilidade de cada pessoa conferir diferentes significados para um determinado acontecimento, podem constituir ferramentas facilitadoras do entendimento e da comunicação entre as pessoas para uma melhora nas relações.

Pensando em poder utilizar-nos de diferentes pontos de vista de forma mais produtiva, propus uma ampliação ao entendimento da prática do diálogo, buscando aprofundar a compreensão sobre tal prática para além do senso comum de como o diálogo é concebido. Levando em conta a otimização do pouco tempo que dispúnhamos para os encontros, eu havia enviado para as participantes (via e-mail) um artigo[12] sobre diálogo como uma metodologia para a melhora na comunicação interpessoal. Escolhi este texto bastante didático, para que as participantes pudessem lê-lo e nós pudéssemos discutí-lo. Não tendo sido possível que o lessem, concentrei-me ao final deste encontro em apresentar-lhes algumas informações sobre a Comunicação Não Violenta, como uma ferramenta para a facilitação do diálogo e melhor compreensão entre as pessoas. Nesta apresentação introdutória da CNV, foquei, um pouco mais teoricamente, nos quatro componentes que havíamos utilizado na atividade anterior.

Encerrei o encontro lendo uma passagem relatada por uma professora que se utiliza dos princípios da CNV, extraída do livro de Marshall Rosenberg.

---

[12] MARIOTTI, H. Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. **Revista Thot**, vol.76, p. 6-22, abr. 2001.

Neste encontro preocupei-me em apresentar atividades relacionadas aos princípios da CNV, assim como, o máximo de informações possíveis sobre esta proposta, dentro do tempo que dispúnhamos. Desta forma, o tempo não foi suficiente para colher as impressões finais das professoras sobre o encontro.

O encontro seguinte, nosso último, foi aproveitado para abordarmos algumas propostas dialógicas, buscando conectar as professoras a novas possibilidades de interação com seus alunos.

A primeira dinâmica foi pensada com o objetivo de propiciar uma experiência sobre o sentido de conexão entre as pessoas. Propus então a dinâmica denominada "Baile com palitos", conforme descrita anteriormente.

O resultado dessa atividade, parece ter sido comprometido por uma certa tensão por parte das participantes. Penso que tal tensão pode estar associada ao cotidiano profissional árduo que enfrentam, ainda mais intensificado pelo período de final de ano no qual se encontravam.

Parecia haver um 'peso' nas participantes, buscando por uma 'leveza'. Para atingí-la, porém, perceberam que seria necessário um maior desprendimento, mais confiança. Mesmo sentindo a vibração da música, era difícil se desvenciliar do controle que rege seu dia a dia. Testemunharam medo de perdê-lo, o que acarretaria a queda da vareta ao chão. A solução poderia ser delegar o controle à colega de dupla, corresponder aos seus movimentos e assim experimentar alguma sintonia.

Pensando nesta sintonia como uma tentativa de estar conectado ao outro, perguntei-lhes se esta sensação se aproximava a uma forma de conexão. Elas avaliaram que sim.

Uma outra ferramenta propícia ao diálogo é a metodologia do Círculo que foi proposta ao longo deste encontro. Permanecemos nesse formato geométrico utilizando a peça de fala, conforme preconizam Pranis (2010) e Hopkins (2004).

Projetei a imagem de um *iceberg* como uma figura metafórica que representa o conflito. Sendo que, acima do nível da água, se pode ver o conflito representado por sua parte aparente. Enquanto que, abaixo do nível da água, estariam representados os pensamentos, sentimentos e necessidades das pessoas que estão envolvidas numa situação conflituosa, sendo necessário um maior aprofundamento e ampliação do olhar para uma melhor compreensão do conflito em sua totalidade.

Buscando colher os efeitos dessas últimas ideias, perguntei-lhes como imaginavam poder agir, considerando outras perspectivas, diante de uma situação de conflito em sua rotina

profissional; e para tanto, quem poderia ajudá-las. Seguindo o formato do Círculo, as participantes foram respondendo.

Pelas respostas dadas, bastante próximas aos posicionamentos expressos por ocasião do nosso primeiro encontro, pude perceber que não tinham se alterado significativamente. Algumas respostas, entretanto, puderam contemplar algumas pequenas ampliações de perspectivas, como:

- ouvir outras vozes menos envolvidas emocionalmente;
- usar de calma e sabedoria para diminuir a intensidade do problema; considerando que às vezes os desentendimentos ocorrem por pequenos motivos;

Quando eu estendi a pergunta, associando a ideia de poder estar conectado com o outro nas situações de conflito, somaram-se as seguintes reflexões:

- de que o conflito é um momento de explosão, em decorrência de vários outros fatores;
- de que ouvir o que a pessoa tem a dizer, dar-lhe atenção, já ajuda a fazê-la sentir-se capaz de resolver o problema.

Em seguida, exibi um vídeo, mostrando a semente de carvalho, dependendo da sua interação para com o meio em que é plantado para seu efetivo e saudável desenvolvimento. Esta metáfora fez alusão à necessária interação entre as professoras e seus jovens alunos, cujo potencial pode permanecer em latência, sendo desperdiçado se não encontrar bons nutrientes, como defende Benson (1997). Assim como a semente não se desenvolve se não estiver interagindo com os nutrientes, também se faz necessária uma interação de qualidade entre os professores e os jovens alunos.

Salientei, assim, a importância do papel do professor como um ‘jardineiro’, cujas ações fazem a diferença no desenvolvimento de seus alunos. Correlacionei a importância da atuação dos professores associada às novas tendências relacionais que começam a despontar no mercado de trabalho, que requerem jovens com superior inteligência social e emocional, as quais precisam ser treinadas o quanto antes.

Neste sentido, uma das participantes (P6) ponderou sobre sentir-se uma jardineira, entretanto, não consegue saber se sua missão foi cumprida, pois dificilmente fica sabendo do destino de seus alunos. Cultiva a esperança de que tenha feito um bom trabalho que tenha resultado bons frutos.

A última atividade proposta foi a dinâmica do trevo, conforme foi descrito.

Essa dinâmica foi pensada como uma forma de encerramento que deixasse para as professoras uma imagem positiva associada a sua missão diante das dificuldades encontradas, relacionadas aos temas que pudemos abordar. Comentei que a minha intenção era contribuir para que levassem algumas sementinhas consigo.

Uma das participantes demonstrou a necessidade de sementes do bem, num mundo em que percebe a presença cada vez maior de desequilibrados. (P1)

Outra participante (P3), questionou se esse não seria o mundo que se anuncia na mídia.

Gostaria de ter aberto uma discussão sobre essas percepções, no entanto o tempo já se havia esgotado e, sendo este nosso último encontro, considerei essas percepções de forma a deixar uma reflexão sobre ampliarmos os contextos, para além da polaridade entre o bem e o mal. Para a possibilidade de contarmos novas histórias que se descolem do polo negativo e a participação relevante do professor para enredos mais positivos na vida dos seus jovens alunos. A começar pelo incentivo para que se expressem e não sejam imediatamente julgados na forma de se expressarem. Para que possamos nos abrir numa maior compreensão para os significados dessas expressões, alimentando uma condição de diálogo que seria uma condição para revertermos esse jogo desencorajante de que o mal prevalece.

Após estes comentários, uma professora quis comentar ainda sobre sua percepção sobre a metáfora do *iceberg*, dizendo que a parte visível, acima do nível da água seria o que passamos para as pessoas, enquanto que deixamos submerso o que não permitimos que as pessoas saibam. A partir desta ideia, refletiu sobre como os alunos deixam escondidas suas emoções e tragédias pessoais e os professores só conseguem enxergar uma pontinha de sua totalidade (P6).

Tal colocação me levou a comentar sobre a necessidade de se ampliar o olhar para não cairmos em rotulações, permitindo que saiamos da pontinha do *iceberg*.

A mesma participante iniciou uma fala de agradecimento em em nome dela e das colegas, ao trabalho desenvolvido ao longo de nossos encontros, destacando pontos como:

- se sentirem tocadas pelo cuidado e carinho na realização dos encontros;
- serem professoras, às vezes endurecidas, e desabrocham diante de uma forma de carinho, como acontece também na relação com seus alunos;

- a falta de reconhecimento da importância do papel dos professores. Elas, entretanto, se reconhecem como sendo dedicadas. São jardineiras, cada qual com seu jeito de lidar com suas plantas.

CAPÍTULO 9 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicio este capítulo com uma breve elucidação de como se deu a categorização dos resultados desta pesquisa.

9.1 Categorização dos resultados

Para proceder na discussão dos resultados obtidos, as categorias foram se constituindo buscando aprofundar as compreensões sobre as situações conflitivas entre alunos e professores no contexto escolar na perspectiva das professoras participantes da pesquisa, assim como, captar como reagem estas professoras à apresentação de práticas dialógicas como alternativas de enfrentamento às situações conflituosas. Este objetivo se complementa buscando conexões e maiores entendimentos entre professores e alunos, como facilitadores dos processos de aprendizagem, com foco nas habilidades para a vida.

Tais categorizações dos conteúdos levantados são aqui analisadas, integradas aos sentidos e significados construídos a cada encontro e correlacionados à luz da teoria que estrutura este trabalho.

O quadro a seguir se compõe por temas que considero de interesse para o trabalho a partir dos sentidos e significados emergentes sobre conflitos e suas possibilidades dialógicas. Cada um destes temas foi originando subcategorias que serão interpretadas de acordo com os próximos quadros.

Tais subcategorias foram sendo construídas e serão analisadas dentro de variados níveis de posturas que por vezes se aproximam e outras se afastam de perspectivas dialógicas com foco nos conflitos. Notaremos que em alguns momentos, uma mesma participante apresenta relatos que demonstram uma variação de posicionamentos com diferentes espectros nesse sentido.

Categorias	Quadro	Temas
01	04	Razões para os conflitos na visão das professoras
02	05	Postura das professoras frente ao conflito
03	06	O uso da metáfora (do muro) nas realidades concretas
04	07	Narrativas das professoras de suas próprias vivências de conflito
05	08	Reações imediatas diante das propostas colaborativas e dialógicas apresentadas

Quadro 03 - Categorias temáticas

9.2 Primeira categoria: Razões para os conflitos na visão das professoras

A primeira categoria (Quadro 04) representada abaixo, está associada às razões para os conflitos na visão das professoras, originando subcategorias de acordo com a perspectiva das professoras para este tema.

Subcategorias	Fatores
Motivados pelos alunos	- Desinteresse e apatia diante das propostas das professoras - Falta de respeito e de educação para com as professoras - Resistência ao aprendizado dos conteúdos oferecidos
Motivados pelos professores	- Despreparo diante de um "conflito sistêmico"
Motivados pela escola	- Falta de projetos significantes - Sistema massacrante
Motivados pela família	- Desestrutura familiar
Motivados pelo mundo pós-moderno	- Indefinição do papel da escola na nova sociedade - Intensas transformações - Advento da informática e das redes sociais - Divergência entre escola normativa e não aceitação da normatividade - Deturpação do desenvolvimento ético e moral dos jovens
Por termos gerais	- Interrupção do fluxo

Quadro 04 - Categoria 01: "Razões para os conflitos na visão dos professores"

Analisando o quadro acima (Quadro 04) podemos constatar a existência de muitos motivos para a deflagração de conflitos no contexto escolar, de acordo com as professoras participantes da pesquisa. Tais motivos foram se configurando por diferentes responsabilidades que, embora separados em subcategorias para que possamos interpretá-los, na realidade escolar são todos interdependentes.

Ao focarem os alunos e suas implicações nas causas de conflitos, as professoras apontam para questões que parecem sinalizar uma falta de envolvimento dos alunos com a sala de aula.

Parece haver um desencontro entre o que lhes é oferecido e o que seria do seu interesse. As professoras dizem não saber mais o que fazer para que os alunos se interessem pelo que elas tanto querem lhes ensinar. Uma das professoras desabafa sobre isso,

> *Especificamente em sala de aula, muitas vezes os conflitos, eles acabam acontecendo porque para alguns alunos, esse ambiente, da forma como ele tá posto hoje, não representa e não significa nada, né, ele não vê a escola, as atividades... Por mais que a gente tente... E de verdade, a gente sempre tá tentando trazer coisas diferentes, é, às vezes a gente tem até algumas falas de,*

> *nossa! Esgota um pouco, sabe? A criatividade de tanto que você tenta fazer... Dar uma aula diferente, porque o mundo é outro, as crianças são outras, nós somos outros, né, a gente tem que mudar sim, mas existem coisas que devem permanecer.*
>
> (Participante P1)

Tal situação é fonte de muitas tensões, provocando um distanciamento entre as duas partes e perdendo preciosas possibilidades de aprendizado.

Neste sentido, Katherine Merseth, prestigiada educadora americana da Universidade Harvard, em entrevisa à revista Veja[13], diz existir, universalmente no meio educacional, forte resistência às mudanças, o que leva os professores a ensinarem seus alunos dentro dos mesmos preceitos em que eles próprios aprenderam. Ainda que o mundo seja diferente, hábitos antigos prevalecem, desconectando seriamente os mestres de seus alunos.

Ao refletirmos sobre o posicionamento dos alunos sob a perspectiva sistêmica, entendemos os alunos como uma peça de uma engrenagem mais complexa, imbricada a outras peças que perfazem o funcionamento geral da escola.

Este pensamento sistêmico está contido no paradigma da pós modernidade, regido pelos pressupostos da complexidade, instabilidade e intersubjetividade (conforme exposto no capítulo 2). Podemos identificar estes três pressupostos, cada um deles interferindo em alguma medida na situação destes alunos, conforme descrita pelas professoras.

A complexidade é considerada ao pensarmos a escola como um sistema complexo, interligada ainda a outros sistemas (família, comunidade, etc), formando complexidades ainda mais acentuadas e no qual os alunos participam contextualmente.

A instabilidade se faz presente na atualidade que estamos vivenciando, a qual está em contínuo desenvolvimento e com transformações tão rápidas que certamente afetam a todos. Embora neste sentido pareça haver um impacto maior sobre os professores, correspondendo à perspectiva de Santos (2006), quando aponta para uma ambiguidade dos tempos atuais associada a uma dificuldade em deixar para traz um terreno já conhecido, amparado por sólidas certezas, para vislumbrar um horizonte novo que se impõe nos tempos atuais, pleno de complexidades e incertezas. Tal condição poderia estar identificada na fala de uma das professoras ao afirmar:

---

[13] WEINBERG, M. A escola que funciona – Entrevista com Katherine Merseth. Revista Veja, São Paulo, p 11-15, mar. 2016.

> *[...] você não vê um interesse, assim, parece que hoje não tem mais aquela vontade de aprender, não é igual ao nosso tempo, [...] Nossa, eu vou aprender matemática. Que legal, tô aprendendo uma coisa diferente! Não tem mais isso. Pode dar aula, pedir pra eles montarem jogos... Eu vejo assim, uma geração muito apática. Eles têm tudo, mas eles são apáticos, né, a gente vê... O pessoal que fala que eles podem fazer várias coisas ao mesmo tempo, mas assim, dentro disso eu vejo uma apatia, porque tudo o que você propõe é assim, eu não quero isso.*
>
> (Participante P2)

Voltando ao pensamento de Santos (2006), a ambiguidade na qual os professores, parecem estar inseridos, dentro da estrutura escolar, os prende ao passado, permanecendo com o pé fincado no presente sem conseguir projetá-lo no futuro. Futuro esse que poderia ser um lugar cheio de possibilidades, no qual a referida apatia dos alunos não tivesse lugar.

Levando em conta a intersubjetividade, ao analisarmos a postura dos alunos, devemos considerar que este pressuposto aponta para a interação, na qual os significados não são construídos unilateralmente, mas sim **entre** as pessoas, neste caso, entre os alunos e seus professores. É no encontro entre ambos que se faz necessária a construção de uma relação mais dialógica em que, como mencionei anteriormente (capítulo 6), todos vencem, não se joga contra os outros, mas com os outros, pois o foco não está no individual, foca-se nas relações, na linguagem, no processo, no que as pessoas fazem juntas e no que esse fazer produz. Cada qual dentro das suas possibilidades.

Considerando que mesmo sendo alvo de muitas pressões e em condições desvantajosas na sua rotina profissional, o professor pode buscar novas perspectivas de entendimento e melhores resultados nesta relação, atitude esta que certamente não se pode esperar que parta dos alunos. Entretanto, pode-se levar em conta que, como afirma Emília Ferreiro, citada por Rubem Alves (2004, p. 23), *"por trás da mão que pega no lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa"*, e que poderá reagir de formas mais positivas nessa relação potencialmente frutífera.

Desta forma, acredito que, embora os alunos sejam parte destes conflitos apontados pelas professoras, não podem ser destacados de uma situação mais global, em cujo cerne se encontra a relação professor/aluno. Neste sentido, penso caber ao professor uma iniciativa na busca pela melhora desta relação. Ainda que este professor sofra grandes pressões no seu ambiente de trabalho, não seja respeitado na importância de seu papel social, penso que está em suas mãos o início da construção de mudanças.

Outra peça desta engrenagem, as professoras, se admitem responsáveis no desenvolvimento dos conflitos à medida em que não foram preparadas e se percebem não sabendo como lidar. Tal responsabilização é citada de forma mais branda que as demais apontadas por elas. Algumas se mostram desanimadas por não saberem lidar com as situações conflitivas, sem, contudo, envolverem-se com a busca de soluções, apenas desabafando e criticando atitudes de outrem.

Neste sentido, Costa (2014, p. 137) em seu trabalho com professores diante de dificuldades por eles manifestadas por não conseguirem as condições necessárias para *"transmitir seus conhecimentos aos alunos",* tece comentários sobre a tendência de que somente em último caso, como última alternativa, se costuma ter de pensar em mudanças a partir de si próprio, depois de considerar todas as outras possibilidades de se mudar algo que não está a contento, e mesmo assim, as mudanças pessoais são quase impensáveis.

Uma das participantes, entretanto, demonstra preocupação com a situação, entendendo que existe uma falha que o professor, de forma isolada, não tem condições de reparar por conta própria.

> *Não acho que é uma questão de uma faculdade, ou de outra, eu não acho que se tenha uma formação específica para, pra esse tipo de lógica [...] então eu não acho que eu tenho formação pra encarar a lógica do conflito constante, né. Pra isso eu acho que a gente precisaria pensar em que formação é necessária, eu acho que a pessoa não consegue isso na faculdade, só se formando, se licenciando e eu acho que é preciso espaço coletivo de formação conjunta também [...]*
>
> (Participante P5)

É nítido que existe um despreparo, uma vez que os professores, de forma geral recebem uma formação retrógrada concentrada em conteúdos a serem transmitidos, privilegiando os aspectos cognitivos e o desenvolvimento intelectual. Este foco parece encontrar-se intensificado, na sociedade atual em que o ensino se encontra associado a um bem de consumo como apontam Sayão e Aquino (2004), aliado ao pensamento que rege a competitividade juntamente com a ideia de que o conhecimento garante a entrada no mercado de trabalho e o consequente futuro econômico dos estudantes. Esta perspectiva faz acentuar um clima de individualismo e egoísmo e vai na contra mão das propostas que orientam os quatro pilares da educação apontados pelo Relatório para a Unesco, da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, presidida por Jaques Delors, intitulado

Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 1996). Conforme descritos no capítulo 7, estes pilares dão destaque à importância de uma escola que privilegie as construções coletivas e as relações entre as pessoas.

Em sintonia com este pensamento, Morin defende que:

> [...] a educação para a compreensão encontra-se ausente de nossos programas de ensino. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita de uma reforma das mentalidades. (MORIN, 2015, p.75).

Podemos concluir que no que depender das, ainda representativas, mentalidades dominantes, as instituições preparatórias, em sua maioria, não oferecem preparo aos professores para lidar com situações de conflitos em seu contexto profissional.

Mas os motivos geradores de conflitos, conforme venho descrevendo, estão todos co-ligados. Assim, para pensar sobre as responsabilidades da escola nestas situações conflitivas, devemos atentar para o seu atual funcionamento. As participantes desta pesquisa apontaram para dois principais fatores: falta de projetos significantes e sistema massacrante.

No que concerne à falta de projetos significantes, que podem acabar refletindo em motivos desencadeantes de conflitos, destaco o questionamento de uma das professoras:

> *[...] qual que era o projeto da escola, da rede, desse sistema educativo? Qual que era o projeto dele pra mim, o projeto dele pra sociedade. Acontece que a escola não tá preparada pra ter projeto pra sociedade. E a gente se mantém nisso, né?*
>
> (Participante P5)

Esta professora se frustra, pois não tem conseguido enxergar na escola, uma instituição comprometida com projetos significativos, algo que faça sentido para os alunos e para a sociedade como um todo. Assim comenta:

> *[...] eu posso ter perspectiva de continuar na educação, eu posso preparar as minhas aulas, preparar o meu ano, mas dentro daquela mesma lógica de que, [...] eu vou tá num, num conflito sistêmico. Uma sistemática que vai perdurar e é triste que eu chegue [...] pros meus alunos, pra minha sala sabendo que muito do que eu vou colocar aí poderia ter, ter sido colocado de uma outra forma, talvez eu conseguisse dialogar com eles [...]*
>
> (Participante P5)

Bastante participativa nos encontros em que esteve presente, esta professora compartilhou suas experiências, com perspectivas identificadas com o pensamento pós moderno. Cita escolas que revolucionaram seus sistemas em nome de uma nova proposta de educação, mas se ressente por serem estas propostas ainda insipientes, ficando a grande maioria presa a um funcionamento retrógrado com propostas reativas e estanques, nada que seja realmente propositivo para dar conta das dificuldades e conflitos.

Outras professoras participantes discorreram fartamente sobre o sistema massacrante das escolas que leva a um desgaste de seus integrantes, principalmente para os professores, e assim contribui para a instalação de conflitos. Reproduzindo uma das falas:

> *[...] você perde quinze com organização, mais dez minutos pra chamada, porque você tem que preencher a internet, lá o sistema da prefeitura, tem que preencher a ficha do livro de controle, tem que preencher não sei o quê, aí depois vem a fichinha do leve leite que a gente preenche com quem faltou, e aí te sobram dez, quinze minutos pra você tentar passar um conteúdo que eles não querem aprender.*
>
> (Participante P2)

Tal depoimento vai de encontro ao que afirmam Ceccon *et al* (2009), no sentido de que "muitos professores sentem-se como operários de linha de montagem". (CECCON *et al* 2009, p.50). Tal imagem nos remete aos tempos modernos e sua peculiar coisificação.

Outra peça da engrenagem deste sistema que estamos estudando, está associada às famílias dos alunos. Estas famílias foram identificadas pelas professoras participantes como mais um possível motivo para a emergência de conflitos no contexto escolar. Neste sentido, apontam estas famílias em sua desestruturação, o que traria influências para o comportamento dos alunos:

> *É que a formação familiar deles já vem totalmente desestruturada então há também uma defasagem de amor, de carinho, de respeito próprio. Então, muito das agressões que a gente chama de bulliyng praticamente é isso: o outro tem eu não tenho, tenho uma história que o outro sabe e acaba… Então de repente você depara com uma aula que você prepara e, de repente o aluno fala pra você: é mas o meu pai está preso.*
>
> (Participante P6)

Sayão e Aquino (2004, p.46) atentam para esta “famigerada desestruturação familiar” como um lugar comum, um chavão sempre utilizado pela categoria docente, como um clichê prejudicial repetido e utilizado pelos professores em seu não enfrentamento das questões éticas de seu ofício, na opinião dos autores. No colóquio com o colega educador Julio Groppa Aquino, Rosely Sayão (2004, p.46) comenta que, “[..] os professores não se dão conta de que, se determinado aluno não teve a chance de ter uma família acolhedora, educativa, formadora, etc., é exatamente para ele que a educação escolar se faz mais necessária.”

Os mesmos autores discorrem sobre o equívoco de algumas escolas, muitas vezes no papel do professor, de ocupar-se da organização familiar de seus alunos, almejando que a escola seja de certa forma a segunda família dos alunos. Os autores, entretanto, defendem que tal situação prejudica o desenvolvimento da autonomia e protagonismo do próprio aluno.

Outro motivo apontado pelas professoras, faz menção a dificuldades que caracterizo como sendo relacionadas a mudanças advindas do mundo contemporâneo, questões da pós-modernidade com as quais temos que nos haver.

A primeira delas se refere a uma percebida indefinição do papel da escola na sociedade atual. Uma das professoras compartilha seu ponto de vista:

> *Então eu penso que boa parte dos conflitos que a gente tem hoje é porque nós estamos em uma sociedade nova, na qual o papel da escola ainda não tá definido, né, a gente teve transformações ao longo das últimas décadas e que... Tá muito embolado. Estamos passando por um processo de transformação e até a gente conseguir definir muito bem, nós enquanto educadores, eles enquanto estudantes, e a instituição escola, dentro da sociedade como escola, né, não como assistente social, não como parque de diversão, não como apenas a socialização, porque a escola não é só isso. A escola é outra coisa. E o que tem se feito na escola nas últimas décadas tem descaracterizado seu papel principal que é a questão do conhecimento[...]*
>
> (Participante P1)

Tal ponto de vista parece estar identificado com um pensamento tradicionalista, denotando dificuldade em lidar com a complexidade que se impõe no mundo atual. Qual seria esse *conhecimento* a que se refere a professora e por que deveria permanecer isolado de importantes questões como a socialização, a diversão?

Novamente mencionando os quatro pilares da educação apontados pelo Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (DELORS, 1996),

percebemos a educação do futuro, comprometida com uma visão mais integral, indo além das salas de aula, privilegiando o conhecimento numa perspectiva relacional, considerando valores sociomorais. Cortella (2015) partilha desta visão ao afirmar que a escola precisa de maior relevância social, envolvendo os sonhos e projetos dos alunos em vista de um futuro mais fértil.

Felizmente, propostas como esta da Unesco para a educação do futuro se constituem numa promissora agenda para os complexos desafios educacionais. Devemos, porém considerar que a maioria dos educadores ainda segue os princípios que regiam a modernidade, representados pela *simplicidade*, *estabilidade* e *objetividade*, (como descrito no capítulo 2). Desta forma trazem em sua bagagem concepções e métodos tradicionalistas advindos de formações baseadas em conceitos tecnopráticos.

Melhores perspectivas parecem surgir no momento em que estes educadores se sentem pressionados por exigências educacionais da contemporaneidade e precisam buscar novas saídas, repensando assim, sua forma tradicional de lecionar. Como mencionado por Senge (2005), esta tensão pela qual o professor atual passa, pode se configurar num conflito criativo propulsor de transformações benéficas para a escola.

Como se percebe, esta indefinição dos papeis da escola se encontra intimamente relacionada às intensas transformações, também apontadas pelas professoras participantes. Assim, ficam valendo os mesmos argumentos que discorri acima. Podem, no entanto, ser reforçados pelas palavras de Esteve (1995),

> A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de actores, vestidos com traje de determinada época, a quem sem aviso prévio se muda o cenário, em metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reacção dos actores seria a surpresa. Depois, tensão e desconcerto com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis, a fim de, pelo menos, obter uma explicação [...] O problema reside que, independentemente de quem provocou a mudança, são os actores que dão a cara. São eles, portanto, quem terá (sic) de encontrar uma saída airosa, ainda que não sejam os responsáveis. (ESTEVE, 1995, p. 97)

Na esteira das intensas transformações que vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, um importante ponto a que se referiu uma das professoras foi com relação a divergências, entre a escola que ainda atua de forma normativa, e a sociedade que parece não aceitar mais esta normatização. Como pontua esta professora,

> *[...]eu acho que tendo em vista todas as mudanças sociais que ocorreram em pouco tempo, a escola, ela permanece como uma instituição que é normativa, que ela é. Tende a normatizar, uma nova sociedade que talvez já não queira, [...] então a gente vive nessa, nessa relação bastante, bastante conflitante, por si só [...]*
>
> (Participante P5)

A escola normativa a que se refere a participante, encontra-se alinhada aos conceitos tradicionalistas. Aproxima-se de regras e imposições de um regime disciplinador e de autoritarismo e afasta-se do diálogo. Almeida (2007), aponta que esta nova época é delineada pela imprecisão, e mobilidade de valores, crenças e sentidos de verdade, o que leva a um esvaziamento do poder normativo e de *verdades* que, se no passado reinaram, na atualidade passaram a ser questionadas.

A questão da prática de autoridade por parte dos professores tem sido muito discutida pelos educadores. Barreiro (2010) defende a necessidade do uso da autoridade, opondo-se a uma situação de *laissez faire.* A autoridade a qual se refere, é denominada autoridade democrática. Embora este termo soe em princípio incompatível, se estrutura à medida que é descrito por um estilo de autoridade que contempla atitudes de autenticidade, empatia, cordialidade e entusiasmo. Afirma que esta autoridade deve ser firme, sendo esta firmeza, coerente com seus propósitos e acima de tudo, deve integrar profundo respeito pelo outro.

La Taille (1999) também se refere ao exercício de uma autoridade democrática. No entanto, sua postura parece ser mais estrita, apontando para uma necessária relação assimétrica entre professor e aluno, que a seu ver dará lugar a uma igualdade, se a missão do professor de transmitir conhecimento ao aluno for bem sucedida.

Autores identificados com posturas mais dialógicas no contexto escolar (HOPKINS, 2004; WINSLADE, 2007), não descartam a necessidade de se estabelecerem regras que possam organizar a rotina e as relações na escola. Tal iniciativa, entretanto, é apontada como uma possibilidade de prática colaborativa em que todos os envolvidos na rotina escolar possam ser convidados a participar do processo de criação dessas regras.

Quando todos podem integrar este processo, esta posição participativa os torna co-autores, o que em muito facilita o desenvolvimento de uma postura de responsabilidade ao invés da postura de obediência.

Considero esta opção colaborativa e dialógica bastante útil, como forma de dar voz a todos os envolvidos, mediando assim, esta divergência entre escolas normativas e alunos

contrários a esta normatividade, além de proporcionar aos jovens o ensino de habilidades sociais e cultivo da cidadania.

Outro motivo apontado pelas professoras, integrando as mudanças propiciadas pelos tempos atuais é o advento da informática e das redes sociais. Na visão das professoras o surgimento da informática não se constitui como um benefício, uma vez que pelo que observam, os alunos não tiram proveito disso para o aprendizado, o que acaba sendo fonte de conflitos entre professores e alunos. Uma das participantes, professora de informática, fala de sua experiência sobre este tema,

> *[...] hoje a internet tá aí, é o que eu falo pra eles: olha, vocês tem na mão... Eu tô agora como professora de informática, e eu falo pra eles, olha tá aí, vocês colocam uma busca no google, vocês encontram qualquer coisa, mas e o entendimento disso, a apropriação disso, a reflexão sobre isso? E é isso que a gente tem que trabalhar aqui. E a nossa dificuldade é fazer com que eles façam.*
>
> (Participante P1)

Conforme discorri anteriormente, a informação facilmente disponível na atualidade, vem desprovida de significado. Ainda cabe ao professor significá-la, contribuindo, assim, para o desenvolvimento do pensar. Um pensar carregado de curiosidade, que surge na interação entre professor e aluno e não na imposição do saber do professor sobre o aluno.

A mesma professora, comparando a sua experiência como aluna, em tempos sem a tecnologia atual, com a condição de que desfrutam hoje os alunos, comenta,

> *Antes em sala de aula eu pensava: Nossa se eu tivesse um computador eu ia mostrar um vídeo e não sei o quê. Só que quando você está lá na sala, você percebe que não é tão simples [...] E os meninos são muito dispersos, porque eles vêem o computador, com o YouTube o Facebook é o que eles querem... Eles não enxergam então o trabalho de construir isso contando com a informática. Não. O trabalho de fazer uma pesquisa. Como aprender a partir das informações que você tem ali. Um desafio, porque eles vêm a informática como um... Eu falo que a sala de informática em si, ela também precisa ser repensada, porque há 10 anos atrás, 15 anos atrás quando não tinha né, esse acesso amplo de todos com internet na palma da mão com celular. Nossa, eu acredito que ver um laboratório de informática… É porque eu não tive*

> *essa experiência, na escola não tinha e eu fui ter na faculdade né, nossa meu Deus!*
> *E ir lá pra eles hoje é uma coisa que, assim, eles têm lá o celular, às vezes em sala de aula mesmo.*
>
> (Participante P1)

A educadora americana Katherine Merseth é bastante enfática ao afirmar que os professores devem ser treinados para lidar com esses novos tempos. Este treino deve preparar os professores a monitorar seus alunos para que façam o melhor uso possível da tecnologia que tem muito a oferecer a favor da educação e aprendizagem. Refere-se ao professor que auxilia seu aluno pelos melhores caminhos virtuais como "o maestro de uma orquestra".

A educadora aponta para o grande desfio que se constitui para os professores, nas novas possibildades que a informática traz para o ensino, ressaltando que o papel do professor continua essencial, mas que agora, junto a seus alunos, se situam muito além das quatro paredes convencionais. Sobre os novos papeis do professor ante a tecnologia, anuncia: "Diante de toda essa revolução tecnológica, a questão que se coloca é quais, entre as tradicionais atividades do velho mestre, serão desempenhadas por máquinas inteligentes de modo a otimizar o aprendizado."

A afirmação soa futurista e um tanto distante de nossa realidade, mas estes tempos caminham rápido e mesmo numa escola pública da periferia da cidade de São Paulo, podemos verificar a existência da tecnologia na palma da mão dos alunos, que quase unanimemente carregam consigo seus celulares. Sem que os professores saibam como lidar com isto, esta situação se constitui como motivo de conflitos destes tempos pós-modernos.

Categorizei ainda, dentro dos motivos de conflito que integram o mundo contemporâneo, o que as professoras postulam como uma deturpação do desenvolvimento ético e moral dos jovens. Duas delas avaliam,

> *Então eu acho que o conflito é isso: as ideias, os valores, estão na sociedade, estão deturpando os nossos alunos.*
>
> (Participante P6)

> *E é isso que, que gera muito conflito. É a questão do respeito e dos referenciais de valores que tem dentro da escola, né? E, não estou dizendo que o que existia antes era bom, de forma alguma, muito pelo contrário, né? É, as configurações familiares, a forma como a sociedade era encaminhada... Existem inúmeras críticas e é muito bom que a gente possa*

> *avançar e mudar. Mas, coisas básicas que eu acho que hoje na escola, a gente não tem mais tanto em evidência e infelizmente a gente tem muito aluno bom e que acaba sendo prejudicado por alguns...*
> (Participante P1)

No capítulo 3 discorri sobre as potencialidade construtivas ou destrutivas na adolescência, que segundo Levisky (2001), estão relacionadas à forma como são estimulados ou reprimidos culturalmente, o que se encontra atrelado à família, aos profissionais de educação e saúde e autoridades governamentais, na medida em que se possa compreender as necessidades e características próprias à fase adolescente no intuito de evitar que sejam envolvidos pelas tramas da violência.

Podemos ser levados a pensar, sobre variadas situações sociais negativas que atuam influenciando os jovens na atualidade. O que certamente é motivo de preocupação. Neste sentido, Benson (1997) defende que há duas perspectivas distintas para a promoção do bem-estar voltado a crianças e adolescentes, uma focada em déficits, objetivando sua redução e a outra na promoção de valores, buscando ressaltá-los.

Sabemos das muitas dificuldades envolvidas neste trabalho proposto por Benson, se pensarmos em adaptá-lo à realidade dos nosso país. Penso, porém que pequenos passos podem ser dados pela comunidade escolar. A partir de uma postura diferenciada que valorize estes jovens, conecte-se com eles e lhes dê voz, assim a competência e o afeto serão cultivados. Nenhum ser humano permanece imune quando tem afeto e é reconhecido por suas competências.

Acredito que esta postura faça diferença na vida destes jovens e esse pode ser um bom começo para a promoção de valores que deve ser reforçada num trabalho conjunto com a família e a comunidade. Atitudes mais apreciativas em relação aos jovens, como propõe Benson (1997), tendo em mente que todos podem contribuir com diferentes saberes, serão mais construtivas do que permanecer na crítica apontando as “maçãs podres do cesto”.

De uma forma mais generalista, uma das professoras apontou como razão para deflagração de conflitos, situações em que ocorra uma interrupção do fluxo dos acontecimentos. Em suas palavras,

> *Eu acho que tudo tem um fluxo para acontecer. E eu acho que conflito é tudo que vai acontecer para barrar esse fluxo. Então você tem que tentar mediar para esse fluxo seguir. Quando você entra numa sala*

> *de aula, você espera que a coisa aconteça de uma forma, e aí tudo que brecar esse fluxo de ideias, você tem um conflito.*
>
> (Participante P3)

Sob esta perspectiva os conflitos se configuram como elementos quase orgânicos, com o qual há que se lidar naturalmente. Tal qual a correnteza de um rio que encontra obstáculos em seu percurso, os contorna e continua seu trajeto.

Neste sentido, Ceccon *et al* (2009, p.30), afirmam, *"conflitos são inerentes às interações e, portanto, não podem ser eliminados",* como diz a professora, podem ser mediados. Para que não haja a interrupção do seu fluxo, o rio também **medeia**. Na acepção da palavra, se divide ao **meio** para passar por qualquer obstáculo que encontrar, com o qual interage sem afrontá-lo, mas com generosidade, e assim ganha mais força para seguir seu fluxo.

9.3 Segunda categoria: Postura dos professores frente ao conflito

A segunda categoria conforme apresentada no quadro abaixo (Quadro 05) se refere à postura dos professores frente ao conflito e origina subcategorias segundo os relatos das professoras, sobre as quais discorrerei a seguir.

Subcategorias	Fatores
Vinculado à disciplina	- Ensinando boas maneiras
Não sabendo como agir	- De mãos atadas - Ainda não descobriu - Gostaria de ter mais informações
Vinculado à boa convivência	- Conversando com trocas - Ponderando sobre temas controversos - Não usando os próprios valores como refência - Criando espaço para o entendimento

Quadro 05 - Categoria 02: "Postura dos professores frente ao conflito"

Ao pesquisar sobre como as professoras costumam reagir quando surgem situações de conflito com seus alunos no seu cotidiano profissional, apontaram relatos de algumas situações sobre como elas têm se posicionado. Equacionei-os em três principais eixos, dando lugar às subcategorias que variam de acordo com a reação das professoras diante desses relatos.

Percebe-se que as atitudes variam desde as mais conservadoras, dentro de uma visão mais identificadas com o paradigma moderno, até atitudes mais análogas ao pensamento pós-moderno, traçando caminhos em direção ao diálogo.

Visando a disciplinarização dos alunos quando determinada situação de conflito se instala, surgiu a primeira subcategoria. Podemos conferir a atitude da professora, que se encaixou nesta subcategoria, de acordo com o seguinte relato,

> *[...] por exemplo, nós estamos aqui conversando, você chegou aqui, se apresentou. Alguns alunos, é... Não ficariam ouvindo o que você tem a dizer, não é? Ele iria tá com fone, ele iria falar com um colega, o colega ia dizer, professora, ó, ele tá... Ah, não sei o quê, não sei o quê, entendeu? Aí gera o conflito. E aí, você enquanto professora, pelo menos na minha visão, e é a postura que eu adoto enquanto professora, é fazer essa mediação, falar assim: - Olha, para, não dá, chega! Você chama a pessoa, você conversa, você dialoga, porque é o máximo que a gente pode fazer. É dialogar, [...] levar a uma conversa pra eles se perceberem, assim, olha, como eu sempre trabalho com eles. Você gostaria que... Se eu chegasse aqui na sala de aula te xingando, te ofendendo, te destratando, você iria gostar? Não, né? Então tem que sempre por favor, por favor senta, por favor tira. Eu sempre uso esta palavra porque eu quero que eles entendam que obrigada, por favor, com licença. Pequenas, sabe, coisas pequenas que fazem a diferença [...]*
>
> (Participante P1)

Tal forma de enfrentamento frente à situação conflitiva, parece estar relacionada ao estilo competitivo, como definiu Aguiar (2011). Conforme descrito no capítulo 5, o estilo competitivo é adotado por pessoas que perseguem interesses próprios, sem se preocupar com a outra parte. Se empregam atitudes agressivas, de exclusão, discriminatórias e com imposição por meio de força. Geralmente estes conflitos não se resolvem.

Esta descrição do estilo competitivo soa exagerada frente à atitude da professora, principalmente por considerarmos que ela busca cumprir seu propósito de ensinar às crianças algo que acredita ser positivo para elas. No entanto, deixa de ser dialógica quando não convida os alunos a participarem dessa construção sobre as melhores negociações para que possam chegar a saídas mais produtivas para o conflito. Numa postura anti-dialógica, o professor atua de forma que somente ele sabe o que é bom para o aluno, sua postura rígida,

não dá espaço para que o aluno possa participar de acordos para situações, nas quais também se encontra implicado.

Ainda dentro de uma postura dialógica, o professor precisa manter sua autoridade. No entanto, esta autoridade deve se manter presente, em nome de coordenar as negociações entre as partes, buscando ser um facilitador do diálogo.

Chama-me a atenção, neste relato, a maneira como a professora se refere à sua forma de dialogar, “mediar “ a situação mencionada como geradora de conflito.

No capítulo 6, procurei aprofundar os entendimentos sobre práticas dialógicas pensadas no contexto escolar como uma possibilidade de promover melhores relações entre professores e alunos, sendo este inclusive, o objetivo geral deste trabalho. Ainda na introdução deste estudo, questiono sobre como os diálogos têm sido ulitizados uma vez que sua prática é percebida de forma banalizada nos mais diversos contextos, incluindo o escolar.

Qualquer conversa é alçada ao nível de diálogo, não se constituindo efetivamente numa relação dialógica, a qual, para ocorrer, supõe trocas, encontros e validação de experiências distintas entre si.

Neste sentido, o verbo mediar também tem sido conjugado de forma aleatória, sem que se pense mais genuinamente sobre como transformar uma situação de conflito numa oportunidade de entendimento entre as partes envolvidas.

A insegurança e despreparo dos professores ao se confrontarem com situações conflituosas em sala de aula foi explicitada na pesquisa realizada por Carina (2009), conforme mencionei no capítulo 1. Como resultado disso, a autora identifica um posicionamento autoritário por parte dos professores, que segundo o estudo, visa construir uma educação para a docilidade e obediência, desenvolvendo nos alunos uma dependência para resolver os problemas do cotidiano.

Morin (2015) enfatiza a diferença existente entre professores que detêm a autoridade e dispõem de sansões e os alunos que sofrem tais sansões, de onde se origina uma luta de classes, levando-se ainda em conta as diferenças de idade, costumes e culturas que dividem o mesmo espaço em sala de aula.

No excerto do relato da professora pode-se perceber, que sua tentativa de “diálogo”, visa dar fim a uma situação caótica e conturbada que frequentemente ocorre na relação entre professores e alunos e certamente tumultua o ambiente em sala de aula, local que os professores idealmente esperam que haja paz para efetivarem-se ensinamentos, aprendizados e trocas enriquecedoras. Esta condição é legitimamente necessária, mas não parece alcançável através de cobranças de bom comportamento e discurso sobre boas maneiras.

Sayão e Aquino (2004), ao tratarem da questão da indisciplina declaram,

> Essa tensão entre as gerações escolares vai desembocar na ideia praticamente onipresente de que a geração dos mais novos está moralmente corrompida para todo o sempre, amém. Essa ideia, além de alarmista é tola, porque enquanto houver uma pessoa mais velha diante de outra mais nova, esta será irremediavelmente indisciplinada. Trata-se de uma prerrogativa da juventude. A transgressão é um privilégio dos mais novos. (SAYÃO e AQUINO, 2004, p. 43)

Os mesmos autores relativizam a questão da transgressão, defendendo que esta faz parte do jogo. Complementam, afirmando que no desejo de perseguir o aluno ideal, o professor tem se recusado a aceitá-lo da forma como é.

É preciso que este aluno, tal como é, seja ouvido, que através da escuta se desenvolva uma curiosidade recíproca entre professores e alunos, que se foquem nos recursos e se possa compartilhar o que se pensa. Tais atributos compõem as habilidades desejáveis para que se constitua um verdadeiro mediador que maneje as situações de conflito em sala de aula, colhendo aí oportunidades para que professor e aluno se encontrem na paz desejada para o aprendizado conjunto.

A segunda subcategoria se definiu incluindo uma postura, possivelmente de insegurança das professoras, sem saber sobre como agir em determinadas situações de conflito. Sem condições para tomar alguma atitude, estas professoras parecem se posicionar ‘em cima dos muros’ da escola.

A professora que diz permanecer de mãos atadas, se refere a situações conflituosas que enveredam para agressões físicas,

> *Quando é negativo, o professor fica às vezes de mãos atadas, né, porque se passa a ser um conflito que eles vão pras vias de fato mesmo de agressões físicas, a gente não pode nem colocar a mão, nem separar a briga porque a gente acaba também se expondo, né.*
> (Participante P3)

Outra professora demonstra não saber o que fazer diante de uma situação com a qual tem tido muita dificuldade em lidar,

> *Eu acho que pra mim, no meu ponto de vista, eu acho que o conflito que mais mexe comigo é o conflito silencioso, sabe. É da via de mão dupla que não se concretiza, porque a gente tá aqui, a gente quer ensinar, mas eles não querem aprender [...] A escola*

> *passou a ser um ponto de encontro, eu vou lá pra ver os meus amigos, eu vou lá pra combinar com eles o que a gente vai fazer à tarde, e aqui dentro mesmo, a função da escola eu acho que tá sendo perdida. E eu ainda não descobri como lidar com isso [...]*
> (Participante P2)

Este conflito silencioso, à qual a professora se refere, parece constituir um estopim para a deflagração de conflitos, no entanto, desagradada e sem saber o que fazer, a professora aparenta permanecer no posicionamento evitativo, no qual, como descreve Aguilar (2011), o conflito é ignorado, não se considera nenhum dos lados envolvidos. Nestes casos, se perde todo o seu potencial construtivo. Tal situação é mantida numa condição de latência e cronicidade do conflito.

Silenciosas, latentes ou mais rumorosas e manifestas, as questões conflituais no contexto escolar ocupam as professoras e cada uma delas busca lidar da forma como consegue, tentando encontrar uma saída. Uma das participantes, preocupada com seu posicionamento frente à estas questões sinaliza,

> *É um ensaio, eu acho que a gente faz as coisas de modo muito tentativa e erro. Eu acho que eu pelo menos, eu gostaria de ter maior formação, de ler mais textos acerca de mediação de conflitos para que eu pudesse atuar de modo mais positivo.*
> *(Participante P3)*

Pude perceber alguns posicionamentos voltados para atitudes identificadas com a dialogicidade, desta forma, nomeei a terceira subcategoria como sendo vinculada a uma boa convivência. Esta subcategoria engloba atitudes de algumas professoras as quais podemos classificar entre os estilos comprometido e colaborativo, de acordo com Aguilar (2011).

No estilo comprometido as partes manifestam algum desejo de negociação frente à situação de conflito. Nesta atitude de comprometimento, cabe ceder a algumas das necessidades de cada um dos envolvidos na busca por satisfazer parcialmente aos interesses de ambos os lados. Quando a atitude é colaborativa os lados conflitantes se dispõem a modificar suas diferenças e a transformá-las de alguma forma, em interesses comuns que beneficiem a ambos. Para tanto, lançam mão de confiança e do desejo de superarem o conflito.

Estando o professor no exercício de sua autoridade como facilitador destas negociações, surgiram algumas iniciativas alinhadas com o que propõem Japur e Ruffino

(2014), ou seja: postura de não saber; postura inclusiva; postura de multiparcialidade; postura apreciativa e postura reflexiva, (todas descritas no capítulo 6, ítem 3).

Estas posturas atuam no sentido de se valerem de situações de conflito como oportunidade de se conectar melhor aos alunos, e estão contidas em atitudes manifestadas por algumas das professoras participantes:

- Promovendo conversas que se ampliem, incluindo as vozes de todos, propiciando trocas,

> *Então, o máximo que a gente tem pra fazer é estar conversando, sabendo das vivências deles, colocando as nossas vivências pra resolver os conflitos.*
>
> (Participante P4)

- Promovendo conversas possibilitando maiores reflexões e entendimentos entre as partes, sobre temas mais controversos,

> *Eles querem defender a pichação. Então, eu tive que mediar. Aí eu disse:*
> *- Mas você vai fazer sobre a pichação? Você acha válida a pichação?*
> *- Eu acho professora. É porque é uma maneira de eu me rebelar contra o sistema.*
> *- Mas você acha certo, você pegar um prédio, ir lá pichar onde você pode morrer?*
> *- Não professora, tudo faz parte da adrenalina.*
> *Então quer dizer, nós que temos uma formação, conduzir isto para o lado bom, então é o que a gente está tentando fazer desenvolvendo o trabalho com eles.*
>
> (Participante P6)

- Buscando desenvolver autonomia e habilidades sociais por parte dos alunos, possibilitando que "treinem" quesitos importantes, como formação ética, protagonismo juvenil, fortalecimento da identidade; conforme citaram os adolescentes no artigo de Milani, *et al* (2006),

> *Quando acontece um conflito em sala de aula, eu procuro fazer com que eu não use os meus valores como baliza. Quando acontece o conflito entre dois alunos, eu tento tirá-los da sala e procuro que um ouça o outro. E dando um espaço para que eles se*

> *entendam. E que eles conversem para que eles dêem uma solução por eles mesmos. Porque eu penso que os meus valores... Eu também sou uma aluna do mundo. Os meus valores também no caso, também estão sendo testados o tempo todo, também estão sendo questionados [...] Então, são coisas que você vai mediando ali. Então, eu presto muita atenção nisso [...] Para que eu não me utilize como baliza. Deixar que eles sozinhos resolvam seus próprios conflitos, até porque você vai criar um adulto que sempre vai querer um outro adulto para mediar. Você vai formar uma pessoa que não vai conseguir lidar com aquilo sozinha.*
>
> (Participante P3)

9.4 Terceira categoria: Uso da metáfora (do muro) nas realidades concretas

A terceira categoria (Quadro 06) relaciona-se ao uso da metáfora (do muro) nas realidades concretas. Esta categoria está associada às cenas do filme "Entre os muros da escola", que mais chamaram a atenção das professoras participantes.

Subcategorias	Situações
De um lado do muro: favorecendo a conexão entre alunos e professores	- Percepção da dificuldade de comunicação entre professores e alunos - Alunos subjulgados em suas capacidades - Percepção de foco na indisciplina e no baixo rendimento dos alunos - Percepção de que os alunos não são habilitados a escolhas próprias - Compreensão ampliada da realidade do aluno
Do outro lado do muro: desfavorendo a conexão entre alunos e professores	- Dedução de que testemunhos apreciativos não garantem o aprendizado - Processos de aculturação não acolhidos - Posicionamentos contrários dos alunos percebidos como afronta - Críticas à 'fase adolescente' - Não aproveitamento dos alunos de propostas diferenciadas de ensino - Necessária imposição de regras por falta de maturidade dos alunos

Quadro 06 - Categoria 03: "O uso da metáfora (do muro) nas realidades concretas"

As cenas destacadas e comentadas pelas professoras originaram duas subcategorias. De um lado, situações apontadas que direcionam-se a um favorecimento da conexão entre alunos e professores. Do outro, o apontamento de situações que desfavorecem a possibilidade de conexão entre ambos. Cada comentário realizado pelas professoras trazia realidades conflitivas concretas de seu contexto profissional muito próximas às tratadas no filme.

A primeira subcategoria foca o "lado do muro" que favorece a conexão, ao se reconhecer que determinadas situações vão se constituindo no contexto escolar, jogando luz a

compreensões menos simplistas, aumentando o foco para questões mais complexas envolvidas nas situações descritas.

A primeira situação apontada diz respeito à percepção de que existe uma dificuldade de comunicação entre os professores e seus alunos. Uma das professoras participantes analisa o título do filme, lembrando que o título em francês é “Entre muros”, e elabora uma analogia dos “muros da escola”, como representações das muitas barreiras que impedem uma melhor comunicação entre os vários integrantes da escola, mas com maior peso para os alunos em suas dificuldades de se expressarem.

> *[...] Dessa dificuldade de comunicação, que existe uma barreira, é uma barreira mesmo. E entre todo mundo mesmo, e no que se refere a isso né, a dificuldade do aluno de se colocar, ele tem uma barreira e isso a gente encontra muito né, nos alunos com barreiras, com dificuldades de se expressar. E isso no filme era muito latente, uma dificuldade de se expressar [...] E no caso das meninas, existia uma dificuldade para participarem daquele conselho [...] A gente tem muito disso aqui também, de você tentar expressar uma ideia. É muito comum dos alunos entenderem o contrário do que você tá colocando justamente por entenderem, por uma questão de maturidade mesmo. E a gente ter uma barreira, justamente chegar num ponto e dizer: - Poxa, mas eu não falei isso… E perder, às vezes a cabeça por conta desses muros também, no caso.*
>
> (Participante P5)

Esta professora manifesta sua preocupação destacando as cenas do filme que mais lhe chamaram a atenção, focando estas muitas barreiras entre professores e alunos que acabam por dificultar uma melhor interação e entendimentos mútuos.

Uma outra situação apontada por ela, se refere à capacidade dos alunos, que por vezes acaba sendo subjulgada pelos professores, desperdiçando potenciais dos alunos por falta de uma maior conexão entre ambos. A professora cita uma cena em que o professor pensa em indicar o livro A República de Platão para a realização de um trabalho, mas desiste julgando que não teriam condições para sua compreensão. Ocorre que ao final do ano uma aluna comenta sobre a leitura deste livro, motivada pelos aprendizados que lhe trouxera,

> *[...] Então, acho que esse é um elemento em que as barreiras muitas vezes criam isso. Também nos nossos alunos é muito lamentável, mas eu também já estive nessa situação, que eles não tinham condições de fazer alguma coisa. Aí eu pensei que eles não tinham condições, e eu fiquei no final surpresa.*
>
> (Participante P5)

Ainda no sentido do enquadramento praticado pelos professores em relação ao comportamento de seus alunos, a professora comenta sobre a ênfase que se costuma dar à indisciplina e ao baixo rendimento dos alunos,

> *E outro aspecto do filme que eu achei muito a nossa realidade foi o conselho de sala. Que nem a gente se pega falando sobre a indisciplina, e sobre o aproveitamento e o rendimento do aluno a gente fala pouco. Igualzinho! Né? A gente foca na indisciplina, nos conflitos, porque são gritantes. Então, a gente… Então, a gente vai perdendo também. E é bem reativo e pouco formulativo. É porque a gente fala: Ai meu Deus! E vira o mundo das lamentações, mas a gente não... É muito isso, fica na queixa. São poucas as vezes… Não é que isso não acontece, mas são poucas as vezes que a gente acha formas de melhorar isso.*
>
> (Participante P5)

Sobre a dificuldade dos alunos de desenvolverem uma postura mais participativa em aula, apontada por uma colega, quando diz:

> *[...] eles não se sentem à vontade pra opinar, debater o assunto.*
>
> (Participante P1)

Neste ponto, a professora da fala anterior intervém, reconhecendo que aos alunos não se costuma oferecer a oportunidade de se posicionarem e expressarem opiniões próprias.

> *Não, mas eles não tem essa vivência de escolha. A experiência de se colocar, de poder falar da visão deles.*
>
> (Participante P5)

Uma outra situação relacionada a possibilitar maiores condições de conexão entre professor e aluno, foi apontada por outra professora participante, que se referiu à importância de que o professor compreenda a realidade de seu aluno de forma mais ampliada,

> *E no caso do menino ali, vários fatores internos, externos à escola, faziam com que ele tivesse outro comportamento. Dá um dó porque quando o professor tá falando do trabalho, ele fez, ficou todo feliz, né, teve... E assim, infelizmente por um episódio de mal intendido, acabou gerando... Naquela reunião, né a mãe não falava a língua, né...*
>
> (Participante P1)

Percebemos nestes casos, uma visão comum à complexidade apregoada na pós modernidade, a necessidade de considerar o todo que integra diferentes realidades. Assim, seria possível considerar o aluno através de lentes mais apreciativas, focando nos seus recursos, além de adotar uma postura de multiparcialidade, que como afirmam Japur e Ruffino (2014), propicia legitimar as diferenças como outras versões possíveis, ampliando os entendimentos, trazendo mais elasticidade às compreensões.

Configurando a segunda subcategoria, entramos em contato com situações que levam ao desfavorecimento da conexão entre alunos e professores. Tais situações foram sendo elencadas pelas professoras participantes ao correlacionar cenas vistas no filme com a forma como interpretam contingências vivenciadas na rotina do contexto educacional.

Todas as situações descritas parecem denotar um posicionamento por parte das professoras que as distanciam de seus alunos. Fica a sensação de que realmente existe um muro entre eles, como nas seguintes situações apontadas,

> *E o que mais me pegou foi o relato da mãe do menino dizendo, não, ele é um menino bom! Né, ele me ajuda em casa e tudo mais. Isso a gente escuta muito na escola. Não, mas o meu filho me ajuda em casa, ele cuida do irmão, ele... assim, ótimo, graças a Deus, mas e a escola? Na escola infelizmente... E o aprendizado?*
>
> (Participante P1)

Partindo de testemunhos de recursos positivos de alunos, como desenvolver um interesse do aluno pelo aprendizado? Conectar-se com atitudes proativas do aluno pode ser uma porta para que ele amplie seus interesses. Infelizmente parece que se tem feito o contrário nas escolas, ou seja, tem-se conduzido o aluno a desfocar de interesses próprios para encaixá-lo numa forma de aprendizagem padrão que não se encaixa a todos uniformemente.

Uma outra situação que parece demonstrar algum grau de desconexão do professor em relação ao aluno, é quando uma das professoras relata sobre alunos imigrantes que tiveram dificuldades para se adaptarem à cultura local, derivando esta dificuldade exclusivamente da personalidade do aluno, sem que pudesse contar com a ajuda do professor para facilitar este processo de aculturação.

> *Então esse choque de culturas, de valores que essas crianças vem né, de suas vivências, que marcou bastante… E isso acontece também no nosso ambiente. Crianças assim, que vêm com outros costumes né? E que muitas vezes as próprias crianças reparam, né? […] Não sei se foi no ano passado que tinha uma aluna do nordeste que interagiu perfeitamente, mas teve outros casos que teve choque. Então essa menina, acho que por ela ser… Em ter outra maneira de lidar, ter uma outra personalidade, ela conseguiu romper.*
>
> (Participante P6)

Outra situação apontada é com relação ao posicionamento do aluno, que se em algum momento for contrário ao do professor, será por este percebido como uma afronta,

> *Porque quantas vezes, por exemplo, sou professora de história né? Então gente, então, hoje nós vamos fazer uma leitura, eu queria que vocês fizessem uma leitura. E depois a gente vai ver a explicação, mas a leitura em sala de aula para eles fazerem […] só que muitas vezes eles:*
> *- Ai eu não vou ler, ai eu não vou ler.*
> *E aí o professor não consegue, aí ele vai tomar aquilo como uma afronta. E aí o que gera o conflito.*
>
> (Participante P6)

Ao julgar a reação do aluno diretamente como uma afronta, sem ampliar suas compreensões considerando que este comportamento passe por certas dificuldades, o professor promove um distanciamento em relação ao aluno, o que em nada colabora para facilitar o aprendizado.

Num enfoque mais amplo, haveria que se verificar o que leva este aluno a não querer participar da forma em que a professora espera que ele participe. Interpretar o comportamento do aluno imediatamente como uma afronta, leva-me a pensar na figura do *iceberg*, em que olhamos somente para sua parte aparente, sem considerar o que pode estar submerso e que

justamente dá base para a sua parte superficial visível. Esta imagem se associa ao modelo mental de pensamento característico de nossa cultura, como afirma Mariotti (2001), condicionado à fragmentação, ao imediatismo e à super-simplificação; o que acarreta imensas dificuldades no processo comunicacional entre as pessoas.

Outra postura desfavorável por parte do professor é seu olhar frequentemente crítico sobre a 'fase adolescente'.

> *É uma coisa que lidar com o ser humano nessa fase da vida, na infância, na adolescência é complicado.*
> (Participante P1)

Afirmar que a fase da adolescência é complicada por si só, é ater-se a uma perspectiva positivista, valendo-se de representações obtusas que se utilizam da simplicidade, estabilidade e objetividade para interpretar esta fase da vida.

Como discorri no capítulo 3, a adolescência precisa ser compreendida para além de um panorama limitante que a descreve dentro de determinações biológicas ou culturais numa identidade aprisionada.

De acordo com a perspectiva construcionista social, da qual compactua Calil (2003), uma determinada adolescência é construída pela cultura e pela linguagem que se dá nas relações sociais, e esta construção se torna referência na constituição destes sujeitos adolescentes. Não se deveria dar por certo, entretanto, que pessoas entre dez e dezenove anos (período descrito como adolescência, de acordo com WHO, 2011; Ministério da saúde do Brasil, 2010; IBGE, 1997), vissem encerradas suas características dentro desta construção social focada exclusivamente em dificuldades, sem que se vislumbrasse seus múltiplos potenciais.

Mais uma situação apontada, refere-se à falta de aproveitamento por parte dos alunos com relação às propostas de ensino diferenciadas que lhes são oferecidas,

> *Infelizmente o aluno… Ainda eu acho que a sociedade está muito arraigada na visão de que a aula é caderno e louza, e que nota é o que importa. […] Isso é uma coisa que me incomoda porque, por exemplo, a gente teve aquelas atividades diferenciadas e aí os alunos falam: - Nossa professora, mas não vai ter aula? Aí eu falo: - Gente, mas isso é aula! É só uma forma da gente pensar e debater. Isso também é aula!*
> (Participante P1)

Como assinala a professora, os alunos ainda estão presos a um funcionamento retrógrado de aprendizagem. Mas como podem conhecer outras formas de aprendizagem se não lhes for gradativamente apresentada outra proposta com a qual possam ir se identificando e assim fazendo sentido para eles?

Quem mais pode injetar sentido nestes novos aprendizados senão o professor, convidando seus alunos a participarem de uma forma que seja mais significativa para eles? Penso que levar em conta os quatro pilares da educação, como propõe Delors (1996) em muito auxilia a co-criar este significado para o aprendizado.

Neste sentido, podemos considerar a compreensão dos educadores Gustavo Brito e Álvaro Dantas que desenvolveram o projeto Extramuros[14], sobre os quatro pilares da educação:

- o *aprender a conhecer* como um modo de explorar os limites, tanto internos como externos;
- o *aprender a fazer* podendo transformar, aperfeiçoar, inovar a escola e as relações que dela fazem parte, em busca de um bem estar comum;
- o *aprender a conviver,* buscando criações conjuntas, interações, colaboração e sinergia no aprendizado;
- o *aprender a ser,* possibilitando acolher a si e ao outro, encontrando propósitos comuns a todos.

Outro tópico levantado pelas professoras, que em nada propicia uma aproximação entre os professores e seus alunos, diz respeito ao entendimento de que se faz necessária uma imposição de regras, por parte dos professores, frente à falta de maturidade dos alunos.

> *Porque entrando na questão da maturidade, esses meninos, eles não têm maturidade biológica. É deles isso, é da idade deles, então eu acredito que a gente enquanto escola... Tem algumas regras. Não dá pra ser do jeito que eu quero, como eu quero e… Não! Eu acho que eles precisam disso, eu acho que o ser humano precisa de... Porque a educação, você vê, você veio aqui, você pediu licença, você está falando com a gente, tá todo mundo prestando atenção. Não estão jogando coisa na cabeça do outro, perturbando,*

[14] Extramuros é uma escola de projetos cujo objetivo é o compartilhamento de novas ferramentas de ensino e novas metodologias de aprendizagem. Disponível em: <www.extramuros.com.br>. Acesso em: 02 ago 2016.

> *mexendo no celular. Porque, porque nós já temos maturidade, já temos um comportamento, eles…*
> (Participante P1)

É compreensível que a professora tenha dificuldades com manifestações consideradas por vezes inadequadas dos alunos, que acabam por atrapalhar a programação das aulas. No entanto, pelas lentes das práticas colaborativas há que se pensar numa construção conjunta que implique a todos os envolvidos na situação descrita pela professora, de modo que a responsabilidade sobre as atitudes e suas consequências seja compartilhada.

Não parece benéfico que professores se posicionem "de um lado do muro" ditando regras direcionadas aos seus alunos que acabam por posicionarem-se "do outro lado do muro", quase que entrincheirados, um lado contra o outro.

Autores alinhados com as práticas colaborativas e dialógicas defendem condutas que promovem a 'derrubada deste muro' no ambiente escolar.

Hopkins (2004) propõe uma inicial e simples mudança de atitude, que considera, talvez como sendo a mais desafiadora dentre as interações cotidianas entre os indivíduos deste contexto, ou mesmo de outros. A autora propõe o que chama de discussões e conversas restaurativas, salientando que tais discussões e conversas não seriam restaurativas por precisarem necessariamente restaurar algo que tenha sido perdido, mas por se prestarem a intencionalmente preservar relações e conexões, construindo, assim, habilidades que identifica como sendo restaurativas com foco na melhoria da qualidade dos relacionamentos.

A primeira atitude neste sentido sugere que professores e alunos possam sentar-se lado a lado e ouvirem-se mutuamente.

Esta visão é compartilhada por Lima (2015) que entende como necessária uma aproximação entre os professores e seus alunos, utilizando-se da percepção de Maturana sobre a potência da amorosidade nas relações como um "fundamento biológico na organização celular e sua dinâmica de interação com o meio, de uma emoção que flui biologicamente pelo organismo humano e permeia a relação do sujeito com o ambiente." (LIMA, 2015, p. 252). De acordo com o autor, haverá diferenças de resultados entre relações em que a emoção do amor se faz presente ou não, isto é, transpondo para o senso comum, quando a prática profissional é desenvolvida com paixão que move o professor. Considera que falta aos professores no que acreditar, falta-lhes um novo olhar e a crença no seu papel transformador.

Na opinião do autor, a relação professor aluno parece sofrer revezes à medida que o professor não aceita o aluno e o aluno não aceita o professor, não havendo abertura dos dois

lados para que se encaixem em papeis que poderiam ser complementares, fato este que prejudica a realização do fenômeno da educação. Ademais, considerar o aluno sem maturidade biológica, razão pela qual o professor deva impor suas regras, faz com que se desconsidere a possibilidade do aluno aprender habilidades importantes para a vida.

Como apontam Milani, *et al* (2006), a adolescência tem sido abordada como um período problemático de preparação para a vida adulta, que é percebida como um parâmetro de perfeição e auge da existência. Estes autores sugerem que tal postura social traria reflexos ao comportamento dos adolescentes. Propõem assim, mudanças no contexto escolar, com atividades educativas que mudem a atitude dos jovens, ensinem-lhes habilidades, cultivo a cidadania, participação, diálogo e respeito às diferenças.

Em sintonia com Hopkins (2004), Lima (2015) questiona se "o professor ousa hoje sentar-se ao lado do aluno para ensiná-lo, estudar com ele, e assim, dele receber admiração e respeito pela sua autoridade, vinda de sua competência?"

Vale destacar que a admiração e o respeito ao qual o autor está se referindo, advém de uma autoridade reconhecida através da competência do professor, não só pelo seu conhecimento teórico, como pelo trato com o aluno; diferentemente do que causa o autoritarismo com suas imposições de mão única.

A postura apresentada pela professora P1 participante desta pesquisa, não a aproxima dos alunos, assim, não vai de encontro a essa ousadia a que o autor se refere. Mas, contrariamente pode conduzir a uma inaceitação dos alunos, não enxergando os professores como pessoas que possam auxiliá-los na trajetória de desenvolvimento que podem realizar na escola, pois deixam de vê-los como referências significativas para orientá-los.

Uma aproximação colaborativa entre os principais personagens do cenário escolar, encontra representação na viável sugestão levantada no relato que Sayão, (*apud* SAYÃO e AQUINO, 2004) faz de condições muito favoráveis desenvolvidas neste sentido na Escola da Ponte em Portugal, com alunos que eram considerados alunos-problema em outras escolas. Estes alunos desenvolvem potenciais relacionais altamente positivos ao integrarem esta escola e aí lhes serem oportunizadas condições mais participativas, que os integra coletivamente e de forma responsável.

Lima (2015) se refere à concepção da educação democrática, que a seu ver tece o fio da gestão coletiva com base em princípios e valores democráticos, o que resultaria na tessitura do fio, que na teia complexa, representa a interação professor aluno.

Estas diferentes situações apontadas pelas professoras foram categorizadas utilizando a metáfora do muro que se ergue nas escolas representando as dificuldades relacionais,

principalmente entre professores e alunos. Ao analisá-las à luz das teorias epistemológicas que regem este trabalho, se faz necessário que olhemos para os dois lados do muro, procurando estabelecer uma visão mais totalitária que contemple e respeite as necessidades de ambos os lados. Esta condição traz em si o caminho a ser trilhado em busca do diálogo que vai se constituindo à medida que vão sendo despertados aspectos mais propícios à conexão entre os envolvidos.

9.5 Quarta categoria: Narrativas das professoras sobre suas próprias vivências de conflito

A quarta categoria (Quadro 07) representada abaixo, está associada às narrativas das professoras sobre suas próprias vivências de conflito originando subcategorias que associam-se a condições de se aproximar ou de se afastar da possibilidade de construção de diálogo entre professores e alunos.

Subcategorias	Situações
Despertando aspectos propícios à construção de diálogo	- Conscientização do uso das palavras como determinantes na progressão do conflito - Expectativa de que os alunos se percebam como parte de um grupo unido por propósitos compartilhados - Reconhecimento de atitudes autoritárias, sem diálogo, acarretando quebra de elos positivos
Despertando aspectos contrários à construção de diálogo	- Agressividade de alunos percebida como desvio de caráter - Omissão da escola - Entendimento de que os alunos não estão na escola para fazerem o que querem e devem obediência aos professores - Rotulação de alunos-problema - Sensação de estar em desvantagem se a postura de autoridade não prevalecer diante de alunos indisciplinados admirados pelos colegas - Medidas disciplinadoras - Alunos questionadores que criticam e desobedecem professores - Constante quebra de regras e necessidade de se estabelecerem novas - Alunos desinteressados, alguns sem saber ler e escrever - Conflitos exacerbados pela tensão de final de ano letivo

Quadro 07 - Categoria 04: "Narrativas das professoras sobre suas próprias vivências de conflito"

Esta categoria foi desenvolvida a partir dos depoimentos das professoras ao narrarem suas próprias experiências conflitivas vivenciadas no contexto profissional, após terem assistido às cenas do filme "Entre os muros da escola". As professoras trouxeram experiências, vivenciadas em seu cotidiano profissional, muito próximas às mostradas no filme.

Buscando analisar o nível de identificação dos professores com a condição dialógica, que pressupõe conexão entre os envolvidos, e que defendo neste trabalho, dividi tais experiências em duas subcategorias:

- A primeira voltando-se a situações em que são percebidos aspectos mais favoráveis a propiciar possibilidades de conexão entre os professores e os alunos.
- A segunda, ao contrário da primeira, direciona-se a situações ocorridas que estariam mais próximas a despertarem aspectos propícios a gerar desconexão entre os envolvidos no ambiente escolar.

A primeira situação, a qual propicia algum nível de conexão entre professora e aluno, fala sobre a percepção por parte de uma das participantes, do uso das palavras como elemento determinante para a ocorrência e a progressão dos conflitos.

> *No filme quando fala que as meninas se comportaram como vagabundas. Não chamou, se comportou como vagabunda. Então a palavra em si, né? Ela é forte, né? Ela é forte. Eu, como aluna naquela situação, eu agiria também igual as meninas fizeram.*
> *E aí eu lembrei uma situação que eu vivi na quadra há mais ou menos 3 meses e meio...*
> (Participante P4)

Tomar consciência sobre o efeito produzido pelas palavras proferidas, soa como uma brecha para outras compreensões na trilha do processo dialógico. Apesar de, como diz Bakhtin (1984) não termos como determinar o efeito das nossas palavras para a outra pessoa, o que a palavra pode estar exprimindo para quem a recebe, palavras se constituem como ferramentas de significação, podendo ser utilizadas para criar conexões, ligar, unir; ou, contrariamente, para enfatizar posicionamentos opostos.

Conforme foi exposto anteriormente no capítulo 6, de acordo com as bases construcionistas sociais, a linguagem não é utilizada somente como veículo de sentidos, mas como promotora deles, em outras palavras, a linguagem constrói os mundos e os indivíduos.

A professora destaca esta passagem do filme, enfatizando o efeito causado pelo peso de uma palavra utilizada em uma determinada cena pelo professor em relação a duas alunas e suas repercursões. Caso assim em que as palavras ditas constroem situações conflitivas intensas foi também vivido pela professora em sua experiência profissional. Ao ver o filme

ela identificou-se com este ocorrido e pode refletir sobre a relação determinante do uso das palavras na progressão de um conflito.

É neste sentido que Marshall Rosenberg (2006) propõe a Comunicação Não Violenta, cuja filosofia destaca o papel crucial da linguagem e do uso das palavras nos nossos relacionamentos.

Outra situação destacada por uma das professoras do grupo que nos leva a pensar em expectativas positivas para a possibilidades de melhor conexão entre professores e alunos, relaciona-se ao seu desejo de que seus alunos possam perceber-se como parte de um grupo unido por propósitos compartilhados.

> *Esses alunos eles precisam se entender parte de um grupo, porque eles também tem uma responsabilidade na postura geral da sala. [...] Olha, os alunos que teoricamente se propõem a um determinado exercício aqui, eles não podem ter essa lógica só individualizada que... Eles tem que se colocar como sujeitos de um grupo. Ali se o cara está atrapalhando o que que custa você virar pra ele e falar: - Ó, vamo lá todo mundo, eu quero também, a gente é uma sala, eu acho que em algumas salas onde isso acontece. Por exemplo, a gente tem uma sala que, que os alunos pegaram e falaram: - A gente vai fazer um abaixo-assinado porque a gente não aguenta mais a postura de vocês. Não teve a repercussão do abaixo assinado em si, mas foi bom porque eu acho que os outros alunos entenderam que existe ali um grupo da sala que queria ...*
>
> (Participante P5)

Após dividir com o grupo a sua experiência pessoal de conflito no ambiente de trabalho, da qual recordou-se ao assistir o filme, esta professora dirige sua reflexão a uma condição que conduz para que as relações sejam facilitadas em busca da melhor saída para um conflito. Na sua opinião esta condição estaria atrelada à conscientização do grupo de alunos, entendendo-se como parte integrante de um grupo que assim se fortalece para fazer uso de sua voz.

Ter uma clara noção das suas necessidade e poder expressá-las em sintonia com seus pares constitui um elemento bastante positivo na construção do diálogo. Ao reconhecer e defender que esta é uma situação benéfica e ao incentivá-la perante seus alunos, esta professora aproxima-se de uma postura dialógica que pode melhorar sua conexão com seus alunos. Além do mais, fomenta uma postura de protagonismo juvenil que vai de encontro ao

treinamento do cultivo à cidadania e de habilidades para a vida.

Considero que o fato de uma das professoras poder reconhecer que atitudes autoritárias, esvaziadas de diálogo, levam à quebra de elos positivos entre os professores e alunos, pode despertar o reconhecimento da importância da conexão entre ambos.

> *Aí eu disse: - O que vocês estão falando mal das meninas? Eu tenho certeza que elas têm capacidade de fazer uma outra prova. E aí peguei e dei uma outra prova pra elas fazerem, aí elas fizeram, mas elas ficaram magoadas comigo. […] Eu acho que elas sentiram muito. Fizeram as duas. Aí eu falei assim, que eu ficaria com a maior nota, mas como elas eram boas… Só que elas se sentiram… Elas acharam, penso eu, porque eu não conversei com elas. Que eu deveria ter… E não ter feito de dar uma outra prova. E eu achei que eu estava fazendo o máximo! Não, quem faz uma faz outra, e vai tirar 10! E aí quebrou-se um elo que até hoje eu não encontrei mais com elas e foi meio final de ano. Então não houve uma conversa, assim, sobre isso e eu queria naquele momento quando eu dei a prova, uma outra prova pra elas, que era pra comprovar o potencial, que eu acreditava que elas eram boas.*
>
> (Participante P6)

Esta professora pode dar-se conta de que agiu unilateralmente, sem que os alunos implicados naquela situação pudessem ter se manifestado. Como resultado de sua ação, talvez um tanto impulsiva, ocorreu um afastamento das alunas que foi sentido e lamentado pela professora.

Neste caso constata-se que a professora tinha uma relação positiva com as alunas, e sua ação, conforme relata, foi carregada de boas intenções. No entanto, não houve oportunidade para que se checassem os pensamentos e sentimentos de ambas as partes, não dando condição para que qualquer movimento dialógico se estabelecesse que levasse a um melhor entendimento entre todos. Podemos imaginar que em situações em que as relações sejam ainda menos favoráveis, as consequências de ações abruptas desencadeadas pelo "automatismo concordo-descordo" como pontua Mariotti (2001), podem ser ainda mais prejudiciais.

Adentrando a segunda subcategoria, teremos uma sequência de situações ocorridas que estariam mais próximas a despertarem aspectos propícios a gerar desconexão entre os envolvidos no ambiente escolar.

Desta forma, a primeira situação apontada foi sobre a agressividade dos alunos, sendo percebida por uma das professoras como desvio de caráter.

> *[...] são conflitos que vão acontecendo... É o bater de frente. E aí o aluno quer mostrar que ele sabe mais, que ele pode mais. E o professor também, quer ir... Aí a coisa vai tomando uma proporção, aí as palavras vão sendo ditas de formas incorretas. E aí dependendo do aluno, que assim, às vezes, porque tem aluno que tem um certo desvio de caráter aí acaba gerando isso. Nossa, casos de ameaça, não é? Uma violência mais exacerbada, as palavras... Acontece porque aqui na escola, pelo menos que chegou mais perto dessa violência foi essa questão de riscar carros. Carros de professor, mas felizmente não tivemos assim muitos casos.*
>
> (Participante P2)

Ao analisar como se dá a progressão do conflito no ambiente escolar, esta professora atenta a situações de maior agressividade por parte de alguns alunos, julgando suas atitudes decorrentes do que chama de desvio de caráter por parte deles.

Ampliar a percepção nesta interação que segue para uma escalada negativa, significaria entender este jovem para além de possuidor de um caráter desviado. Pois, tendo em mente a imagem do *iceberg*, estas interações acontecem considerando-se somente os comportamentos aparentes, sem se aprofundar para o que se encontra abaixo do que é visível, ou seja, os pensamentos e sentimentos mais profundos que deram origem a tais comportamentos.

Conforme discorri no capítulo 4, a associação entre violência e juventude é facilmente reforçada entre os adultos, entretanto esta questão é bastante complexa passando pelos revezes negativos das comodidades modernas (SEIXAS, 2014); por um delineamento hereditário do comportamento adulto (BAUMAN, 1999); pela necessidade de se constituírem categorias além das tradicionais para melhor compreensão dos jovens adolescentes (TRASSI e MALVASSI, 2010); assim como pela necessidade de enredar estes jovens em projetos construtivos para o desenvolvimento de seu potencial positivo, como aponta Levisky (2001), o que é reforçado pelas ideias de Benson (1997).

Todas esta considerações visam melhor entendimento da situação como um todo, de forma que a desconexão entre professores e alunos caminhe em direção a maiores conexões. Conexões estas que brotam de uma estância filosófica que como descrevem Anderson e

London (2012, p. 25), relacionam-se a uma “noção de relacionamento colaborativo e conversação generativa que envolve intercâmbios dinâmicos de duas vias, compartilhamento, entrelaçamento e tecelagem de ideias, pensamentos, opiniões e sentimentos através dos quais o novo emerge.” Esta é uma postura generativa de possibilidades mais úteis e desejáveis entre os professores e seus alunos e, como complementam Anderson e London (2012), depende do modo de ser do educador que pode facilitar as contingências para esse tipos de relacionamentos e conversações mais dialógicas.

A situação de omissão na qual a escola se posiciona frente às situações conflitivas, é apontada por uma das professoras,

> *Eu acho que as escolas estão se omitindo muito, elas estão ficando muito omissas em determinadas situações que a direção não toma partido. Nós professores acabamos não tomando partido. E as coisas vão indo.*
>
> (Participante P5)

Pensando em ações mais colaborativas, é necessário uma integração entre as diferentes frentes atuantes no contexto escolar que precisam estar alinhadas e trabalharem em conjunto. Professores que não conseguem contar com a direção da escola para acolher e reforçar seus projetos vêem seu trabalho comprometido, por mais competentes e bem intencionados que sejam. Ceccon *et al* (2009) defendem que a liderança da escola precisa acolher seus funcionários demonstrando com gestos concretos a importância de sua atuação, assim como deve promover espaço para o diálogo entre os profissionais, auxiliando-os em suas dificuldades. Em suas palavras, “Professores precisam sentir-se conectados à escola para que consigam criar senso de pertencimento também em seus alunos” (CECCON *et al*, 2009, p.78).

Continuando esta lista das subcategorias, considero que outra situação de desconexão, se faz presente frente a dificuldade relacional apontada através do comentário de uma das professoras quando fala do empasse que se cria entre ela e os alunos e diz que eles não estão na escola para fazerem o que querem e que devem obediência aos professores.

> *Então você diz: - Fulano, abre o caderno na sua lição. - Não, não quero, não vou fazer. Mas aí eu falo: - Então, qual que é o seu objetivo aqui na escola? Você não veio aqui fazer o que você quer. Você, você veio aqui para aprender. Você vai*

> *aprender de acordo com aquilo que eu estudei que eu julgo que é o método mais adequado pra você aprender. Então vamos lá!*
>
> (Participante P2)

Interpreto tal posicionamento da professora propício a ocasionar um afastamento entre professor e aluno, acarretando maior desconexão entre ambos. Esta situação configura-se tensa para os envolvidos, não lhes trazendo benefícios.

No trecho acima, ficamos com a sensação de estar presenciando um campo de batalha. Por mais que essa professora tenha um objetivo a cumprir no papel que entende que precisa desempenhar, há que se pensar em outras formas mais desejáveis para cumprí-lo. Podemos pensar sobre alguma forma de mudança a partir do que diz Omer (2014, p. 92), ao afirmar que "(o) ganho em flexibilidade é que transforma impasses em novas avenidas de diálogo."

Um posicionamento colaborativo, conforme salientei no capítulo 5, citando Aguilar (2011), compreende uma atitude cooperativa, negociadora e recíproca, o que resulta em um benefício mútuo para os envolvidos, que abandonam uma postura mais rígida, levando em conta as necessidades, os sentimentos, as emoções e as expectativas de ambos os lados.

Uma forma de mudar este jogo, passa por uma condição em que haja ganhos para ambos os lados, sem que se busque um único vencedor. Na relação professor-aluno, há uma implicação de poder. Como afirma Foucault (1994), as relações de poder não são más em si. Neste sentido o autor afirma,

> Não vejo onde está o mal na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que o outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas; o problema é de preferência saber como será possível evitar nessas práticas - nas quais o poder não pode deixar de ser exercido e não é ruim em si mesmo - os efeitos de dominação que farão com que um garoto seja submetido à autoridade arbitrária e inútil de um professor primário; um estudante, à tutela de um professor autoritátio etc. (FOUCAULT, 1994, p.278).

O autor defende a importância do poder nas relações e sua utilidade, enquanto jogos estratégicos em que uma parte não tente determinar a conduta da outra, pois se assim for, passa a se configurar um estado de dominação que deixaria de ser salutar para a relação.

Referindo-se ao poder nas relações, identificado com o estado de dominação a que se refere Foulcault, Omer (2014) pontua sobre uma tendência trágica que dele advém, uma vez que pode levar à humilhação e à opressão, num vai e vem de quem o detém. Essa luta pela voz ativa pode tornar-se mais intensa quando de um dos lados está o adolescente "para quem a violação dos limites de sua individualidade é uma questão vital." (OMER, 2014, p.92).

Penso que um cenário assim, de tensões relacionais, poderia dar lugar a um ambiente mais produtivo e saudável, se, o professor se permitir convidar o aluno a uma atuação mais participativa, e também, utilizando sua autoridade numa postura de liderança que naturalmente sua experiência lhe traz, aliado ao seu papel de facilitador junto aos seus alunos.

Em continuidade à postura manifestada na última situação que destaquei, a mesma participante (P2) segue desconectando-se de seus alunos, à medida que os rotula como alunos-problema.

> *Mas tem algumas salas, casos muito pontuais, e que geralmente são aqueles alunos que sempre dão problemas, com todos os professores. E que eu não sei se é pra eles se aparecerem, ou pra aquele grupo que acha que pode fazer o que quiser quando quer.*
> (Participante P2)

Em consonância com a visão construcionista social, a linguagem constrói o mundo e os indivíduos; não é somente veículo de sentidos, mas também é promotora deles. Existimos como seres humanos somente num mundo social definido por nosso ser na linguagem, sendo este o meio em que nos realizamos como seres vivos (MATURANA, 1997, p.13).

Seria pelo uso da linguagem que esta relação poderia ser melhorada entre os professores e esses alunos considerados como causadores de problema, no entanto, a mesma linguagem está sendo utilizada para reforçar algo bastante negativo, não só para a relação destes alunos com seus professores, como também para sua constituição como indivíduos pela vida à fora.

Neste sentido a linguagem poderia construir uma realidade mais positiva se professores orquestrassem posturas mais favoráveis ao diálogo, utilizando-se das habilidades apontadas por Japur e Ruffino (2014), numa tentativa de que o professor pudesse valer-se de situações conflitivas como oportunidade de mediar jogos relacionais mais favoráveis, conforme mencionei no capítulo 6.

Todas estas posturas dialógicas indicadas pelas autoras poderiam ser de grande utilidade na construção de uma relação de melhor qualidade, em que houvesse mais conexão entre os professores e esses alunos. Destaco entre as posturas preconizadas, especialmente a postura apreciativa, que foca nos recursos desses alunos, que têm sido vistos somente pelo seu comportamento negativo; e para a postura inclusiva, dando condições de validar a participação destes alunos, de considerar seus saberes cultivando seu empoderamento

responsável, oportunizando que possam manifestar comportamentos mais colaborativos que podem levá-los a protagonizar histórias mais desejáveis.

Nesta tensão conflituosa relatada pelas professoras entre elas e seus alunos, outro fato que chama a atenção é a afirmação de uma delas sobre sentir-se em desvantagem quando, através de sua postura de autoridade, não consegue mudar o comportamento de alunos indisciplinados que acabam por ganhar a admiração de colegas.

> *[...] eu já sou mais de enfrentar eu acho que a minha autoridade tem que prevalecer, então quando eu chamo atenção de um aluno e ele não tira o pé da cadeira, ele, ele provoca, porque eles querem aparecer realmente. [...] E o pior que está acontecendo ultimamente, eles estão ganhando grupo com essa atitude. Então, os colegas acabam admirando, né? Aquele, ou aqueles que acabam atrapalhando a aula. Então eu me sinto perdendo muitas vezes porque enquanto eu quero trabalhar, expor a minha aula, eles vêem com a bagunça.*
>
> (Participante P6)

Antes de discutir a questão conflituosa desta situação, podemos perceber a atitude dos jovens alunos em consonância com o que aponta Bee (2003), quando menciona a necessidade dos adolescentes de buscar um lugar de pertencimento desenvolvendo um forte senso de grupo, com o qual se identificam. Conforme citei no capítulo 3, a autora afirma que estes grupos aos quais os jovens se integram, exercem forte pressão para que todos os seus membros sigam determinados padrões de comportamento.

Os comportamentos dos grupos dentro da escola estão sujeitos a grande influência. O ambiente escolar é, sem dúvida, um ambiente extremamente propício para que se criem identidades grupais mais favoráveis.

Ao focar a situação conflituosa, percebemos um jogo de forças, em que de um lado encontra-se a professora, utilizando-se de sua autoridade como sua principal arma; e do outro lado, os alunos, que conseguem aliados e se fortalecem. Mas quem ganha esta batalha?

Ao que parece estão todos em situação de derrota, principalmente a educação, pois como assevera Aquino (1996), há muito os conflitos deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais.

A Mediação de conflitos argumenta que não se busca vencedores em detrimento de perdedores, mas sim, um resultado em que ambas as partes ganham. Para tanto, segundo

Marodin e Molinari (2016), há que se conscientizar os envolvidos sobre o viés positivo do conflito, com sua possibilidade de ampliar as compreensões sobre a situação geradora do conflito, bem como dos comportamentos daqueles que se encontram envolvidos, estabelecendo-se competências necessárias no sentido de transformá-lo em oportunidades para aprendizagem e mudança.

Outra situação que aparece em meio a estes conflitos entre professores e alunos propensos a estarem desconectados entre si, vem a ser o apelo, por parte dos professores, à utilização de medidas disciplinatórias.

> *[...] só que o que me irritou mais naquele exato momento foi os meninos do celular... Aí eu fui lá*
> *- Pode guardar senão vou levar pra diretoria. E eles:*
> *- Não sei o que, não sei o que, eu só estou vendo...*
> *- Desligando!*
> *Sempre eles vem com alguma desculpa: - E eu só estou vendo uma coisinha. [...] E eu falei assim:*
> *- Não gente, aqui não é o momento. Eu vou anotar o nome de todos. Porque eu sabia, na hora de medir forças, que se eu pedisse o celular eles não iam dar. Então, isso também é uma coisa que a gente tem que trabalhar o emocional. E você percebe até que ponto você vai. E pra você também não ser desmoralizado. Então eu falei: - Bom, diante deste grupo, que ele é bastante unido, eu vou ter que anotar. Porque nós temos um livro de advertência.*
>
> (Participante P6)

A mesma professora participante, mencionou outras situações que frequentemente são geradoras de conflito no seu cotidiano com seus alunos.

- Alunos questionadores que criticam e desobedecem os professores.

> *Esses adolescentes, eles tem muito disso, não? Um senso de nos criticar e não querer o que nós realmente decidimos naquele momento. Não como fosse um juiz, não, vamos ser mais condescendentes com esse daqui do que com outro, né? Mas eles são... Eles são questionadores, não é?*

- Constante quebra de regras por parte dos alunos e necessidade de se estabelecerem novas.

> *Então a gente precisa estabelecer algumas regras, algumas coisas e a gente... O problema, essa quebra de regras constante. Eu acho que isso desgasta. Uma vez ou outra é uma coisa, mas todo dia, né?*

- Alunos desinteressados, sendo que alguns não sabem nem ler e nem escrever.

> *Porque aí, também tem o desinteresse. Esse grupo que ficou com o celular, tem dois deles que não sabem ler, não sabem escrever. Então o que é que eles vão fazer? Então eles vão dispersar.*

- Conflitos exacerbados pela tensão de final de ano letivo.

> *[...] eu acho que existe um crescente de tensões na escola no final do ano. A coisa do nosso estresse, eles cansam também, vai chegando as férias, eles vão ficando excitados, porque eles querem as férias. Estão pressionados pelos pais, né?*

Todas estas situações mencionadas pela participante P6, assim como várias das mencionadas pelas suas colegas, aqui expostas, são previstas como conflitivas por autores que estudam esta questão e se incluem nas dificuldades apontadas por Barreiro (2010), conforme citado no capítulo 5, no ítem sobre os conflitos no ambiente escolar.

A autora defende que a forma dos professores lidarem com esses conflitos, vai depender do olhar que tenham, associado aos próprios valores, crenças, vivências e seus distintos modelos internalizados. Podemos perceber essas distinções dependendo da postura de cada uma das professoras participantes, sendo algumas mais progressistas, outras mais conservadoras em suas ideias e consequentes formas de agir.

Barreiro (2010), define basicamente duas posturas que os professores poderiam adotar frente a esses conflitos. Como descrevi no capítulo 5, essa primeira postura estaria associada ao que a autora denomina paradigma punitivo e a segunda, ao paradigma preventivo. Junto a estas professoras participantes da pesquisa, encontramos mais ações identificadas ao primeiro, em que há sempre a necessidade de se encontrar um culpado e aplicam-se medidas ligadas à disciplina, à obediência e à autoridade.

Ao que parece, estão mais distanciadas do segundo paradigma, em que pratica-se uma visão mais global, buscando compreender a lógica de funcionamento do conflito, considerando suas motivações e necessidades implicadas, sendo caracterizado por ações mais integrativas, humanistas e compreensivas.

9.6 Quinta categoria: Reações imediatas diante das propostas colaborativas e dialógicas apresentadas

A quinta categoria (Quadro 08) relaciona-se às reações imediatas diante das propostas colaborativas e dialógicas apresentadas. Está associada às dificuldades de engajamento frente à apresentação das propostas colaborativas e dialógicas por parte das professoras, e também às compreensões que puderam ser alcançadas diante destas propostas.

Subcategorias	Situações
Dificuldades	- Relato de situações de conflito acompanhadas por interpretações próprias e julgamentos - Não saber como prosseguir após a experiência conflitiva - Necessidade de comprovar objetivamente seu ponto de vista - Permanência de certa rigidez característica de um cotidiano massacrante - Espaço aproveitado pelas professoras para aliviar tensões e expressar algumas angústias
Compreensões	- Percepção da necessidade de praticar o desprendimento e a confiança para cultivar a conexão - Reconhecimento de que queixas de alunos não são ouvidos pelos pais e professores - Percepção de que a possibilidade de ouvir e dar atenção leva o outro a sentir-se melhor e mais capaz (empatia) - Percepção de que muito alunos não têm oportunidade de expressarem sentimentos e tragédias individuais que ficam submersos - Depoimento sobre o "desabrochar" de professoras, às vezes endurecidas, causado pelo cuidado e carinho que receberam ao longo dos encontros, o qual se replica na relação professor/aluno

Quadro 08 - Categoria 05: "Reações imediatas diante das propostas colaborativas e dialógicas apresentadas"

Durante o quarto e o quinto encontro, procurei oferecer às participantes algumas dinâmicas e vivências para que pudessem conhecer abordagens mais colaborativas e dialógicas ampliando as possibilidades de lidar com as situações conflitivas no seu cotidiano. Elenco, inicialmente, suas principais dificuldades à medida que as propostas foram sendo apresentadas.

Na dinâmica que integrou princípios sobre a Comunicação Não Violenta, a principal dificuldade das participantes foi a de relatar o fato que suscitou o conflito, sem envolver avaliações pessoais e julgamentos. Esta é sem dúvida, uma das maiores dificuldades enfrentadas nas relações. Quando conseguimos separar as observações das avaliações, diz Rosenberg (2006), evitamos julgamentos e críticas, que acarretam resistência por parte do outro ao que estamos dizendo, e assim a comunicação e o entendimento mútuo podem fluir.

As primeiras tentativas de relato dos fatos trouxeram automaticamente inferências avaliativas, tais como:

> *"Eu estava no trabalho e uma colega transgrediu o profissionalismo..."*
>
> (Participante P3)

> *"O aluno me ameaçou.*
>
> (Participante P4)

Outra dificuldade percebida foi com relação à última fase da dinâmica utilizando os princípios da CNV, quando pedi que identificassem quais atitudes as ajudaria a seguir em frente após o episódio conflitivo, ou seja, como pretendiam prosseguir com essas relações, dado que estas se referiam a relacionamentos que prosseguiriam no tempo futuro.

> *[...] eu converso com eles… O aluno vai sim para o lugar, não tem meio termo nesta situação! E aí eu não sei… A atitude que eu tenho é o diálogo né? Individualmente, falar olho no olho, falar o que está acontecendo. Porque né? Vamos acertar os ponteiros aqui. Então, assim, eu não sei o que pensar, assim o que fazer a partir disso...*
>
> (Participante P1)

Podemos perceber a partir do posicionamento desta professora uma grande dificuldade de compreender a que se propõe o diálogo. Parece que na sua concepção há um entendimento equivocado sobre o que vem a ser diálogo, uma vez que em nome da manutenção da disciplina ela ordena que o aluno volte ao seu lugar. Sem implicar o aluno em suas atitudes, não se possibilita que desenvolva uma noção de co-responsabilização pelas consequências destas.

Depois da dificuldade inicial em definir como poderiam seguir essas relações conflituosas, as professoras foram encontrando uma resposta quase mútua que foi: poder expressar-se e buscar uma melhor comunicação.

Esta conclusão, entretanto, parece ter se constituído numa visão unilateral, baseada nas suas necessidades de serem melhor compreendidas a fim de que suas resoluções fossem acatadas pela outra parte. Não esboçaram em nenhum momento uma preocupação em entender a outra parte a partir de uma outra perspectiva, mas pareceram adotar numa postura em que defendiam o seu ponto de vista, ainda sem abertura para considerar o do outro, senão demonstrando a necessidade de reprimí-lo. Diferentemente da postura defendida por Anderson e London (2012) que prega um "envolvimento compartilhado que põe um professor

e um aluno em uma parceria conversacional na qual os membros se conectam, colaboram e criam uns com os outros." Sendo, assim a educação "um tipo de atividade conversacional de parceria" (ANDERSON e LONDON, 2012, p.25).

Este sentido defensivo com relação ao seu ponto de vista, faz-se presente quando demonstram seu empenho em resguardar sua razão, ao alegarem veementemente a necessidade de instalação de câmeras que pudessem comprovar a "veracidade dos fatos".

> *Eu sempre gostei, eu sempre defendi isso aí que tivesse câmeras na sala de aula que a reunião de pais fosse um compilado dessas imagens.*
> *Com áudio e tudo, que a gente não precisaria falar porque às vezes as coisas que a gente fala… Os pais não acreditam. E aí, por exemplo, evitaria todo transtorno.*
>
> (Partitipante P1)

Neste sentido, retomo a visão de Morin, citado por Vasconcellos (2013, p.34), conforme mencionei no capítulo 2, quando se refere à construção de nossos paradigmas, dentro de um caráter mais pessoal, o qual se compõe por "princípios 'supralógicos' que organizam nosso pensamento, como princípios ocultos, que governam nossa visão de mundo, controlam a lógica de nossos discursos, comandam nossa seleção de dados significativos e nossa recusa dos não significativos, sem que tenhamos consciência disso."

Como defende Bohm (2005), precisamos suspender nossos pressupostos básicos para permitir que o diálogo se estabeleça. Partindo desta premissa, seria útil se as professoras não se prendessem tanto ao conteúdo destes conflitos, mas se detivessem em formas mais flexíveis de lidar com ele, convidando os alunos a fazerem parte de um jogo que não buscasse culpados, mas levasse em conta as reais motivações e necessidades, ampliando a compreensão da lógica de funcionamento do conflito, de acordo com o que propõe o paradigma preventivo apresentado por Barreiro (2010).

A próxima situação de dificuldade apresentada pelas professoras está associada a esta questão da necessidade de uma maior flexibilização frente ao conflito. Tal percepção se deu após a participação na atividade proposta no início do último encontro intitulada "Baile com palitos", que foi oferecida como uma vivência com intuito de estimular canais de conexão entre os pares para além da comunicação verbal, convidando-as a sintonizarem-se umas às outras de formas mais sensibilizadas e despertar canais mais emotivos do que racionais.

A dificuldade se deu, conforme o depoimento das participantes sobre a permanência de certa rigidez característica de um cotidiano massacrante.

> *Talvez eu ia (sic) curtir mais se eu não tivesse me sentindo tão pesada. Deu a música… Pra sentir um pouquinho mais a leveza, o movimentar o corpo, mas eu aproveitaria melhor se estivesse de estômago não tão cheio, mas foi gostoso.*
>
> (Participante P4)

Esta participante comentou que havia comido uma feijoada no almoço. Este fato pode nos servir como uma metáfora, se pensarmos que existem experiências massacrantes pelas quais estas professoras passam em sua rotina profissional que não são facilmente digeridas, o que as impede de manter os canais abertos para vivenciar outras experiências mais suaves que possibilitam se conectar verdadeiramente, alimentarem-se e energizarem-se nestas trocas, tanto com colegas quanto com alunos.

Outras participantes comentaram sobre não conseguirem se desvenciliar de uma tensão por medo de perder o controle da situação, o que levaria à queda da vareta ao chão.

Considero que com esta vivência as professoras puderam experimentar formas alternativas de estar em relação, além daquela que emprega um automatismo racionalizado com a qual estão habituadas.

Uma situação que sinaliza a árdua tarefa diária das professoras é quando elas expressam uma necessidade de aproveitar o espaço dos nossos encontros semanais durante o andamento da pesquisa, para aliviar tensões e expressar algumas angústias.

Desde o primeiro encontro as professoras expressaram uma intensa demanda por serem ouvidas sobre um repertório de dificuldades que enfrentam na escola. No último encontro a importância de estarem ali reunidas e se desligarem um pouco do estresse vivido diariamente foi reforçada.

No dia a dia massacrante que enfrentam, tendo por base a falta de reconhecimento social da importância do papel que desempenham, dificilmente dispõem de tempo ou de oportunidades para tratar destas mazelas. Tal situação reflete-se na relação delas com os alunos, criando uma corrente monológica. Falam, gritam e ninguém se ouve.

Passo a percorrer situações que identifico como uma abertura para algumas compreensões que as professoras puderam obter no decorrer dos dois últimos encontros, ao entrarem em contato com as propostas dialógicas que apresentei.

Através da atividade “Baile com palitos”, porquanto as participantes perceberam-se tensas, preocupadas em não perder o controle, puderam também sentir a necessidade de alguma dose de desprendimento e de confiança para estar verdadeiramente com o outro. Nesse sentido, Anderson e London (2012, p.26) reforçam que “aquele designado como

professor deve acreditar e confiar no processo dialógico colaborativo e deve acreditar e confiar nos seus alunos."

> *Me senti, assim, um pouco tensa pra coordenar os movimentos foi um pouco difícil, mas eu achei agradável, mas eu preciso de confiança, assim… Mas eu achei bem agradável.*
>
> (Participante P3)

> *Eu também gostei da música, esse momento pra nós é importante. A gente se desprender um pouquinho, mesmo assim a gente ficou tensa, eu também estava. Ficamos tensos não querendo que caísse, no fim caiu. Mas, assim, nos momentos que a gente ficou em sintonia foi muito agradável sentir a segurança, o olhar, a mão. Eu observava muito a posição da mão dela. Peraí, eu também preciso me soltar, então é um desprendimento.*
>
> (Participante P6)

Lamentei que somente quatro professoras puderam participar desta vivência, (uma quinta professora e a coordenadora só puderam se juntar ao grupo posteriormente), mas penso que a atividade cumpriu seu objetivo com as que puderam estar presentes.

No último encontro, ao discutirmos sobre a conexão entre os professores e seus alunos como uma condição dialógica que possibilita novas possibilidades de lidar com os conflitos, partindo de uma disponibilidade maior de escuta, surgiu a seguinte fala,

> *É fazer diferente e é positivo né, pra quem está sendo ouvido. Porque o que eles falam muito é: - Os nossos pais não nos ouvem, os professores não querem nos ouvir.*
>
> (Participante P6)

Este reconhecimento de queixas de alunos que não são ouvidos pelos pais e professores, me parece bastante profícuo. A escuta é a porta de entrada para uma postura dialógica. Não se trata, porém de qualquer escuta, esta escuta genuína requer que nos esvaziemos de conceitos pré estabelecidos, que nos deixemos permear pelo que ouvimos, ouvir até o fim sem a necessidade de concordar ou discordar, como destaca Mariotti (2001). Tal atitude desperta conexão entre quem está sendo ouvido e quem ouve, numa condição em que valoriza-se não o individual, mas o que acontece entre estas duas pessoas e as novas

compreensões que daí serão possíveis. Como expressa Carl Rogers nesta frase utilizada como uma das epígrafes deste trabalho, *é espantoso como problemas que parecem insolúveis se tornam solúveis quando alguém escuta. Como confusões que parecem irremediáveis viram riachos relativamente claros correndo, quando se é escutado.*

Ainda nesta vertente, a mesma participante continua sua fala nesta perspectiva dialógica, complementando,

> *Então é o ouvir né, pelo simples fato de você estar ouvindo o que ele tem pra falar eu acho que ele já se sente que ele possa resolver o problema dele. Que você está dando atenção pra ele.*
>
> (Participante P6)

Esta percepção de que a possibilidade de ouvir e dar atenção leva o outro a sentir-se mais empoderado, relaciona-se ao processo empático que engloba o reconhecimento da perspectiva do outro, a ausência de julgamento e o reconhecimento das emoções deste outro, o qual nos predispomos a ouvir. Ouvir o outro permitindo que ele se expresse, conduz a desdobramentos humanamente constitutivos, como possibilitar o sentido de pertencimento.

Do ponto de vista da Mediação de Conflitos, os envolvidos privilegiados em seus discursos se tornam "agentes competentes para tomar as próprias decisões", de acordo com a perspectiva de Grossi (2016, p.531, 532), tornando-os "capazes de escutar ao outro e a si mesmos." A autora acrescenta que, "a partir do momento em que alguém se sente competente e é chamado a falar, passará automaticamente a se escutar e se reconhecer como sujeito de sua história."

O ato de ouvir engloba uma postura inclusiva, própria das práticas colaborativas e dialógicas. Focando este sentido de pertencimento no ambiente escolar, Anderson e London (2012) defendem que um aprendizado colaborativo deve oferecer espaço para todas as vozes, as quais são sempre bem recebidas, sendo que todas as contribuições são igualmente valorizadas e apreciadas. As autoras afirmam que, "uma sensação de pertencimento à comunidade leva a uma sensação de participação que, por sua vez, leva à contribuição com o produto de aprendizado e assim a uma sensação de propriedade e de responsabilidade partilhada."

Considerando estes pontos de vista, somos levados a pensar que estes desdobramentos podem ser muito férteis para o contexto escolar.

Uma outra percepção desta mesma participante vai de encontro à ampliação de perspectivas apregoada na pós modernidade e praticada na filosofia colaborativa e dialógica. Tal percepção se expressa no comentário de que muito alunos não têm oportunidade de expressarem sentimentos e tragédias individuais que permanecem submersos.

> *Quando você mostrou o iceberg, a leitura que eu fiz foi assim, que aquela ponta, você falou como fato né, eu vi como um… Como o que a gente passa pras pessoas. Na parte inferior é o que a gente não deixa as pessoas saberem da gente. Então quanto os nossos alunos não estão escondidos, submersos com as suas emoções, com a suas tragédias né? E a gente só vê ele na sala de aula com aquela parte, a gente só vê a pontinha.*
>
> (Participante P6)

Concluindo sua fala e fechando os nossos encontros, esta participante dá o seu depoimento sobre o "desabrochar" de professoras, às vezes endurecidas, causado pelo cuidado e carinho que receberam ao longo dos encontros, os quais se replica na relação professor/aluno.

> *[…] eu vou falar em meu nome, também das colegas, assim, o seu carinho a sua atenção. O seu cuidado, o seu carinho de fazer isso por nós. É uma coisa assim que nos toca, não é meninas? Somos professoras, estamos lá às vezes endurecidos, mas nós desabrochamos diante de uma forma de carinho, assim como ver um sorriso de um aluno, uma vitória dele, então aí a gente também se deleita nessa situação.*
>
> *(Participante P6)*

Seu comentário me trouxe satisfação por poder validar sua percepção sobre a necessidade do profissional ser coerente com a sua prática, podendo, assim, seu empenho ter um efeito para além das palavras. E efetivar-se, então na emoção que um **encontro** emana.

CAPÍTULO 10 - ANÁLISE DO IMPACTO DA INTERVENÇÃO

Com o intuito de compreender a efetividade da proposta do trabalho, para as professoras participantes deste estudo, posteriormente a um lapso de tempo, mais precisamente após seis meses do término dos encontros, retornei à escola para pedir que respondessem a um Questionário de avaliação de impacto composto por algumas questões descritivas e outras classificadas por *score*, (Apêndice 6). Este tipo de avaliação foi escolhido por ser breve, devido à pouca disponibilidade de tempo das professoras.

Vale salientar que do total de professoras participantes da pesquisa, duas não responderam ao questionário, uma por se encontrar em licença maternidade (P2) e outra por ter saído da escola (P7).

Inicialmente apresentarei resumidamente, através do quadro abaixo (Quadro 10), as respostas obtidas através do Questionário aplicado, para posteriormente proceder à análise resultante.

	P1	P3	P4	P5	P6
Atividade que mais me lembro	Discussões sobre conflitos e as dinâmicas.	A atividade da estrela, onde esmiuçávamos questões conflitivas que vivenciamos, ampliando-as de modo a compreender suas partes integrantes. Lembro-me de "olhar" as colegas em uma dimensão mais profunda para além das questões profissionais.	Os posicionamentos e relatos das vivências práticas dos meus colegas sobre conflitos na escola.	Espaço de debate entre as professoras (todas mulheres) sobre as situações de conflito no ambiente escolar.	A troca de experiências, ouvir o depoimento dos outros colegas foi muito enriquecedor. Contar sobre nossa vivência para a pesquisadora é muito bom, pois temos a esperança de que a nossa realidade possa ecoar em outros segmentos. Também a dinâmica do trevo foi muito simbólica para mim. O carinho e o profissionalismo com que fui tratada.
Atividade que mais gostei. Porquê?	Relatos sobre situações de conflito. Porque foi uma oportunidade de ouvir e falar sobre situações que marcam nosso cotidiano.	A dinâmica com a varetinha de bambu. Achei uma sensibilização muito eficiente sobre a interação com o outro.	O filme "Entre os muros da escola". Por suscitar várias discussões construtivas.	Apresentação que fizemos umas das outras. Porque falta espaço para estabelecer relações mais próximas e humanas no ambiente escolar e naquele momento senti que nos aproximamos.	A dinâmica com os bambus. Porque pudemos ter um momento de relaxamento e olhar mais para nós mesmos.
Como avalio a minha participação	Razoável	Suficiente	Razoável	Razoável	Suficiente
Como avalio a participação do grupo	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Suficiente
Como avalio a duração dos encontros no geral	Suficiente	Menor do que o necessário	Suficiente	Menor do que o necessário	Menor do que o necessário
Como avalio a duração de cada encontro	Suficiente	Suficiente	Suficiente	Menor do que o necessário	Suficiente

O que mudaria sobre a duração	_____	Faria a discussão do filme no mesmo dia da sua exibição para não perder os detalhes e a emoção associados a ele.	_____	Mais tempo para a atividade em que deveríamos falar sobre uma situação de conflito marcante e seus desdobramentos.	Aumentaria a duração do trabalho, pois para nós foi muito importante. As dinâmicas como momentos de descontração, auto conhecimento, reflexão, sair da rotina.
Qual objetivo da pesquisa não foi atingido *	_____	a) Pois demanda mais estudos e debates.	_____	a) Pois demanda mais tempo para desenvolver isso.	_____
Qual objetivo foi parcialmente atingido *	a) e c) Pois só a vivência em sala de aula possibilita atingir tais objetivos	Todas as atividades me municiaram no sentido de perceber várias nuances das situações conflituosas.	_____	c) A ideia do iceberg nos permitiu ter uma noção mais ampla do conflito escolar, mas se trata de uma questão muito complexa.	a) Gostaria de conhecer mais sobre práticas facilitadoras de diálogo.
Qual objetivo da pesquisa foi atingido *	b) Pois a partir das nossas falas creio ter sido possível identificar nossas atitudes em situações de conflito.	b) Pois as discussões e relatos das colegas contribuíram para que eu pudesse perceber as diferentes formas que lidam com os conflitos em sala.	Todos foram atingidos, as discussões devolutivas dos colegas e a condução das atividades pela pesquisadora foram assertivas.	b) Pois as falas das professoras dão uma dimensão do que pensam sobre isso.	Todos
Impacto imediato no meu trabalho (0 a 5)	3	3	5	4	4
Impacto em meus relacionamentos (0 a 5)	3	5	0	4	4
Impacto na relação com superiores na escola	2	0	0	1	4
Impacto na relação com familiares (0 a 5)	1	5	0	3	4
Impacto na relação com os alunos (0 a 5)	2	5	5	5	5
Impacto na relação com colegas na escola (0 a 5)	2	3	5	5	5

Esta participação me fez refletir sobre	Trabalho com dinâmica	Como a minha postura contribui para a construção de uma situação conflituosa.	Como meus colegas vêm seus alunos (que são os mesmos que os meus), visões diferentes.	Entender melhor que as situações de conflitos são elementos estruturais, mas que posso fazer uso para estabelecer relações de troca com meus alunos.	Como lidar com os conflitos em sala de aula, melhorar o relacionamento com meus alunos, dar outros significados para algumas situações, como por ex.: uso do boné.
Impacto sobre me sentir mais capaz de lidar com conflitos interpessoais	3	3	5	4	4
Impacto sobre refletir no que minhas ações podem gerar	3	5	5	5	5
Impacto sobre minha preocupação com os sentimentos dos outros	1	5	0	5	5
Impacto na minha conscientização sobre a participação de cada um no desenvolvimento de conflitos que escalam em violência	3	5	5	2	5
Impacto no meu aprendizado sobre posicionar-me de forma mais positiva na busca por soluções pacificas	3	5	5	3	5
Impacto no meu aprendizado sobre agir mais positivamente	3	5	0	3	5

Que mudanças sugiro para um próximo trabalho?	Menor tempo de duração dos encontros e continuar com as dinâmicas.	Os diversos recursos utilizados contribuíram para que o processo não fosse cansativo, mas sim empolgante e surpreendente, além de criar um ambiente agradável. Um posicionamento gentil da pesquisadora em relação a nós foi parte da formação. Só aumentaria a duração para podermos debater mais estas questões tão complexas e que fossem sugeridas intervenções.	A pesquisa foi muito bem conduzida, porém poderia deixar o avaliado mais à vontade, algumas vezes me senti tímida, não intimidada.	_____	Mais sugestões de dinâmicas para serem aplicadas em sala de aula, como forma de aproximação com os alunos, de conhecimento, de sensibilização. Novidades e orientações são sempre bem vindas. Gostaria de ter tido mais encontros.
Qual foi o principal efeito deste trabalho para mim?	Um momento de reflexão.	Uma maior reflexão acerca do meu posicionamento frente aos conflitos com as pessoas com quem lido diariamente.	Saber como meus colegas se posicionam quando acontece algum conflito, todos tomam rumos diferentes, mas, sempre buscando acertar.	Percebi que as condições em que estamos inseridos influenciam muito na leitura que fazemos das situações. Mesmo não concordando com a forma que a maioria dos meus colegas professores caracterizam os alunos, após a participação nesse trabalho, não os julgo mais.	Percebi que podemos melhorar os relacionamentos interpessoais que fazem parte de nossas vidas, olhar para o outro de outra forma é melhorar este relacionamento. "Mudança"

Quadro 09 - Representação geral do Questionário de avaliação de impacto aplicado às professoras participantes da pesquisa

* Os objetivos desta pesquisa foram assim relatados às professoras:

a) Apresentar práticas facilitadoras de diálogo aos professores, que proporcionem melhor conexão e entendimento entre eles e seus alunos;
b) Identificar como os professores lidam com conflitos que ocorrem entre eles e seus alunos adolescentes;
c) Ampliar as percepções mais frequentemente associadas a uma situação de conflito;
d) Utilizar as questões conflitivas para oportunizar o desenvolvimento do diálogo a fim de se construírem contextos mais produtivos na relação entre professores e alunos.

A partir das respostas oferecidas pelas professoras participantes, continuarei trilhando caminhos dialógicos. Seguindo esta análise, os resultados apresentados pelas professoras, que puderam ser realizados de forma descritiva, serão tratados de acordo com a poética social.

Coerente com as perspectivas pós-modernas, dentro da filosofia construcionista social que destaca o caráter relacional e o uso da linguagem na construção da realidade (GERGEN, 1997), a poética social constitui-se como uma prática de pesquisa útil na investigação conversacional, percebendo o pesquisador como participante na construção conjunta de sentidos sobre seu objeto de estudo, para o qual cria estratégias retóricas que permitam a abertura a novas possibilidades de significação, (GUANAES e JAPUR, 2008).

Considerando o resultado das estratégias retóricas, representadas pelo conjunto de atividades propostas neste trabalho, destaco alguns posicionamentos das participantes, manifestados nesta última etapa da pesquisa, como sendo *momentos marcantes* trazendo um novo sentido que pode ser construído numa ação-conjunta ao longo dos encontros, (SHOTTER, 2001).

Este sentido é produzido e negociado entre as pessoas, “no permanente exercício de falar, responder, explicar-se, argumentar, defender-se”, como apontam Guanaes e Japur (2008, p. 118) e conforme foi ocorrendo entre as participantes da pesquisa e a pesquisadora ao longo dos encontros.

Neste exercício conversacional ao qual as autoras se referem, estão implicadas outras vozes além daquelas provenientes das participantes e da pesquisadora. Podemos reputar importância, neste cenário conversacional, às demais vozes que aqui ecoam, tais como o filme apresentado às professoras, e todas as vozes que dele emergem, assim como as inúmeras vozes sociais pelos quais todos que participaram da pesquisa são atravessados e que influenciam suas visões de mundo. Desta forma, cria-se um senso de experiência compartilhada que no processo dialógico se enriquece à medida que se possibilita uma polifonia, sendo aqui também incluída a voz do leitor.

Valendo-me do termo poética social como derivado do idioma grego *poesis*, significando dar forma a algo ou a alguma coisa, conforme salientam Rasera e Guanaes (2010), analisaremos e discutiremos estes resultados, numa tentativa de dar forma aos diversos sentidos aqui construídos incluindo todas as vozes inter-atuantes e disponíveis para tanto.

Nesta busca por novos sentidos, inicio destacando dentre estas falas finais das participantes, sentidos que capturam a minha atenção pelo despertar de significados singulares que pareceram emergir.

Ressalto primeiramente as falas das participantes no que se refere à construção de um espaço em que foi possível falar sobre os conflitos que enfrentam no seu cotidiano profissional. Esta condição inicial parece ter representado uma oportunidade de sentirem-se acolhidas numa dificuldade que as acompanha diariamente no exercício da profissão, poderem expressar suas angústias, além de representar uma possibilidade de troca entre as colegas, abrindo caminho tanto para identificações, como para novas compreensões, em variados níveis, sobre como lidar com as questões conflitivas no ambiente escolar.

Parece ter havido também uma busca pela legitimação dos seus sofrimentos derivados de uma rotina massacrante agravada por conflitos constantes. De uma forma geral, a simples composição de um espaço de conversa sobre conflitos no ambiente escolar, demontrou-se útil para todas as professoras participantes.

Como pesquisadora, conectada com o objeto de estudo que escolhi, fui tocada especialmente pelas seguintes compreensões:

- Os conflitos puderam ser percebidos, de forma geral, como “a ponta do *iceberg*”.
- Situações conflitivas puderam ser vistas de forma ampliada, gerando melhor compreensão de suas partes integrantes.
- Conflitos entendidos como: *“elementos estruturais, sim, mas que posso fazer uso para estabelecer relações de troca com meus alunos.”*
- *“Percebi que as condições em que estamos inseridos influenciam muito na leitura que fazemos das situações. Mesmo não concordando com a forma que a maioria dos meus colegas professores caracterizam os alunos, após a participação nesse trabalho, não os julgo mais.”*

De acordo com Shotter (2001), numa conversa não estamos somente colocando nossas ideias em palavras, nem mesmo espelhando no que falamos, uma verdade sobre uma realidade qualquer, mas estaremos construindo sentidos, práticas sociais e formas de vida.

Neste sentido, as compreensões acima foram sendo geradas à medida que as participantes e eu, como pesquisadora, pudemos a partir do nosso encontro, pensarmos juntas, interagir, permitir que as palavras circulassem na tentativa de criarmos novos entendimentos compartilhados.

Quando indagadas sobre a atividade que mais gostaram de participar, dentre as atividades que fizemos juntas, podemos perceber diferentes unidades de sentido. Cada participante escolheu um *momento marcante* que lhe foi particularmente significativo. Tal resultado me leva a crer que as 'estratégias retóricas' que propus como pesquisadora foram bem aproveitadas pelas participantes, encontrando em cada professora uma possibilidade de significação própria.

Nem todas estas estratégias foram exatamente retóricas, no sentido de serem propostas contando com a utilização de palavras. A atividade realizada com as varetas de bambu, por exemplo, buscava exatamente outro tipo de interação que pudesse despertar a dialogicidade para além das palavras, buscando silenciá-las para focar em outros sentidos que também poderiam ser compartilhados no desenvolvimento da conexão. Numa das respostas uma professora manifesta-se sobre como foi afetada por esta atividade: *Achei uma sensibilização muito eficiente sobre a interação com o outro.*

Por outro lado, fazendo jus à diversidade de sentidos que podem compor um grupo, uma outra professora parece ter sido afetada por esta atividade de forma diferente. Diante do estresse em que se encontrava, precisou significá-la de acordo com sua necessidade de relaxamento e auto-cuidado: *pudemos ter um momento de relaxamento e olhar mais para nós mesmos.*

Esta situação nos faz refletir sobre certas contingências próprias do contexto escolar que constituem-se como desafios iniciais para propostas colaborativas, se pensarmos que certas dificuldades que os professores enfrentam em seu árduo cotidiano, podem comprometer-lhes a ampliação do olhar, ou não, conforme cada um significa tais dificuldades.

Ainda mencionando as atividades escolhidas como preferidas pelas professoras, chama-me a atenção quando uma delas se refere à primeira atividade proposta em que pedi que se apresentassem a partir do olhar que uma colega tinha sobre a outra. A professora se expressa assim: *"logo no primeiro dia quando apresentamos umas às outras, acho que isso*

criou uma nova ligação entre nós. Gostei porque no ambiente escolar entre os professores falta espaço para estabelecer relações mais próximas e humanas e naquele momento senti que todas as professoras presentes se aproximaram."

Associo esta fala ao que apontam Guanaes e Japur (2008) sobre o caráter performático da linguagem na construção de um grupo. Este grupo constituiu-se e percebeu-se mais próximo e conectado a partir da utilização de uma nova forma de se comunicar, valendo-se do olhar do outro, ampliando a visão de si mesmo.

A partir de uma outra atividade proposta, a dinâmica com base nos princípios da Comunicação Não Violenta (CNV) em que desmembramos relatos de experiências de conflito das participantes, uma das professoras se disse impactada também em relação às colegas do grupo, tendo a oportunidade de percebê-las por outra perspectiva: *Lembro-me de "olhar" as colegas em uma dimensão mais profunda para além das questões profissionais.* Aqui também podemos pensar sobre a influência do caráter performático da linguagem na construção do grupo.

Ao longo deste fluxo conversacional que tivemos, buscando um processo dialógico para construirmos um conhecimento conjunto, nos deparamos com certas 'estabilidades de sentido', que como explicam Guanaes e Japur (2008), comumente se fazem presentes nas interações entre os interlocutores, garantindo ou impedindo a ampliação de entendimentos conjuntos sobre um determinado tema. Participantes que mantiveram posturas essencialistas, conferindo à pesquisadora um lugar de saber, de onde esperavam surgir soluções para o problema que enfrentam, provavelmente tiveram mais dificuldades para envolverem-se nesta construção conjunta que pudesse levar a novos modos de ação perante os conflitos.

Rasera e Guanaes (2010) apontam para os 'momentos marcantes' como uma metáfora explicativa do processo de produção de sentidos, destacando seu caráter relacional. Este processo, segundo os autores, se caracteriza por ser descontínuo, variando assim na sua intensidade e podendo constituir-se de grandes a modestas transformações de sentido.

Considerando o caráter relacional associado aos 'momentos marcantes' e as diferentes intensidades de transformações possíveis, faz-me refletir sobre a colocação de uma das professoras em que diz: *"A pesquisa foi muito bem conduzida, porém poderia deixar o avaliado mais à vontade, algumas vezes me senti tímida, não intimidada."*

Com certeza esta será uma observação que me acompanhará em trabalhos futuros, cuidando, de minha parte, para que os participantes possam se sentir confortáveis para participar da forma mais genuína que puderem. Inclusive, porque na essência da proposta

colaborativa e dialógica todos são convidados e estimulados a participar, compartilhando o protagonismo de cada um.

Por outro lado procurei manter uma coerência entre a minha postura e a filosofia da proposta que apresentei às professoras, neste sentido tive retornos positivos. Num primeiro momento, na resposta de uma das participantes sobre o que mais se lembrava: "*O carinho e o profissionalismo com que fui tratada",* dentre outras lembranças. Em outro momento, na resposta de outra participante ao mencionar suas sugestões para os próximos trabalhos. Após uma avaliação positiva sobre os recursos utilizados ao longo dos encontros, esta professora falou sobre: "*Um posicionamento gentil da pesquisadora em relação a nós foi parte da formação."*

Falando mais especificamente sobre suas sugestões, esta mesma professora expressou a necessidade de um número maior de encontros, por se tratarem de questões complexas, e também: "*que fossem sugeridas intervenções".*

Estes momentos de menor protagonismo por parte das professoras, quando esperam que lhes sejam oferecidas soluções para seus problemas de conflitos na escola, me parecem identificados a um formato que busca por certezas e contam com "a insegurança de embarcar na aventura incerta frágil, difícil e trágica que compõe o conhecimento", como afirma Morin (1983, p.33). Participar da construção do conhecimento com envolvimento, de forma menos passiva, numa ação conjunta, pode ser mais entusiasmante e encorajador.

Conforme pontuei no início desta análise, foi escolhido esse questionário avaliativo por conta da pouca disponibilidade de tempo das professoras, passados seis meses após o nosso trabalho conjunto. Objetivando uma forma célere de ponderar os resultados, constaram no questionário algumas questões avaliadas por *scores*, (Quadro 09).

Desta forma, através de uma avaliação que se pretende mais objetiva, foi possível saber sobre os diferentes níveis de impactos que as professoras consideram ter havido nas diversas relações que mantêm. Podemos perceber que as participantes identificam uma maior repercussão na relação com os alunos e menor na relação com os superiores da escola. O que está representado conforme o gráfico abaixo.

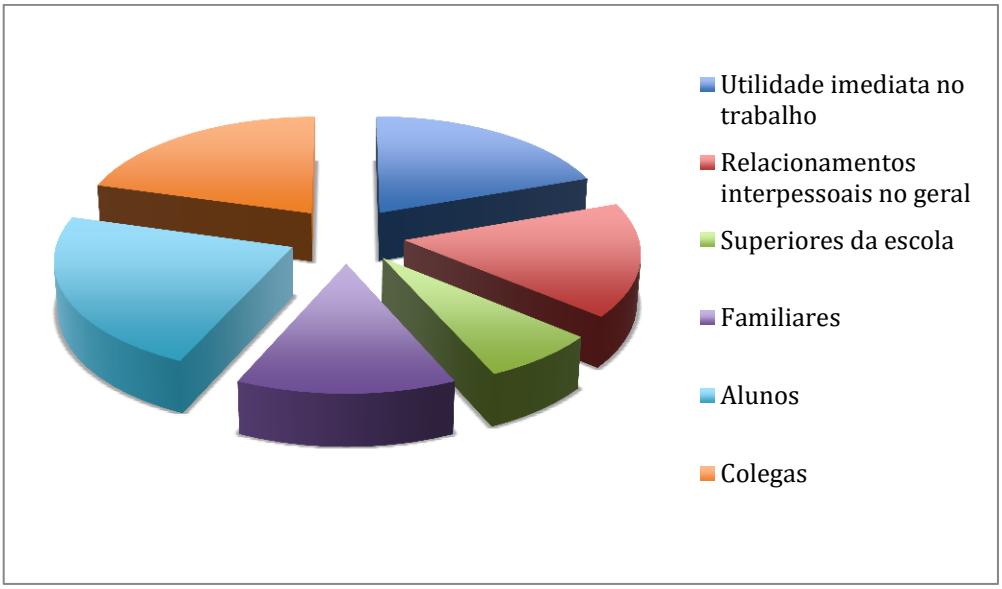

Gráfico 01 - Sobre os impactos que as atividades desta pesquisa tiveram nas diferentes relações das participantes de acordo com suas respostas.

Buscando uma objetivação dos resultados obtidos, dimensionei numa escala de 0 a 5, dentre situações de vida das participantes associadas às questões conflitivas, as que foram mais impactadas por influência do trabalho que desenvolvemos, e as que sofreram menos influências, conforme representadas no gráfico abaixo.

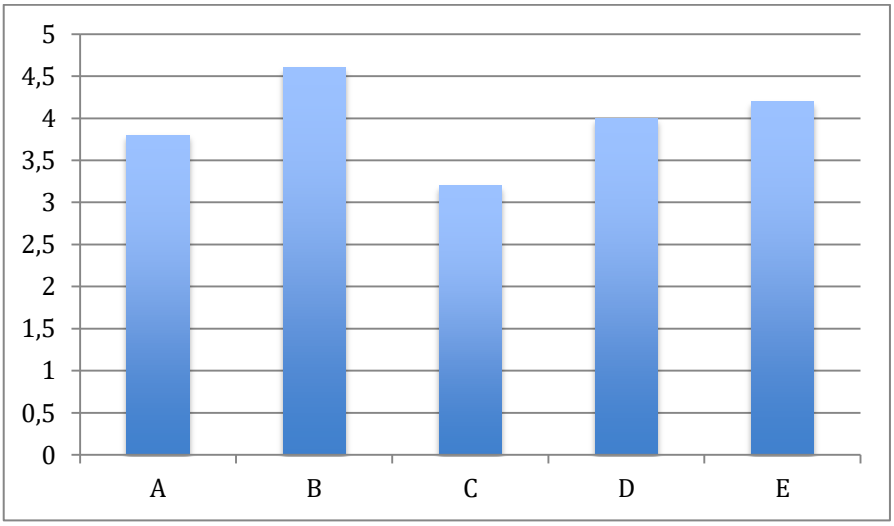

Gráfico 02 - Influência do trabalho desenvolvido nesta pesquisa, na opinião das participantes, sobre possíveis alterações de postura diante de situações conflituosas.

Legenda:
A - Fez-me sentir mais capaz de lidar com meus conflitos interpessoais;
B - Fez-me refletir mais sobre minhas próprias ações e no que elas podem gerar;
C - Fez com que eu me preocupasse mais com os sentimentos das pessoas;
D - Favoreceu-me na conscientização da participação de cada um no desenvolvimento de conflitos que escalam para a violência;
E - Favoreceu-me um posicionamento mais positivo na busca de soluções pacíficas.

De acordo com estas respostas, vemos que foi na reflexão sobre suas próprias ações e no que estas podem gerar que o trabalho desenvolvido mais impactou. Houve menos impacto na situação relacionada a uma maior preocupação com os sentimentos das pessoas.

Ainda na apreciação das professoras, a participação e o envolvimento delas na pesquisa (de 0 a 5), ficou avaliado com a média de 3,4 (razoável) e a participação e envolvimento do grupo nas atividades, com a média de 4 pontos (suficiente).

Quanto aos objetivos específicos propostos, constatamos que as participantes consideraram que foi possível identificar como elas lidam com conflitos em aula, por todas as suas contribuições sobre esse tema ao longo da pesquisa. Expressaram ter sido plausível a ampliação das percepções associadas a uma situação de conflito, com excessão de uma delas, argumentando que somente com a vivência em sala de aula isso seria possível. Com relação à apresentação das práticas facilitadoras de diálogo a fim de proporcionarem melhor conexão entre os professores e seus alunos, as participantes foram unânimes em dizer que teriam sido necessários mais encontros e mais aprofundamento para esta questão, que julgam ser muito complexa.

Por fim, quanto ao último objetivo de se utilizar das questões conflitivas para oportunizar o desenvolvimento de diálogo a fim de construírem-se contextos mais produtivos na relação entre professores e alunos; somente uma das professoras participantes deu destaque a esta compreensão quando perguntada sobre as reflexões despertadas através das atividades propostas durante a pesquisa. Nas suas palavras: *"Entender que as situações de conflitos são elementos estruturais, mas que posso fazer uso para estabelecer relações de troca com meus alunos."*

Os resultados até aqui descritos foram se constituindo ao longo de um processo que, idealmente deveria ser continuado para empreender mudanças mais efetivas.

Se compararmos as falas dos questionários de avaliação, com aquelas que se expressavam mais no início desta pesquisa, fica perceptível uma ampliação do olhar para algumas professoras, mas nem tanto para outras. Aquelas que se mantiveram alinhadas a uma postura mais identificada com os pressupostos do paradigma moderno, conforme descrito no capítulo 2, provavelmente terão mais dificuldade em executar mudanças dentro das propostas deste trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao idealizar este trabalho fui movida pelo entusiasmo que me despertam as possíveis transformações propostas pelo diálogo e suas práticas. Acreditando no seu potencial transformador, propus-me ao desafio de apresentar tais práticas num contexto que percebo, necessitado de mudanças e que representa o celeiro de um futuro que precisa ser melhor.

Conflitos, escola, professores, adolescentes, diálogo e Cultura de Paz foram se imbricando, e como que num caleidoscópio, compondo na minha mente imagens de uma beleza harmônica que para mim traduzia-se em esperança e que eu desejava muito ver reproduzidas de forma concreta nas escolas. Em meu incipiente projeto para explorar se, e como, isso seria possível, rumei, então, a uma escola para apresentar práticas dialógicas a serem aplicadas em situações conflituosas.

As professoras acolheram-me muito bem e aceitaram meu convite para discorrerem sobre conflitos que ocorriam na escola, principalmente entre elas e seus alunos que encontram-se no início da adolescência. Um tanto ávidas para serem ouvidas sobre essa problemática que muito afeta todos os envolvidos, partilharam generosamente suas histórias de conflitos em seu conturbado ambiente de trabalho.

Estas histórias conflituosas eram a base que eu precisava para compor as imagens que tinha em mente. Seria através dos conflitos que eu intencionava apresentar as práticas dialógicas como um caminho a percorrer para adentrar as ideias sobre uma Cultura de Paz no lugar da violência que instala-se em ambientes desrespeitosos às necessidades humanas.

Os três primeiros encontros foram ricos em experiências de conflitos trazidas pelas professoras, em sua prática profissional. Ao mesmo tempo em que discorriam sobre o assunto, demontravam seus posicionamentos frente aos conflitos, o que pode ser ainda mais explorado pela sensibilização que o filme “Entre os muros da escola” provocou sobre o tema. As professoras, de fato identificaram-se com várias das situações mostradas, o que rendeu muitas conversas e falas interessantes.

Dentre estas falas surgiam vários posicionamentos vinculados a pensamentos dominantes e tradicionalistas cujos pressupostos pareciam organizados por experiências de vida identificados com posturas essencialistas, valores pouco flexíveis e que não articulavam com a complexidade do mundo atual. Por várias vezes as transformações do mundo contemporâneo foram citadas, numa clara dificuldade de como deveriam ser tratadas.

Conforme outras visões foram expressadas por outras participantes, surgiam vozes que podiam melhor acolher as diversidades que a contemporaneidade apresenta. Tais vozes enriqueceram o diálogo, trazendo uma amplitude de ideias comprometidas com a necessidade premente de mudanças ‘dentro dos muros da escola’. Dentro desta visão há um reconhecimento da falta de preparo dos professores em geral, para lidarem com os conflitos no contexto escolar, o que gera sensação de frustração e desamparo por parte dos professores. Esta sensação parece ser compartilhada por todas, que imbuídas de boa vontade enfrentam sua batalha diária na ânsia por trilharem os melhores caminhos pautando-se em seus valores próprios e naquilo que acreditam ser o melhor.

Um tanto atônitas em meio à desestabilização sofrida pelo papel do professor neste mundo contemporâneo, dentre as muitas agruras sofridas nesta profissão, parecem não encontrar uma saída. Na tentativa de controlar esta situação, a maioria das professoras se estressa com seus alunos, estes por sua vez, sinalizam o que parece ser um cansaço desanimador por receberem um conteúdo massivo e desinteressante dentro de uma estrutura escolar retrógrada e normativa, na qual os adultos, detentores do poder, esforçam-se, sem saber mais por onde enquadrá-los.

A experiência mostrou que seria necessário que se desempenhasse um trabalho prático rotineiro, de base, com foco em valores, levando-se em conta os quatro pilares da educação, como propõe Delors (1996), além de muita reflexão conjunta ao longo de uma série de atividades.

Considerando as influências que sofrem estas professoras, em maior ou menor grau, das circunstâncias da sociedade atual que caracteriza-se por sua agressividade, consumismo, busca pela felicidade a qualquer preço, violência, individualismo, além das condições de trabalho enfrentadas, que caracterizam um meio hostil, com poucos recursos, pressões de todos os lados e crescente desvalorização da profissão, parece utópico falar-lhes sobre princípios de Cultura de Paz.

A utopia, porém, tem serventia. Galeano (1994), afirma que mesmo que não a alcancemos no horizonte em que se encontra, ela faz-se necessária para que não deixemos de caminhar. Neste trabalho, senti poder ter dado alguns passos com estas professoras, com todas as dificuldades que lhes acompanham. Em sua maioria elas demontraram ter interesse em continuar esta caminhada, mesmo levando em conta as diferenças de grau na significação das dificuldades.

Certamente seria necessário a disposição e o apoio de todo o sistema educacional, o que, como já se viu em algumas iniciativas citadas neste trabalho, não é impossível quando o desejo e a causa são maiores que as dificuldades encontradas.

É preciso interromper esta ciranda insana e a primeira atitude para isso se inicia com o que Rubem Alves (2004), de forma bem humorada, chama de "escutatória", que vem a ser promover silêncio na alma. Quando o silêncio se faz, enfatiza o autor, começamos a ouvir coisas que não se ouvia antes. A música acontece no silêncio.

Neste sentido, me parece enigmática a imagem descrita pelos professores, de alunos usando fones de ouvido durante as aulas. Esta imagem está frequentemente atrelada à indisciplina, falta de limites, famílias ausentes, etc. Estes fatos não são descartados da realidade, mas não estaria compreendida nesta realidade o fato de estarem estes jovens cansados de ouvir repetidamente as mesmas coisas sem que suas vozes pudessem ser ouvidas?

Esta ideia encontra amparo no que diz Macedo (1991, p.13):

> É que nós observamos pouco, porque para fazê-lo temos que nos recolher no silêncio de quem olha para ver, de quem ouve para escutar, de quem pode contemplar e admirar o outro, apenas para saber o que ele pensa ou faz. (...) E que um observar, que produz conhecimento, exige do observador uma atividade nada passiva de estruturar com sentido aquilo que lhe é dado contemplar, condição para a arte de refletir, do poder refletir.

Nossa incapacidade de ouvir tem consequências avassaladoras e, dificilmente, na nossa ânsia por falar sem ouvir o que o outro diz, nos conscientizamos disso.

Recentemente tive a oportunidade de voltar à escola e ter contato com algumas salas de alunos de sétimo a nono ano. Estas salas têm aulas com as professoras que participaram desta pesquisa. Devo aqui salientar, que especialmente duas das professoras participantes chamaram-me a atenção por expressarem ideias e compreensões de alguma forma sintonizadas com o paradigma da pós-modernidade.

Nesta oportunidade encontrei salas extremamente caóticas por conta da bagunça e desinteresse dos alunos em pleno horário de aula e, assim, pude experienciar um pouco do que ouvi das professoras ao longo da minha pesquisa. Por outro lado, a única sala que se mantinha organizada e atenta era a que estava tendo aula com uma daquelas professoras que me chamaram a atenção durante a pesquisa. Observei que nesta sala os alunos participavam de forma tranquila, durante o tempo que estive lá.

Numa outra sala que estive, cujo professor escrevia incessantemente a matéria na lousa, pude ver toda sorte de algazarra e desatenção ao conteúdo que o professor despejava na

lousa. O barulho era tanto que ninguém podia ouvir ninguém. Diante deste desconforto, minha colega e eu, que estávamos aplicando um questionário junto aos alunos em razão de uma outra pesquisa, perguntamos se os alunos cotumavam agir sempre daquela forma e se havia alguma aula em que prestavam atenção.

Para a minha grata surpresa, estes alunos citaram o nome de uma destas professoras que acabo de mencionar, ao dizerem que era a aula em que se mantinham atentos, justificando que isso ocorria simplesmente porque quando eles falavam com ela, ela os ouvia e, em suas respostas, falava *com* eles.

Coincidentemente, no mesmo dia em que escrevo estas considerações finais, leio no Jornal Folha de São Paulo, uma matéria com o seguinte título: "Escolas pobres vão ao topo 'sem mágica'"[15].

A matéria menciona colégios com resultados de "excelência na pobreza" que incluem unidades da prefeitura e do Estado, que com toda as dificuldades pelas quais passam, tiveram o Ideb[16] saltando de 3,3 em 2005, para 7,0 em 2015, sendo que a meta para 2021 é de 6,6, no ensino fundamental I. No ensino fundamental II, saltou de 3,6 em 2007 e para 5,5 em 2015, sendo a meta para 2021 de 5,8.

Como mostra a matéria, estes resultados são fruto de muita dedicação, envolvimento das famílias, professores e diretores comprometidos num trabalho contínuo "com foco no pedagógico, não na burocracia". Além de acompanhar tudo de perto, uma das diretoras diz tentar conhecer cada aluno pelo nome. Uma professora diz que consegue acompanhar e conhecer seus alunos. Os alunos por sua vez, compartilham sonhos de vida com os professores e dizem gostar muito de suas escolas. Os pais, que não esperam seus filhos nos portões, mas entram nas salas para buscá-los, dizem gostar dos professores.

A observação destas ações diferenciadas e das declarações espontaneamente colhidas na reportagem, levam à constatação, por parte do grande público, sobre a importância de trabalhos da natureza do que foi desenvolvido nesta pesquisa, e levam em consideração as diferentes consequências que podem ocorrer com alunos que são ouvidos e vistos por seus professores em espaços de diálogos construídos.

---

[15] SALDAÑA, P. Escolas pobres vão ao topo 'sem mágica'". PressReader - Folha De S.Paulo: 2016-09-15. Disponível em: <https://www.pressreader.com/brazil/**folha-de-spaulo**/**2016**0915/281947427312014>. Acesso em 15 set. 2016.

[16] Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado pelo MEC para avaliar a qualidade das redes de ensino do país. Combina a taxa de aprovação escolar com o desempenho dos alunos em provas de português e matemática.

Acredito que quando este envolvimento, em que as necessidades humanas são contempladas ocorre, toda a diferença se faz. O olhar humano são janelas nestes muros que muitas escolas ainda insistem em manter eretos em nome de posturas retrógradas que não mais se encaixam na contemporaneidade.

Este olhar requer interesse, disposição e cuidado, e através dele nos mostramos mais presentes praticando a empatia, aprofundando as relações, nos conectando firmemente, cultuando paz.

O que acontece quando dois seres humanos olham-se atentamente, ultrapassa o que se pode descrever em palavras. *Mirari* é a palavra em latim que significa espantar-se, olhar, mirar. E é a raiz de *miraculum,* que gerou o termo milagre que é o que acontece quando duas pessoas se olham, numa visão de maravilhas prodigiosas, "no milagre do encontro entre duas pessoas que é selado com o olhar que afirma a abertura e a presença, o desejo da interação." Como expressa o jornalista André Gravatá em sua matéria "A importância de olhar nos olhos"[17].

Não por acaso o escritor Rubem Alves (2003) afirma que a educação deve acontecer propondo o espanto. Aquele espanto no olhar, promovido pela genuína curiosodade que move a criança ao aprendizado.

É do mesmo autor a frase: "Comunhão é quando a beleza do outro e a beleza da gente se juntam num contraponto". Não resta dúvida de que este contraponto é onde dois olhares se cruzam. Que aí possam-se juntar os olhares dos professores e de seus alunos.

[17] GRAVATÁ, A. A importância de olhar nos olhos. **Revista Vida Simples.** São Paulo. Editora Abril, Edição 149, Set. 2014. Disponível em: <http://vidasimples.uol.com.br/>. Acesso em: 12. mai. 2016.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, K. F. e ROCHA, M. L. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política,** nº 3/4,1997, pp. 87-102. p.97.

AGUILAR, M. **La educación y la gestión de los conflitos.** Montevideo, Rep. Oriental del Uruguay: Latinbooks, 2011.

ALMEIDA, M.I.M. Afetos, corpos e olhares: dois exercícios em torno de novas dinâmicas subjetivas nas culturas jovens contemporâneas. In: Geração Futuro. **Cadernos Adenauer VIII**, no 2. Rio de Janeiro: Fundação Konrad Adenauer, ago 2007.

ALVES, R. **O amor que acende a lua.** Campinas: Ed. Papirus, 2003.

_____. **Gaiolas ou asas, a arte do voo ou a busca da alegria de aprender.** Porto: Edições Asa, 2004.

_____. **Por uma educação romântica.** Campinas: Papirus, 2012. p.29.

ANDERSEN, T. **The reflected team: dialogues and dialogues about the dialogues.** New York: Norton, 1991.

ANDERSEN, T. **Processos reflexivos.** 2 ed. Rio de Janeiro: Noos, ITF, 2002.

ANDERSON, H. **Conversação, linguagem e possibilidades: um enfoque pós-moderno da terapia.** São Paulo: Roca, 2011. p.104

_____; GOOLISHIAN, H. O cliente é o especialista: a abordagem terapêutica do não-saber. In: MCNAMEE, S.; GERGEN, H. **A terapia como construção social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. pp 34 a 50.

_____ ; LONDON, S. Aprendizado colaborativo: ensino de professores por meio de relacionamentos e conversas. **Revista Nova Perspectiva Sistêmica**, n.43, p.22-27, ago. 2012. p. 26.

AQUINO, J. G. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teórica e práticas.** São Paulo: Summus Editorial, 1999.

BARREIRO, T. **Conflitos en el aula.** Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2010.

BARTER, D. As etapas do processo restaurativo e o sentido da participação. O Círculo Restaurativo. In: SOUZA, A.P. et al. **Justiça e Educação em Heliópolis e Guarulhos: parceria pela cidadania.** São Paulo: CECIP - FDE, 2007.

BAUMAN, Z. Pós-modernidade ou vivendo com a ambivalência. In: BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999. p.62.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

BENSON, P.L. **All kids are our kids: what communities must do to raise caring and responsible children and adolescentes.** San Francisco, California, United States: Jossey-Bass Publishers, 1997**.** p.124,125.

_____; LEFFERT, N. **Developmental Assets: a synthesis of the scintific research on adolescente development.** Minneapolis, United States: Search Institute, 1999.

BLANK J.; SCHNEIDER J. J. 'Use your words': reconsidering the language of conflict in the early years. Contemporary Issues in Early Childhood, v. 12, n. 3, 2011. Disponível em <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2011.12.3.198>. Acesso em: 20 mai. 2015.

BOHM, D. **Diálogo: comunicação e redes de convivência.** São Paulo: Palas Athena, 2005. p. 36.

BOJER, M.M. et al. **Mapeando diálogos: ferramentas essenciais para a mudança social.** Rio de Janeiro: Noos, 2008.

BOLIVAR, A. De nobis ipsis silemus? Epistemologia de la investigación biográfico-narrativa. **Revista Electronica de Investigación Educativa (REDIE),** v.4, n.1, 2002. Disponível em: <http//redie.ens.uabc.mx/vol4no1/contenidobolivar.html>. Acesso em: 10 jun. 2015.

BRASIL. Lei no. 8069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm>. Acesso em: 02 fev. 2016.

_____. Caderneta de saúde da adolescente. Brasília: Ministério da Saúde. Disponível em: <http://www.adolec.br/php/level.php?lang=pt&component=39&item=16>. Acesso em: 02 fev. 2016.

CARINA, S. C. O processo de resolução de conflitos entre pré adolescentes: o olhar do professor. 120p. 2009. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas, 2009.

CALIL, M.I. De menino de rua a adolescente: análise sócio-histórica de um processo de ressignificação do sujeito. In: OZELLA, S. **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio-histórica.** São Paulo: Cortez, 2003. p.145.

CECCON, C. et al. **Conflitos na escola: modos de transformar.** Rio de Janeiro: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. p.30, 50.

CEREZER, C. Educar é poder tornar-se desnecessário. In: CEREZER, C.; OUTERAL, J. **Autoridade e mal-estar do educador.** Zagodoni Editora: São Paulo, 2011. pp. 49 a 54.

CERQUEIRA-SANTOS, E. et al. Adolescentes e adolescências. In: HABIGZANG, L. F. et al. **Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica.** Porto Alegre: Artmed, 2014. pp. 17 a 29.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar.** São Paulo: Biruta, 2002. p.30.

CLARET, M. **Gandhi: o apóstolo da não-violência.** São Paulo: Martin Claret Editores, 1983. p.68.

COOPERRIDER, D. L.; WHITNEY, D.; STRAVOS, J. M. **The appreciative inquiry handbook: for leaders of change.** Cleveland, Ohio: Lakeshore Publishers, 2003.

CORTELLA, M.S. **Educação, convivência e ética: audácia e esperança!** São Paulo: Cortez, 2015.

COSTA, W.C. **Os professores como agentes transformadores de sua própria prática: um desafio (urgente e necessário) a enfrentar**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2014. p. 137.

CRESWELL. J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens.** 3ª Ed. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 50.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1996. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2016.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; BRANCO, U. V.C. Competência Social na formação do psicólogo. Paideia, FFCLRP – USP, Ribeirão Preto, 2, fev/jul, 1992. p.41. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n2/05.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2015.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DISKIN, L. **Cultura de paz, redes de convivência.** São Paulo: Senac, 2009.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão professor**. 2. ed. Portugal: Porto Codex, 1995. p.97.

FERREIRA, M. P.; DINI, N. P.; FERREIRA, S.P. Espaços e dimensões da pobreza nos municípios do Estado de São Paulo: Índice Paulista de Vulnerabilidade Social – IPVS. **São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade,** v. 20, n. 1, p. 5-17, jan. /mar. 2006. Disponível em: <http://www.seade.gov; <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 abr. 2016.

FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política.** 3ed. Rio de Janeiro: Grupo Editorial Nacional, 1994. p.278.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 57ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2014.

FUNDAÇÃO SEADE. Resenha de Estatísticas Vitais do Estado de São Paulo. Ano 14 – no 1, jan. 2014. Disponível em: <http://www.seade.gov.br/produtos/midia/.../spdemog_jan2014.xls>. Acesso em 15 abr. 2016.

GALEANO, E. **Las palabras andantes.** Montevideo: Ed. Siglo XXI, 1994.

GATTI, B.A. Professores: seres humanos, não máquinas. In: COSTA W. A. **Os professores como agentes transformadores de sua própria prática: um desafio (urgente e necessário) a enfrentar.** Cuiabá: Ed. UFMT, 2014. pp 11 a 13

GERGEN, K. J. **Realities and relationships: soundings in social construction.** Cambridge: Harvard University, 1997.

GRANDESSO, M. **Sobre a reconstrução do significado: uma análise epistemológica e hermenêutica da prática clínica.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p.86.

GROSSI, H. Mediação: um aporte para a construção coletiva de um ambiente pacífico nas escolas. In: MARODIN, M.; MOLINARI, F. **Mediação de conflitos: paradigmas contemporâneos e fundamentos para a prática.** Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016. pp. 523 a 536

GUANAES, C.; JAPUR, M. Contribuições da poética social à pesquisa em psicoterapia de grupo. In: **Estudos de Psicologia**, 13(2), 117-124, 2008.

GUIDDENS, A. **Mundo em descontrole.** Rio de Janeiro: Record, 2000.p.17.

JAPUR, M.; RUFFINO, C. M. C. Formação do mediador de conflitos numa perspectiva construcionista social. In: GUANAES-LORENZI, C. et al. **Construcionismo social: discurso, prática e produção de conhecimento.** São Paulo: Noos, 2014. pp. 325 a 340.

JARES, X. R. **Pedagogia da convivência.** São Paulo: Palas Athena, 2006.

_____. **Educar para a paz em tempos difíceis.** São Paulo: Palas Athenas, 2007. p. 169.

HOFFMAN, L. **Foundations of family therapy.** New York: Basic Books, 1981.

HOPKINS, B. **Just schools – A whole school approach to restorative justice.** Jessica Kingley Publishers: London and Philadelphia, 2004. p.64,65.

HOUAISS, A. **Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa.** Instituto Antônio Houaiss: Rio de Janeiro, 2001. p. 797.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Crianças e adolescentes: indicadores sociais 1997.** Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/criancas_adolescentes/> Acesso em: 02 fev. 2016.

LA TAILLE, Y. **Autoridade na escola.** In: AQUINO, J. G. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teórica e práticas.** São Paulo: Summus Editorial, 1999.

LEVISKY, D. L. **Adolescência e violência: ações comunitárias na prevenção – conhecendo, articulando, integrando e multiplicando.** São Paulo: Casa do Psicólogo/ Hebraica. 2001.

LÉVY, A. **Ciências clínicas e organizações sociais – sentido e crise do sentido.** Belo Horizonte: Fumec, 2001. p. 13.

LIMA, A. A. S. **Escola como desejo e movimento: novos paradigmas, novos olhares para a educação.** 1ed. São Paulo: Cortez, 2015. p.252

LONGARETTI, L.; WILSON, J. The impact of perceptions on conflict management. **Educational Research Quaterly, Melbourne** v.29, n. 4, 2006. Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ781879.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2015.

LYOTARD, J.F. **A condição pós-moderna.** 15ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.

MACEDO, L. **Método clínico de Piaget e a avaliação escolar.** São Paulo: FDE, 1991. p.13.

MACEDO, R. M. S. Pesquisa qualitativa com famílias e casais. In: Guerreiro, I. C. Z.; Schimidt, M. L. S. ; Zicker, F. **Ética nas pesquisas em ciências humanas e sociais na saúde.** São Paulo: Aderaldo & Rothschild. 2008.

MARIOTTI, H. Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. **Revista Thot**, abril, vol.76:6-22. 2001. p.2.

MARODIN, M.; MOLINARI, F. **Mediação de conflitos: paradigmas contemporâneos e fundamentos para a prática.** Porto Alegre: Imprensa Livre, 2016.

MATURANA, H. R. **La realidad: objetiva a construída?** Barcelona: Anthropos, 1997. p.13.

MCNAMEE, S. Construindo conhecimento/ construindo investigação: coordenando mundos de pesquisa. In: GUANAES-LORENZI, C. et al**. Construcionismo social: discurso, prática e produção de conhecimento.** São Paulo: Noos, 2014. pp. 105 a 131.

MILANI, F. M. *et al*. Cultura de paz e ambiências saudáveis em contextos educacionais: a emergência do adolescente protagonista. **Educação**, Porto Alegre, ano XXIX, n.2 (59), p.369-386, 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ ojs/index.php/faced/article/viewFile/448/344>. Acesso em: 20 mai. 2015.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade.** 2ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1983.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 10ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: UNESCO, 2005. p.93.

_____. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação.** Porto Alegre: Ed. Meridional Sulina, 2015. p.75.

NORGREN, M. B. P. **Competência social e arteterapia em programa de intervenção na escola. Te**se (Doutorado em Psicologia Clínica) 199 p. 2009. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

OMER, H. **Autoridade se violência: o resgate da voz dos pais.** 2ed. Belo Horizonte: Artesã Editora, 2014. p.92.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO (OCDE). Talis 2013 Results: **An international perspective on teaching and learning 2013.** Disponível em: <http://www.istruzione.it/allegati/2014/OCSE_TALIS_Rapporto_ Internazionale_EN.pdf>. Acesso em: 05 mar 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Yamoussourkro Declaration, 1989.** Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/BibliotecaVirtual/Index html>. Acesso em: 20 mar 2016. p.53.

PEARCE, B. W. **Comunicacion interpersonal: la construcción de mundo sociales.** Bogotá: Ediciones Universidad Central, 2010.

PRANIS, K. **Processos Circulares.** São Paulo: Palas Athena, 2010. p.40.

RASERA, E. F.; GUANAES, C. Momentos marcantes na construção da mudança em terapia familiar. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa,** Vol. 26 n.2, pp 315-322, 2010.

ROCHA, M. L. ; AGUIAR, K.F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. In: **Psicologia ciência e profissão**, Vol. 23 n. 4, 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932003000400010> Acesso em: 30 mai. 2016.

ROSENBERG, M. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** São Paulo: Ágora, 2006. p.28,29.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências.** 4ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 60, 91.

SAYÃO, R.; AQUINO, J.G. **Em defesa da escola.** Campinas, SP: Papirus, 2004. p.43, 46.

SCHNITMAN, D.; FUKS, S. Nuevos paradigmas, cultura y subjetividade. In: SCHINITMAN, D. (org.). **Nuevos paradigmas, cultura y subjetividade.** Buenos Aires: Paidós, 1994.

_____. Processo generativo e práticas dialógicas. **Revista Nova Perspectiva Sistêmica,** Rio de Janeiro, n.41, p.9-34, dez. 2011.

_____. Processos generativos no diálogo: complexidade, emergência e auto-organização. **Revista Nova Perspectiva Sistêmica**, Rio de Janeiro, n.43, p.9-21, ago. 2012. p. 13,14.

SEIXAS, M.R.D. O contexto da adolescência no mundo atual. In: CASTANHO, G.M.P.; DIAS, M.L. **Terapia de família com adolescentes.** 1ed. São Paulo: Guanabara Koogan, 2014. pp. 181 a 186.

SENGE, P. **Escolas que aprendem – Um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

SILVA, F.M.F.R.; DOTTA, L.T.T. Conflito na escola - um conceito em movimento por meio de narrativas. Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2013. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0CCMQFjABahUKEwjh3fO__4rHAhWF0h4KHSRjDiY&url=http%3A%2F%2Fsigarra.up.pt%2Ffpceup%2Fpt%2Fpubls_pesquisa.show_publ_file%3Fpct_gdoc_id%3D56934&ei=F12-VaH2MoWle6TGubAC&usg=AFQjCNH06x1VgktfSxvZL7ww9siXmcQcw&bvm=bv.99261572,d.dmo>. Acesso em: 20 mai. 2015.

SHOTTER, J. **Realidades conversacionales: la construction de la vida a través del language**. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

_____. Language, joint action, and ethical domain: the importance of the relations between our living bodies and their surroundings. **Plenary paper to be given at III Congresso de Psicologia y Responsabilidad Social.** Campus San Alberto Magno, 2011a.

_____. Therapeutic realities and the dialogical: body, feeling, language and world. **Plenary paper given at World Congress, Family Therapy: Peace, Justice and Healing. Amsterdam**, 2011b.

_____. Más que la fria razón: 'pensar con' o 'pensamiento sistémico' y 'pensar acerca de sistemas'. **International Journal of Collaborative Practices** 3(1), p.14-27. Cambs, 2012

_____.; KATZ A. Articulating a practice from within the practice itself: establishing formative dialogues by the use of a 'social poetics'. **Concept and Transformation,** 1(2/3), p.213-237, New Hampshire, 1996. Disponível em: <http://pubpages.unh.edu/~jds/Beinum1.htm>. Acesso em: 12 out. 2014.

SOLER, R. **100 jogos cooperativos com música: jogos para celebrar a cooperação**. Rio de Janeiro: Sprint, 2011. p.19

TRASSI, M.L.; MALVASSI, P.A. **Violentamente pacíficos: descobrindo a associação juventude e violência.** São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência.** 10ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. No texto é um apud pq esta com aspas; falta número de p. tb --- p.109.

WALSH, F. **Fortalecendo a resiliência familiar.** São Paulo: Roca, 2005.

WATZLAWICK, P. *et al.* **Pragmática da comunicação humana.** São Paulo: Cultrix, 1967. p.20

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações.** 4ª Ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília; São Paulo: Cultrix, 1983.

WINSLADE, J. M.; MONK, G.D. **Narrative Counseling in schools.** Thousand Oaks: Corwin Press, 2007.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas.** 5ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p.276.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). **Preventing early pregnancy ando poor reproductive outcomes among adolescentes in developing countries.** Geneva: WHO. Disponível em: <http://www.who.int/maternal_child_adolescent/documents/preventing_early_pregnancy/en/index.html>. Acesso em: 02 fev. 2016.

ZEHR, H. **Justiça restaurativa.** São Paulo: Palas Athena, 2010.

APÊNDICE 1 – APRESENTAÇÃO DAS NARRATIVAS DOS PARTICIPANTES

Apresento a seguir, mais detalhadamente, a forma como os encontros foram se procedendo, juntamente com as narrativas das professoras que daí emergiram. Este material foi gerado através de filmagem e gravação em áudio, dos cinco encontros realizados, sendo posteriormente revisto, ouvido e transcrito.

Vale ressaltar que o grupo de professoras participantes da pesquisa foi composto no total por sete participantes, sendo que este funcionou como um grupo aberto, dado que ao longo dos encontros não puderam estar sempre todas presentes e eventualmente houve a participação da coordenadora.

No primeiro encontro compareceram seis professoras (P1, P2, P3, P4, P5 e P6) e eu as recebi na sala que nos foi disponibilizada. Todas foram se acomodando ao redor de uma grande mesa em formato oval, a qual ocupava toda a sala. Eu havia planejado que os encontros ocorressem seguindo o formato de círculo, como preconiza Pranis (2010), com o intuito de familiarizar os professores com este formato, no entanto, inicialmente isto não foi possível.

Apresentações

Apresentei-me como psicóloga e mediadora de conflitos, explicando que estes encontros faziam parte da minha pesquisa de mestrado. Contei-lhes brevemente do meu interesse sobre a interação entre as pessoas e a ocorrência dos conflitos interpessoais, transpondo este interesse para a forma como têm se dado as relações entre professores e alunos adolescentes, por entender este contexto escolar como um território fértil na ocorrência de conflitos.

Num segundo momento pedi que as professoras se apresentassem, conforme a seguinte dinâmica:

- Que cada uma apresentasse a pessoa ao seu lado a partir da característica que mais chamava a atenção, dado que todas já se conheciam.

As apresentações se iniciaram de forma bastante amistosa tendo prevalecido um ambiente de colaboração, respeito, admiração, solidariedade e familiaridade.

A proposta desta atividade teve o intuito de possibilitar que cada uma se percebesse por uma perspectiva diferente além da própria imagem que tem de si.

Neste sentido, chequei como sentiam-se tendo sido apresentadas por outra pessoa. Houve uma percepção positiva das participantes, representada na fala de uma delas:

> *"Eu acho que o olhar do outro acrescenta muito mais do que o próprio, né? Eu acho que foi válido cada um ter falado um pouquinho sobre o colega."*
>
> (Participante P4)

Narrativas das professoras sobre suas experiências envolvendo conflitos e alunos, no contexto escolar.

Foi entregue às professoras o roteiro de perguntas disparadoras (Apêndice 2), para que narrassem suas experiências e posturas relacionadas aos conflitos que vivenciam na escola com seus alunos. Cada participante recebeu uma folha com as perguntas impressas e os relatos foram acontecendo de acordo com o desejo de cada uma de se manifestar, sem um combinado prévio que organizasse a sequência das falas.

De início uma das participantes (P4) classificou os conflitos em positivos e negativos. Em sua opinião, os positivos configuram-se em debates de ideias entre todos os envolvidos e são mediados pelo professor que contribui com ideias e experiências próprias, além de pesquisas e leituras sobre o tema em questão. No caso de conflitos negativos, a participante destacou desentendimentos entre os alunos em que cada um quer impor suas ideias de forma agressiva, podendo progredir para violência e agressões físicas. Nestes casos considera que o professor fica de mãos atadas uma vez que acabaria se expondo se interviesse.

Outra participante (P1) identifica que os conflitos são gerados por falta de diálogo, na ausência de uma maior compreensão do outro, não se reconhecendo o que o outro diz como sendo certo.

Especificamente em sala de aula, percebe que muitas vezes o conflito acaba acontecendo associado ao fato de que, para alguns alunos, o ambiente escolar atual configura-se de forma não significativa. O que leva o professor a um esgotamento de seu potencial criativo, tentando sempre levar coisas diferentes para a aula, no intuito de despertar o interesse do aluno.

Aponta para um mundo em transformação, acarretando mudanças nos alunos e professores, e em tudo mais que vai sofrendo mudanças. Constata, entretanto, que nestes

tempos atuais, valores como o respeito e a educação que deveriam ser imutáveis, estão se perdendo dentro da escola. Vincula esta situação ao surgimento dos conflitos na escola.

A participante compreende as mudanças como avanços, mas acredita que pelo fato de não estarem mais em evidência os valores de outrora, os bons alunos acabam saindo-se prejudicados. Como exemplo, cita alunos que permanecem com fones de ouvido em sala de aula. Outros alunos reagem apontando este comportamento aos professores e esta cena gera conflitos.

Em momentos assim, acredita que adota uma postura mediadora, utilizando a seguinte fala: "olha, para, não dá, chega!". Se o conflito progride ela chama os envolvidos para conversar com a intenção de que percebam melhor seu comportamento. Então lhes pergunta: "Se eu chegasse aqui na sala de aula te xingando, te ofendendo, te destratando, você iria gostar? Não, né?"

Procura sempre empregar as palavras *por favor* ao pedir aos alunos que se sentem em suas cadeiras. Na sua relação com eles dedica-se para que entendam o sentido de palavras como *obrigada, por favor, com licença,* por entender que estas pequenas coisas fazem diferença numa sociedade.

Em seu entendimento o tempo que estes alunos irão permanecer na escola, pode ser a única oportunidade que tenham em suas vidas para estudarem e obterem conhecimento. Somente na escola poderão discutir sobre assuntos como direitos humanos, estudar sobre a ditadura no Brasil, conhecer sobre artes, se apropriarem da língua portuguesa, ou da educação física.

A participante atribui boa parte dos conflitos escolares ao fato de estarmos numa sociedade nova em que o papel da escola ainda não está definido, por termos passado por muitas transformações nas últimas décadas. Assim, seu papel há que ser redefinido, assim como o papel dos educadores, dos estudantes e da instituição escolar.

Em sua opinião, há que se resgatar a importância da escola dentro da sociedade, que vem sendo confundida como espaço de assistência social, parque de diversões, socialização apenas; sendo descaracterizada de sua principal importância que é o conhecimento.

Como professora de informática costuma alertar seus alunos sobre a facilidade de encontrarem todo o tipo de informação através do *Google*, mas salienta que a apropriação e reflexão sobre estas informações deve ser trabalhada na escola. Repara que boa parte dos alunos não quer apropriar-se desse conhecimento. Em sua opinião, entretanto, este trabalho

não cabe à escola, deveria haver um comprometimento por parte das famílias voltado à educação para um melhor comportamento dos alunos, pois a escola não dá conta disso.

Avalia que os conflitos na escola advém da tensão entre estes alunos “do tipo desinteressados”, *versus* os que ela denomina como “alunos de excelência” que são muito esforçados e que tentam aprender, por vezes em meio ao tumulto e incômodos causados pelos primeiros. Entre estes dois pontos exerce seu papel de professora que medeia a situação de forma dialogada para assegurar o direito daqueles que querem estudar.

Em sua concepção, nos momentos em que estes conflitos ocorrem, sua resolução precisa ser imediata. Assim, convoca os envolvidos para uma conversa e se a ocorrência for agravada por agressões de maior violência, chama também os pais, na tentativa de reunir todos para o diálogo. Contabiliza alguns sucessos e outros tantos insucessos neste intento.

Conclui que as questões de conflito são muito mais abrangentes. Perpassam o ambiente escolar, uma vez que a escola vem a ser um reflexo da sociedade que está em transformação, considerando algumas como positivas e outras como muito negativas.

A próxima participante (P2) expressa que o conflito que mais a incomoda é o conflito silencioso, que ocorre em via de mão dupla, mas que não se concretiza, entre alunos e professores. No seu ponto de vista, os professores estão dispostos a ensinar, mas os alunos não querem aprender; e se utilizam da escola como shopping center, desfile de moda, área de lazer, dado que a região carece destas áreas. Assim a escola passa a ser um ponto de encontro para os alunos e sua função primordial está sendo perdida.

Em seu desabafo, afirma que ainda não descobriu como lidar com esta situação. Suas tentativas de tornar as aulas mais interessantes, como por exemplo, mudar o lugar físico de algumas aulas para o pátio, ou sugerir que montem jogos, não surtiram efeito.

Na sua concepção, avalia a atual geração como sendo muito apática, apesar de ter tudo ao seu dispor e ser considerada capaz de executar várias coisas ao mesmo tempo. Enxerga nestes jovens uma grande apatia, ao rechaçarem todas as propostas oferecidas pelo professor, não apresentarem qualidade no que fazem e não se dedicarem. Identifica o conflito como sendo velado, como um jogo de forças entre alunos e professores.

Descreve que dentro do tempo que os professores dispõem para passar o conteúdo de uma matéria, ou seja, quarenta e cinco minutos de duração de uma aula, são gastos quinze minutos tentando promover uma organização da classe, dez minutos para a chamada, tempo para preencher o sistema da prefeitura na internet, tempo para preencher a ficha do livro de

controle, ficha do leve leite; e com tudo isso restam quinze minutos para tentar passar um conteúdo que os alunos não querem aprender.

Continua seu desabafo com a descrição de situações de desobediência por parte do aluno que não tira o fone do ouvido quando o professor chama sua atenção, senta-se de costas para o professor, por vezes permanece de pé ou em lugares outros que não a carteira que deveria estar ocupando. Resume tal situação a um embate entre, “o aprendente” e “o ensinante”.

Outra participante (P5) inicia sua fala definindo conflito como aquilo que acontece quando não se chega a um acordo, e trazendo suas impressões sobre o que ela chama de duas lógicas de conflito, a primeira se referindo a conflitos pontuais, comuns a qualquer espaço além das escolas, e o segundo, que chama de conflito sistêmico.

Acredita que atualmente a escola vive de acordo com esta segunda lógica, enfatizando a diferença de propósitos que caracteriza os conflitos, e que está presente na escola. Destaca de um lado o papel do professor, tido com o propósito de preparar o aluno, e do outro lado, o aluno que adentra a escola com todos os comportamentos já descritos por suas colegas. Explica este conflito sistêmico, tendo em vista todas as mudanças sociais que ocorreram em pouco tempo, sendo que a escola, por sua vez, permanece como uma instituição normativa. Tende, assim a normatizar uma nova sociedade que talvez já não queira ou não precise mais disso. Vê esta situação por si só, como bastante conflituosa.

Aponta para a falta de formação específica do professor diante deste panorama. Na sua opinião deveria se pensar sobre uma formação necessária para tal questão. Pensa sobre a necessidade de se criar um espaço coletivo de formação conjunta.

Embora deem muitos subsídios para o desenvolvimento de projetos, as escolas da prefeitura, na sua opinião, dão pouco espaço reflexivo e propositivo para que estas questões possam ser pensadas. Se assim fosse, poderiam caracterizar os alunos e os professores como indivíduos em sociedade que estão dialogando com a instituição escola e com os professores, como representantes desta instituição.

Esta professora se diz sem saber o que fazer diante destes conflitos, que neste momento ocorrem de forma reativa neste desencontro de propósitos, sem que se reflita sobre isto e se busquem novas propostas de ação.

Percebe-se sozinha e frustrada, pois os problemas são percebidos, mas não ocorrem mudanças, que para ela precisariam ser revolucionárias. Sabe de exemplos de escolas que

revolucionaram seus sistemas e gostaria que isto acontecesse como uma proposta da Educação.

Acha desanimador continuar assim, sem perspectivas neste conflito sistêmico, sabendo que poderia ter outro tipo de relação com seus alunos em que houvesse mais diálogo, mesmo considerando que nem sempre, nas relações humanas, as pessoas se ouvem. Mas pensa que pode ser uma questão de busca de interesses.

Afirma que tem se discutido superficialmente a questão de busca de significado, mas acha que esta situação a que está se referindo ultrapassa esse limite, uma vez que é preciso haver um significante. Explicando que na sua concepção, não é só saber o que é que faz sentido para os alunos agora, mas saber como a escola vai fazer sentido para eles de uma forma geral. Ela se pergunta sobre a possibilidade do aluno poder registrar qual era o projeto da escola, da rede, desse sistema educativo. Qual que era o projeto da escola para sua vida, o projeto dela para sociedade. Conclui dizendo que infelizmente a escola não está preparada para ter projeto para sociedade. E as coisas vão se mantendo da mesma forma.

Outra participante (P6) inicia sua fala definindo conflito como divergências de ideias. Menciona uma desestruturação das famílias de alunos que chegam à escola com uma defasagem afetiva e de respeito próprio. Acredita que esta situação desencadeia sentimentos negativos como inveja, o que levaria a episódios de *bullying*.

Percebe os professores como mediadores de infinitas situações conflitivas entre alunos e muitas vezes, também como uma figura de apoio para alunos em situações de vulnerabilidade familiar, dando como exemplo alunos que contam que o pai encontra-se em detenção judiciária. Quando recebe esse tipo de desabafo de alunos, se vê na necessidade de protegê-los para que não se sintam menosprezados.

Lamenta que no exercício de funções de “mediador” e de “assistente social” na sala de aula, frente às problemáticas que chegam aos professores, muitas vezes eles não conseguem ajudar estes alunos, gerando frustração. Além do que, estas são atuações que em geral, lhes consomem tempo, o que compromete o conteúdo a ser passado nas aulas.

Pergunta-se qual seria a função da escola e que lugar ocupa a família e todo o sistema, que não se apropria destes problemas. Na sua opinião os professores se esforçam na tentativa de auxiliarem muitos alunos que estão buscando caminhos melhores, pois são muitos os problemas sociais que chegam à escola.

Se diz bastante desesperançosa ao constatar que a educação não tem avançado ao longo de seus mais de vinte anos de trabalho como professora. Neste sentido, considera que está se perdendo a chance de formar futuros cidadãos mais competentes.

Por outro lado surpreende-se com alunos que considera “de excelência”, alunos que tiram ótimas notas, que são solícitos com os professores; o que a faz se sentir revitalizada, com vigor e brilho no olhar para seguir sua tragetória. Sente-se, assim, incentivada, como professora de história, a ensinar-lhes sobre culturas que prezam, por exemplo, pelo respeito aos idosos.

No seu entendimento, ideias e valores presentes na sociedade estariam deturpando os alunos.

A participante finaliza com um comentário sobre um trabalho de um grupo de alunos que ela orienta. Conta que eles gostariam de pesquisar sobre grapixo, considerada como arte, não como pichação. Estes alunos argumentaram que gostariam de defender esse trabalho de grapixo como uma forma de expressão contra o sistema. Ela, por sua vez argumentava mostrando as implicações negativas deste trabalho, como os danos aos patrimonios e os perigos que estes pichadores corriam por poderem ser pegos pela polícia.

Considerou que esta pode ser outra forma de exercer uma mediação com os alunos, à medida que se utiliza de sua formação e experiência para conduzí-los no desenvolvimento de suas ideias e na realização de um trabalho sobre um tema controverso de uma forma positiva.

A participante que ainda não havia se expressado (P3), definiu conflito da seguinte forma: ao seu ver, tudo tem um fluxo para acontecer, e as barreiras que impedem esse fluxo são tidas como conflito.

Como professora, diz que ao adentrar uma sala de aula, ela tem um planejamento a seguir que deve fluir, e tudo que acontecer para barrar esse fluxo, se configura como conflito e deve ser mediado pelo professor.

Defende que os conflitos são corriqueiros e que acontecem naturalmente. Na sua opinião, chega-se a ser higienista ao definir que a função da escolar é exclusivamente oferecer o conhecimento. Acha que na mesma proporção que oferece conhecimento, sua função é também socializadora. Neste aspecto, considera que a escola cumpre exemplarmente esta missão. Desta forma, a escola permanence cheia mesmo em meses em que não há aula, como um bom espaço de convivência para os alunos.

Em contra partida, espaços em que há muita convivência ficam mais propensos à ocorrência de conflitos. Considera muito bom que os conflitos aconteçam, como oportunidade

para que os alunos testem, em outros ambientes, o que aprenderam em casa.

Em situações de conflito em sala de aula, ela diz que costuma tentar tirar os alunos da sala, pede que um ouça o outro, para que se entendam, que conversem e procurem soluções por eles próprios. Nesta situações, prefere não oferecer os seus próprios valores como baliza. Entende que também os seus valores estão sendo testados e questionados a todo momento, considerando a si própria, como uma aluna do mundo.

Assim, insiste em prestar muita atenção para não se colocar como baliza na mediação de conflitos entre alunos, deixando que eles cheguem a resoluções por conta própria. Justifica sua conduta por entender que não se pode criar um futuro adulto sem autonomia para resolver os seus próprios problemas.

Conclui dizendo que não sabe se age a contento, vai controlando suas ações por tentativas e erros e gostaria de ter maior formação, ou mesmo informações acerca de mediação de conflitos para que pudesse atuar de modo mais positivo.

Após a fala de todas as participantes, uma delas (P5) quis fazer mais uma colocação salientando a importância da fala da última colega sobre a postura do professor. Argumenta que a escola coloca os professores, de uma forma geral, como seus representantes, na figura de exemplos a serem seguidos. Acha que ficam muito expostos neste lugar e que tanto a escola, como os professores não têm uma ação uniforme, de acordo com os valores de cada um, sendo assim impossível que se tenha um projeto de educação coeso.

Incomoda-se com a postura arrogante que acha que os professores adotam como se fossem paladinos da boa conduta, quando na verdade, de acordo com a sua concepção, o que permite que o professor se aproxime do aluno, seria justamente o contrário, ou seja, que se mostre como ser humano, igual ao seu aluno, que se transforma na sua convivência com o mundo. Esta seria uma contradição na qual os professores caem pelas dificuldades que têm neste sentido.

Traz uma experiência própria, relatando que ao terminar sua graduação ingressou diretamente na prefeitura e durante o seu primeiro ano lecionando, precisou se afastar em decorrência de sintomas de sindrome do pânico. Relaciona esses sintomas à grande dificuldade que enfrentou para assumir o papel de professora que lhe era cobrado.

Não conseguiu carregar esse peso que acha que os professores, em sua maioria carregam. Cita alguns cuidados que precisam tomar, por exemplo, como devem se comportar em público; ao se socializarem fora do ambiente escolar; nas suas postagens em redes sociais; o que falam dentro e fora da sala de aula.

Sente-se comprometida com esta figura que lhes é cobrada. No entanto, sem nenhum apoio, permanecem relegados à própria sorte. Fica sem entender a exemplo de quê esta postura é cobrada, ficando os professores sem condições de negá-la e tendo que sustentá-la.

Finalização do primeiro encontro

Após as falas de todas as participantes, dentro do limite de tempo em que o encontro aconteceu, pedi que cada uma, (com excessão da participante P4, que em todos os encontros precisou sair antes, pois cumpria dupla jornada) em uma única, ou algumas poucas palavras expressasse como foi a experiência de falar sobre o tema que foi tratado. Pelo fato de as falas serem suscintas, optei por reproduzí-las aqui textualmente.

P1- *Eu gostei porque eu acho que é mais uma oportunidade da gente refletir um pouco, falar até, sobre nossas angústias porque pra gente tem muita angústia. Às vezes falta um pouco esse espaço de conversa mesmo, né?*

P2 - *Poder refletir sobre as angústias.*

P5 - *Eu ainda me sinto mal quando converso sobre isso. Gostaria realmente que a gente conseguisse desenvolver esse espaço pra falar sobre, refletir mais, buscando ser mais positivo, embora esse não seja um espaço exatamente positivo. Toda vez que a gente fala disso, a gente sai com mal estar, porque a gente continua sem norte, isso é sempre assim.*

P6 - *Eu acho que seria uma discussão, mas no sentido bom, né? Trabalhar mais esse tema expor mais. E como ela falou, que tem pouca coisa pra gente ler a respeito, então talvez seja o seu objetivo também, de estar aqui pra que nos orientar a trabalhar melhor estas questões.*

P3 - *Ai, eu acho gente, eu serei dura, me desculpe. Mas eu acho uma semente plantada no deserto. Eu acho que a ideia é boa, a experiência é boa, a troca com os colegas é enriquecedora, mas eu acho… É um encontro e depois a gente não vai...*

Neste momento esclareci que não seria somente um encontro. Eu não havia ainda mencionado sobre o planejamento dos encontros. Aproveitei a oportunidade para contar-lhes

como os encontros tinham sido combinados com o diretor da escolar.

P3 - *Ah! Então gente, não é uma semente! Então eu acho assim, que foi assertivo falar sobre os conflitos. Foi assertivo.*

P6 - *Vou fazer só uma observação. Não sei se você já ouviu falar que no Estado eles abriram um cargo que seria de mediador. A minha (outra) escola perdeu esse ano porque está contendo despesas. Então, mediador seria essa ponte para mediar os conflitos, porque com uma sala lotada muitas vezes não dá pra você dar essa atenção. Como a colega falou, saio com ele lá fora só que tem trinta dentro, né? Pegando fogo. Aí o governo do Haddad esse ano criou um grupo. Uma proposta de ter mediadores, então teve uma proposta do Haddad pra esse ano, só que ele convocou professores para que eles fizessem essa reunião, esse trabalho junto aos alunos num outro periodo, mas você já vê, nós somos tão atarefados. Sair de uma escola, vai pra outra, então quer dizer, a ideia é boa só que… É preciso encontrar como efetivar isso.*

Encerrei o encontro com a leitura do texto "O jardineiro", de Rubem Alves.

"O que se encontra no início? O jardim ou o jardineiro? É o jardineiro. Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro. O que faz um povo são os pensamentos daqueles que o compõem."

(Rubem Alves[18])

P1 - *Tem flores muito bonitas nesse jardim!*

Com esta ideia em mente, finalizamos o nosso primeiro encontro.

Nosso segundo encontro

Neste encontro houve a exibição de uma versão, por mim editada, do filme "Entre os muros da escola" dirigido por Vincent Cantet (França, 2008).

Nesta edição do filme, procurei destacar as principais cenas alusivas aos conflitos, focados no ambiente escolar, ocorridos em uma escola da periferia de Paris. (Apêndice 5).

[18] RUBEN ALVES – PENSAMENTOS. Disponível em: <http://praxprofundis.org/livros/rubemalves/rubemalves.htm>. Acesso em: 02 jun. 2016

Como não puderam estar presentes todas as professoras participantes da pesquisa, uma cópia da versão editada do filme foi disponibilizada para que pudessem assistir em um outro momento antes do nosso próximo encontro.

Nosso terceiro encontro

Inicialmente eu havia programado a discussão sobre o filme logo após a sua exibição. Entretanto, por conta do tempo de duração de cada encontro (uma hora e trinta minutos), organizados de acordo com o cronograma de atividades da escola e a disponibilidade das professoras, não tivemos tempo suficiente para exibição e discussão na sequência e a discussão precisou se dar num próximo encontro na semana seguinte.

Assim, pensando na utilização das cenas do filme como um material de sensibilização às participantes, propus a discussão encaminhando-a em direção a dois pontos principais: sobre o que mais havia chamado a atenção, e sobre identificações de narrativas situacionais semelhantes em seus próprios cotidianos profissionais.

No início do encontro, pedi que as professoras se reconectassem às cenas do filme e mesmo as que não haviam assistido junto com o grupo foram se manifestando, comentando sobre as realidades conflitivas em seu contexto profissional, muito próximas às tratadas no filme, assim como, manifestando suas próprias angústias desencadeadas por estas realidades. Todas as professoras participaram ativamente e a discussão foi prolongada.

Sobre o que mais chamou a atenção nas cenas exibidas do filme

Uma das participantes (P1) se pronunciou primeiramente, trazendo a cena que acontece no Conselho de classe em que as meninas, delegadas de classe que dele estavam participando, relataram depois em classe para o colega, foco do conflito principal, uma atuação do professor contrária a este colega no Conselho. Este enfoque destacado por elas, entre outros que poderiam ser mais positivos para o colega em questão, foram gerando discussões entre elas, o colega e o professor, até que o professor perde as estribeiras e as insulta. Num crescente, os ânimos vão se exaltando até que o menino sai da sala sem a permissão do professor, após ferir, sem intenção uma outra colega. Este menino é proveniente do Mali e sua mãe, nas ocasiões em que é chamada na escola, não fala francês. Precisando de tradução, fala de comportamentos bastante positivos do filho em casa, elogiando-o.

A participante se refere a esta cena, ressaltando que com frequência as mães dos alunos agem como a mãe do filme, elogiando os filhos. No entanto, o aprendizado desses alunos se encontra comprometido. Ressalta algumas passagens do filme em que o professor e o aluno conseguem se entender, o menino tem boas produções, reage bem e fica feliz, mas lamentavelmente o final não é feliz.

Para outra participante (P7) chama a atenção o fato de a mãe deste menino do filme não falar o idioma e por vezes, ser traduzida pelo próprio filho. A professora participante fica desconfiada de que o menino não estaria fazendo a tradução correta para não se prejudicar com possíveis críticas da mãe. E se o menino estivesse ocultando a verdade sobre o seu comportamento?

Significando a língua como uma barreira, outra participante (P5) traz a questão das muitas barreiras que atuam na escola. Comenta sobre o título do filme que em francês seria somente “Entre Muros”, como uma alusão à ideia da dificuldade de comunicação existente. Diz perceber a existência de barreiras na dificuldade de muitos de seus alunos de se expressarem, o que também identificou no filme, em que há o agravante da língua para muitos alunos imigrarantes na França. Pontua também a dificuldade das meninas, delegadas de turma, em participar do Conselho.

Voltando para esta dificuldade comunicacional em seu ambiente de trabalho, a participante ressalta a própria dificuldade como professora para se fazer entender pelos alunos, que segundo ela, muitas vezes entendem o contrário do que ela quis dizer, o que muitas vezes causa conflitos. Entende que o adolescente erra na sua condição de menos maturidade, e que os erros dos adultos têm um peso maior; o que muitas vezes é esquecido. Na sua concepção, isso gera um impedimento na aproximação entre professores e alunos, desencadeando situações de conflito. Identifica tais situações na escola retratadas no filme, mesmo que melhor estruturada que as escolas de periferia no Brasil, mas independente do local, acha que todos somos seres humanos com as mesmas dificuldades em menor ou maior grau, constituindo um grande desafio.

A mesma participante ainda se conecta com outra cena do filme, em que o professor deixa de fazer a recomendação de um livro para a turma por achar que não teriam maturidade suficiente para compreendê-lo. Ao final do ano letivo, uma aluna conta que seu maior aprendizado ao longo daquele ano se deu por conta de um livro que pegou emprestado da irmã, estudante de direito. O mesmo que o professor deixou de lado. A participante associa este episódio às barreiras as quais se referia e lamenta também ter agido como o professor do

filme, julgando previamente que os alunos não teriam condições para realizar determinada proposta e depois se surpreender com a capacidade deles.

Neste sentido, outra participante (P1) disse que na sua opinião, como professora deve oportunizar essas leituras, mesmo que não atinja a todos os alunos, acha que ao menos uma parte deles será beneficiada por estas oportunidades, pois para a maioria dos alunos, talvez a escola seja o único espaço para que possam entrar em contato com esses conhecimentos. Percebe que por vezes os alunos são subestimados e que falta ao professor um olhar mais sensível para as potencialidades individuais de cada aluno em suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Outra participante (P6) comentou que, por ser professora de história, chamou-lhe atenção a diferença cultural. Fica imaginando a dificuldade dos alunos imigrantes, em sua maioria africanos, em seus processos de aculturamento numa escola francesa e por outro lado, a dificuldade dos professores em lidar com isso. Compara esta situação à realidade brasileira, trazendo exemplos de alunos que vieram da região Nordeste, com outros hábitos e muitas vezes passam por algumas dificuldades de adaptação.

A próxima professora a comentar (P4), trazia na memória uma cena do filme em que o professor pede que uma aluna permaneça em sala após a saída dos demais. Nesta ocasião, apesar de se utilizar de certa arrogância, fazendo com que ela peça desculpas, o professor demonstra preocupação com o fato de a aluna estar mais distante, silente e com comportamentos um pouco rebeldes, como negar-se a ler algo que ele lhe pede durante a aula. Transportando para a sua própria experiência profissional, esta professora faz menção ao distanciamento que por vezes ocorre com certos alunos, por conta de algum discuido em alguma fala do professor.

Outra professora (P6) refere-se a esta situação em que o aluno se nega a fazer uma leitura em sala, argumentando que em muitas destas vezes, o professor reage tomando isso como uma afronta à sua pessoa, gerando conflitos. Fala de sua relação com seus alunos, no sentido de haver uma aproximação maior com alguns, uma certa amizade, que segundo ela, é confundida por eles, que se chateiam se forem repreendidos em sala de aula. Acha gratificante ser uma professora mais próxima de alguns alunos, à medida que eles percebam que em sala de aula devem respeitar as regras comuns à todos.

Voltando a falar sobre o Conselho de classe, outra professora (P5) identificou a situação vista no filme com a realidade da escola, em que se está sempre apontando a indisciplina e pouco se valoriza o aproveitamento e o rendimento dos alunos. Fala desta

constatação como um posicionamento da escola muito reativo e pouco formulativo.

Embaladas por comentários e desabafos que foram surgindo sobre situações vividas em suas rotinas profissionais, as professoras seguem tecendo comentários sobre as suas experiências.

Falam a respeito das variadas reações de diversas salas, frente às aulas que preparam. Pensam que essa fase de transição da infância para adolescência seja surpreendente. Dão exemplos de aulas que fluem muito bem, com ótima participação dos alunos, e outras, em que a expectativa era favorável, acabam sendo frustrantes, não se concluem, não ocorre interação dos alunos. Assim, por vezes se perguntam se estão agindo corretamente.

Mencionam uma atividade proposta na escola denominada "trabalho de conclusão autoral" (TCA), que os alunos começam a preparar no sétimo ano e apresentam no nono. Este trabalho costuma ser fonte de muita ansiedade por parte dos alunos e as professoras tentam acalmá-los, explicando que se trata de um processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Percebem que os alunos e a sociedade em geral, ainda permanece arraigada numa visão de que o aprendizado se resume a aula, caderno e louza; e o que importa são as notas. Ao proporem alguma atividade diferenciada, os alunos questionam, como se não fossem aulas. Se propõem reflexões e debates sobre determinado assunto, dizem que os alunos estranham e abdicam por lições e cópias de textos em seus cadernos. Os cadernos parecem funcionar como provas materiais de que algo foi aprendido, embora muitas vezes tenham conteúdos anotados em seus cadernos dos quais não se lembram.

Dão-se conta de que no tempo em que elas frequentavam a escola era da mesma forma, havia essa mesma mentalidade sobre como se dá o aprendizado. O tempo passou, houve tantas transformações, evoluções, tantas novas formas de atuar. Contudo, consideram que a educação continua muito retrógrada, sendo este também um motivo de conflito. Acham necessário que se repense o papel da escola. Qual a escola que se quer e como construí-la é uma preocupação premente, uma vez que o mundo mudou e a relação entre as pessoas também. Avaliam que algumas mudanças estão nas mãos dos professores, todo o sistema, porém, precisa ser repensado.

Destacam as novas condições proporcionadas pela informatização utilizada na otimização do aprendizado. A professora de informática (P1), particularmente traz sua realidade em sala de aula, contando que mesmo com toda a disponibilidade à informação, julga que os alunos a disperdiçam. Se acomodam à simples "recortes e colas" sobre as pesquisas que lhes são pedidas e canalizam seu interesse ao Facebook e YouTube.

Complementa dizendo que nem a sala de informática é mais um atrativo para os alunos, uma vez que acessam tudo o que querem através de seus próprios celulares.

A mesma professora (P1) adentra a questão da maturidade de seus alunos. Acredita que por eles não possuírem maturidade biológica, a escola precisa impor certas regras de comportamento que eles precisam cumprir por uma questão de limites, respeito e ordem.

Eu pergunto a esta professora, considerando que a maturidade dos professores é diferente da dos seus alunos, o que acha que, da parte dos professores, poderia acontecer para facilitar uma condição de maior interesse por parte dos alunos, o que poderia proporcionar um maior envolvimento dos alunos em sala de aula.

Ela diz achar que precisa haver uma construção da família, no sentido de proporcionar uma educação básica. Traz referências próprias que aprendeu com sua mãe, como, não entrar sem bater na porta, não interromper ou atrapalhar adultos que estão conversando e de outros comportamentos sociais que ela mantém consigo. Entende que nestes tempos de mudanças galopantes, haveremos de esperar que estas mudanças comportamentais sejam estudadas, para melhores compreensões futuras.

Passamos então para o segundo ponto a ser tratado neste encontro.

Sobre as narrativas das próprias experiências cotidianas profissionais, identificadas a partir das situações conflitivas vistas no filme

A primeira professora a se manifestar (P4), se diz impactada pela cena do filme em que o professor se irrita e chama as alunas que participaram do Conselho de "vagabundas", frisando que esta é uma palavra forte e que como aluna também reagiria como elas.

Tal cena a remete a um episódio ocorrido durante uma aula sua na quadra da escola. Ela, como professora de educação física, estava formando os times que seriam compostos por alunos do ensino médio. Meninos que, embora ainda adolescentes em formação, são muito altos e no meio deles ela parecia bem mais baixa, *"parecendo uma filha perto deles".* Na divisão dos times, acabou por se esquecer de incluir um dos alunos. Voltou-se para este aluno e disse: - *"Gente! Me esqueci de você!".* Outro aluno,*"alto e forte",* respondeu: - *"Ele está no meu time sua cega!".* A professora, numa reação impulsiva, devolveu: *"Cega é a...",* soltando o insulto em alto e bom som. No momento seguinte ficou se remoendo de angústia pela sua reação impensada. Conta que para piorar a situação, cinco dias depois, a mãe deste menino veio a falecer vítima de câncer. Ela diz que desconhecia a doença da mãe do menino.

Aos prantos ligou para uma colega, sem saber que atitude tomar. Não sabia se deveria voltar a tocar no assunto com o aluno. Decidiu ao fim, não falar nada e esperar pelo que aconteceria, se ele comentasse algo, ela pediria perdão. Na aula seguinte o aluno chegou e a cumprimentou com um beijo no rosto, sem mencionar o assunto. Ela diz que teve receio de "*tocar na ferida*", e "*pediu perdão a Deus*", ao invés de falar algo para o aluno que pudesse magoá-lo ainda mais. Acha que neste caso, embora tenham se utilizado de palavras fortemente ofensivas, ambos puderam relativizá-las dentro do contexto em que tudo ocorreu.

Quase quatro meses após o ocorrido, o aluno continua a frequentar suas aulas, sem nunca ter faltado e eles mantêm uma boa relação. A professora reflete sobre outros rumos que esta situação poderia ter tomado, haver represálias por parte dos alunos, como num período que ela se lembra em que houve uma série de professores que tiveram seus carros riscados por alunos.

As professoras concordam que este episódio de riscar carros dos professores é o maior nível de violência a que os alunos desta escola já chegaram. Acham que os conflitos vão ocorrendo e se agravando com palavras ditas de formas incorretas, os alunos querendo se impor aos professores e vice-versa. Na opinião de outra professora (P1), se o conflito ocorre envolvendo alunos *"com certo desvio de caráter"* acaba em ameaças e em casos como esse dos carros riscados.

Voltando a associar as situações de conflito vistas no filme, com suas experiências, outra professora (P5) contou um caso que aconteceu com ela em outra escola. Ela dava aula para uma turma na qual havia problemas graves de indisciplina com quase metade da sala. Nesta turma começaram a sumir vários objetos como, celulares, carteiras, dinheiro, peças dos computadores, etc. A professora conversou diversas vezes com os alunos, mas continuavam os sumiços. Até que ela se reportou à diretoria e decidiram fazer uma reunião chamando os pais de todos os alunos.

Surpreendeu-se com o fato de os pais daqueles alunos mais indisciplinados terem uma postura de colaboração, achando acertada a decisão de serem convocados para aquela reunião, enquanto que os pais daqueles mais disciplinados se sentiram acusados e se insurgiram contra aquela situação, chegando a brigar com a diretora. Lamenta que com esta medida a sala ficou ainda mais dividida e sua relação com os alunos ficou prejudicada, como se ela tivesse tomado uma medida à revelia deles e não num intento de melhorar a segurança e conscientização deles, como gostaria.

A professora defende que os alunos precisam ter uma posição coesa e não

individualista, que precisam se entender como parte de um grupo, com responsabilidades conjuntas. Dá exemplo de uma sala que fez um abaixo-assinado para que os colegas parassem de atrapalhar a aula com bagunças. Entenderam, assim, que havia um grupo que queria prestar atenção na aula e entraram num consenso.

A professora posiciona-se no sentido de defender que as escolas estão muito omissas, deixam que os professores tomem iniciativas frente aos problemas de indisciplina.

Outra participante (P1) coloca que não costuma ter grandes problemas em sala com os alunos, a não ser problemas pontuais com alguns alunos que "*querem aparecer, questionar, bater de frente com o professor".* Há aqueles que teimam em colocar o pé em cima da carteira e os que se negam a abrir o livro. Em suas palavras, sua postura costuma ser interpelá-los da seguinte forma: "*Qual é o seu objetivo aqui na escola? Você não veio aqui fazer o que quer. Você veio aqui para aprender, você vai aprender de acordo com aquilo que eu estudei, que eu julgo que é o método mais adequado pra você aprender, então vamos lá!"*

Identifica que certos alunos são sempre os mesmos a terem problemas com todos os professores. Estes costumam adotar uma postura de enfrentamento que muito a irrita. Não aceita que se dirijam a ela de forma agressiva, pois diz sempre partir de uma postura educada, respeitosa, de diálogo e o fato de os alunos quererem desafiá-la é o que gera conflito.

A próxima professora (P6) parte da fala da colega, identificando que sua postura seria diferente, pois acha que sua autoridade deva prevalecer. Concorda que estes alunos indisciplinados querem aparecer e que esta atitude vem ganhando a admiração de outros alunos, anteriomente mais disciplinados. Tal situação a coloca em desvantagem, a indisciplina atrapalha seu planejamento de aula.

Correlacionando sua experiência ao que viu no filme, lembra-se de uma ocasião em que havia um grupo de meninos que, durante a sua aula estavam mexendo no celular, ela chamou-lhes a atenção, ameaçando que os mandaria para a diretoria, mas eles insistiram em permanecer com os aparelhos. Enquanto isso, havia em outro grupo, meninas que não paravam de conversar, atrapalhando a aula. Ela porém, se sentiu mais incomodada com os meninos no celular do que com o falatório das meninas, assim decidiu fazer a anotação dos meninos no livro de advertências. Anteriormente a professora também havia chamado a atenção das meninas que conversavam, mas não as anotou no livro. Por conta disso, outro grupo de alunos questionou porque somente os meninos tinham sido anotados. Desta forma, disse ter sido impelida a fazer a anotação das meninas também.

A professora define que os alunos são questionadores e contestam se o professor for

mais condescendente com um aluno do que com outro. Ela comenta sobre o mundo em transição e da necessidade de se estabelecerem regras, as quais podem ser eventualmente quebradas, mas não constantemente, pois assim tem sido desgastante em sua opinião.

Ao final de sua fala, eu pergunto se alguém gostaria de acrescentar algo, e a mesma professora pede alguns minutos para comentar uma outra situação, da qual sempre se lembra, sem saber se agiu de forma correta ou não.

Conta que certa vez, quando dava aulas numa escolar particular, estava aplicando uma prova, na qual havia variações entre os tipos A, B e C. Se lembra que esta era uma sala empenhada, que tirava boas notas. Após a prova, alguns meninos reclamaram sobre um grupo de meninas ter caído com o tipo de prova mais fácil. Ela, então, argumentou ter certeza de que as meninas seriam capazes de fazer o outro tipo de prova e tirarem notas máximas. Intencionando comprovar este potencial, pensando que assim estaria valorizando as alunas, convocou-as a realizar a segunda prova. Elas fizeram a prova, mas a professora percebeu que restou um ressentimento por parte delas. Diz que era final de ano e não houve tempo de conversar com elas sobre o ocorrido. A professora considerou a nota da prova em que se sairam melhor, mas sente que o elo entre ela e as alunas foi quebrado.

Conclui dizendo que o final do ano letivo é sempre muito mais propenso à ocorrência de conflitos na escola, há um crescente de tensões, todos estão estressados e não se tem tempo hábil para tratar dos desentendimentos.

Encerramos este encontro no limite do tempo combinado e marcamos o seguinte para a próxima semana.

Nosso quarto encontro

Este encontro aconteceu contando com a presença de seis professoras (P1, P3, P4, P5, P6 e P7). Foi estruturado seguindo algumas dinâmicas, conforme apresentado anteriormente no ítem Estratégia (8.4). A seguir apresento como se deu a participação das professoras.

Introdução à dinâmica

Preparei uma lista com falas que as professoras haviam mencionado, em algum momento no decorrer dos encontros anteriores e que havia me chamado a atenção, por estarem relacionadas às ideias que guiaram este trabalho. O propósito foi de reconectar as

participantes às ideias já levantadas por elas próprias.

As palavras ou expressões estão listadas abaixo:

- Conversa;
- Empatia;
- Aproximação;
- Saber das vivências deles;
- Outras possibilidades;
- Rompimento;
- Conhecer o “mundo fora da escola” dos educandos;
- Subestimar (o aluno);
- Foco na indisciplina;
- Barreiras/Muros;
- Acredito que algo é certo e não reconheço o que o outro diz;
- Estamos vivendo uma transformação;
- Turbilhão de mudanças.

Após a exposição destas falas, acompanhadas de alguns comentários a respeito, partimos para a realização da atividade seguinte.

Dinâmica em pares

Foi dada a consígnia de que o grupo voltasse às cenas de conflito entre professor e alunos vistas no filme e se conectasse com a identificação da própria experiência de conflito vivida ao longo da sua vida profissional a que chegaram no encontro anterior.

Depois de dividir o grupo em A e B, pedi que as professoras relembrassem esta experiência em que não se sentiram respeitadas, consideradas, ou compreendidas e contassem para sua dupla em um minuto de A para B e depois mais um minuto de B para A. Quem estivesse ouvindo se mantinha em silêncio, somente se expressando com gestos encorajadores para que sua dupla prosseguisse no relato.

Posteriormente, pedi que as duplas fossem trocadas, assim a pessoa B se levantava e encontrava outra pessoa A em sentido horário. Agora A contava para B uma situação em que

havia se sentido respeitada, considerada, compreendida. Depois B contava para A. Foi respeitado o mesmo intervalo de um minuto para cada relato.

Utilizando-se das histórias que haviam narrado para suas duplas, passamos à etapa seguinte.

Dinâmicas com base nos princípios da Comunicação Não Violenta

Na primeira dinâmica nos utilizamos das experiências que as professoras haviam acabado de relatar. Os relatos de experiências em que não se sentiram respeitadas seriam desmembrados, seguindo os princípios da Comunicação Não Violenta. Assim, pedi para que cada participante, pensando na história em que não se sentira respeitada que acabara de relatar, conseguisse descrevê-la como um fato puro, ou seja, sem interpretações ou julgamentos sobre aquela situação.

Houve algumas tentativas iniciais, as quais vinham sempre acompanhadas por interpretações pessoais do fato, e não a cena, falando simplesmente o que aconteceu, sem nenhuma inferência por parte de quem havia sofrido a ação. Trancrevo dois exemplo destas tentativas iniciais:

P3 - *Eu estava no trabalho e uma colega transgrediu o profissionalismo e...*

Ao dizer: *"transgrediu o profissionalismo",* podemos perceber que há um julgamento sobre o ato da colega, não se está a dizer o quê de fato aconteceu.

P4 - O aluno *me ameaçou*.

Ameaça é algo subjetivo, pode ser que uma pessoa se sinta ameaçada por alguma coisa, mas outra não se sinta. Sendo assim, é importante que se descreva a cena, que se diga qual o fato que a fez sentir-se ameaçada.

Após algumas tentativas que iam em desacordo com o primeiro princípio da CNV, fomos encontrando posssibilidades de apresentar fatos desprovidos de julgamentos e inferências.

Tínhamos um desenho de uma estrela de cinco pontas e conforme as professoras iam referindo os fatos percebidos nas próprias situações relatadas, eu ia escrevendo numa das pontas da estrela.

Na primeira ponta da estrela, eu escrevi os seguintes fatos:

P3 - Colega se referiu a mim com um termo que não me agradou.

P4 - Dois ex-alunos quiseram entrar na aula, expliquei que não era permitido e os coloquei para fora. Um deles disse que isso não vai ficar assim.

P1 - O aluno não fez a atividade, na frente dos demais e não ficou sentado em seu lugar.

P5 - A coordenadora me disse, na frente do aluno, que ele não era obrigado a participar do reforço. Contrariamente às regras da escola.

P6 - Os alunos da sala ficaram cantando *rap* enquanto eu tentava explicar a matéria.

P7 - Duas alunas disseram que eu as havia machucado.

Subsequente aos fatos, pedi às participantes que manifestassem qual havia sido o pensamento que o fato descrito acarretara.

Na segunda ponta da estrela, escrevi os pensamentos, conforme elas os relatavam:

P3 - Ele está sendo perverso.

P4 - Nossa, acho que vão riscar o meu carro.

P1 - Quero ter uma arma!

P5 - Pensei que ela era incompetente.

P6 - O que eu tô fazendo aqui?

P7 - Elas estão mentindo!

Em seguida pedi que expressassem os sentimentos que surgiram na situação. Duas das participantes expressaram o mesmo santimento.

Na terceira ponta da estrela escrevi o que cada uma havia sentido:

P3 - Raiva e impotência.

P4 - Ameaçada, tristeza.

P1 - Motivada a continuar sendo quem sou.

P5 - Inutilidade.

P6 - Tristeza.

P7 - Tristeza.

Na sequência falaríamos sobre quais as necessidades de cada uma das participante que não estariam sendo atendidas a partir deste episódio.

Na quarta ponta da estrela, escrevi quais necessidades não foram atendidas:

P3 - Respeito.
P4 - Ajuda e respeito.
P1 - Respeito.
P5 - Gestão.
P6 - Atenção.
P7 - Averiguação.

Por último a minha pergunta foi sobre como gostariam de prosseguir a partir do que se passou. Como estas situações poderiam se desenvolver para serem melhor resolvidas. Muita conversa e sugestões surgiram, inclusive uma discussão sobre a utilidade de câmeras de vigilância na escola para inibir atitudes desrespeitosas. Por fim todas as participantes concordaram unanimemente que duas atitudes poderiam ajudá-las a seguir adiante.

Na quinta ponta da estrela, escrevi o que gostariam de fazer a partir disso:

- Poder expressar-se e buscar uma melhor comunicação.

Ao final desta atividade, tendo por objetivo, chamar a atenção para os variados pontos de vista que comumente podem gerar conflitos, propus uma breve dinâmica na qual posicionei um objeto que trazia comigo (uma caixa de óculos), em cima de uma mesa que permaneceu coberto com um pano. Por um intervalo breve removi o pano, cobri novamente e pedi que cada uma escrevesse o que tinha visto numa folha de papel e depois lesse em voz alta.

Seguiram-se as seguintes descrições:

- *Eu vi uma caixa de óculos semi aberta, apoiada nas duas metades, uma metade verde, a outra azul deixando um espaço embaixo.*
- *Um porta óculos verde, nem vi que era azul, vazio de cabeça para baixo.*
- *Uma caixa de óculos aberta, voltada para baixo, metade azul, metade verde*.
- *Uma caixinha de óculos de duas cores colocada na mesa, aberta de cabeça para*

baixo, formando um triângulo vazio.

- *Nossa gente, eu só vi uma caixa para guardar óculos!*

Vale salientar que ao final das descrições, uma das participantes fez o seguinte comentário: *Nossa gente, todo mundo percebeu duas cores?! Eu estou com algum problema!*

Prossegui tecendo alguns comentários sobre esta experiência, sobre ter diferentes percepções sobre algo.

Por fim, terminei este encontro com uma breve explanação sobre os principais elementos da CNV e seu precursor Marshall Rosenberg, finalizando com a leitura do seguinte depoimento de uma professora que dá seu testemunho sobre a utilização da CNV no seu trabalho:

Há cerca de um ano venho utilizando a CNV em minha turma de alunos especiais. Ela pode funcionar até mesmo com crianças que têm desenvolvimento retardado da linguagem, dificuldades de aprendizado e problemas de comportamento. Um aluno de nossa sala cospe, diz palavrões, grita e espeta outros alunos com lápis quando se aproxima de sua carteira. Eu lhe dou a deixa: "Por favor, diga isso de outro jeito. Use sua conversa girafa" (Em alguns seminários, para demonstrar a CNV, usam-se fantoches de girafa.) Na mesma hora, ele se levanta, olha para a pessoa de quem está com raiva e diz com toda a calma: "Por favor, você poderia sair de perto da minha carteira? Eu fico com raiva quando você fica tão perto de mim." Os outros alunos em geral respondem algo nesta linha: "Me desculpe, eu tinha esquecido que isso deixa você aborrecido".

Comecei a pensar em minha frustração com essa criança e tentar descobrir do que (além de harmonia e ordem) eu precisava . Percebi quanto tempo eu dedicava ao planejamento das aulas e como minha necessidade de ser criativa e contribuir estava sendo passada para trás pela necessidade de manter o bom comportamento da classe. Também senti que não estava atendendo às necessidades educacionais dos outros alunos. Quando ele tinha alguma demonstração de raiva na aula, comecei a dizer : "Preciso que você preste atenção em mim". Talvez tivesse que dizer isso cem vezes ao dia, mas ele acabava captando a mensagem e geralmente se concentrava na aula.

(ROSENBERG, 2006, p. 28, 29)

Nosso quinto encontro

Conforme foi exposto no item estratégia (8.5), esse encontro se desenvolveu em formato de *workshop.* Estiveram presentes P1, P3, P4, P6, P7 e a coordenadora pedagógica. Fui me utilizando da projeção de *slides* que me auxiliaram na organização da sequência das atividades. Estes foram sendo apresentados, de acordo com a sequência descrita anteriormente no ítem estratégia (8.5), representados no Quadro 10.

SLIDES 1-2	Dinâmica “Baile com palitos” Como se sentiu? / O que significou?
SLIDES 3-4	Apresentação do Círculo - como metodologia facilitadora de diálogo
SLIDE 5	Imagem do iceberg - como representação metafórica do conflito
SLIDE 6	Planos de ação: 1 - O que posso fazer diferente diante de uma situação conflituosa? 2 - Quem pode me ajudar nessa jornada?
SLIDE 7	Vídeo Semente de carvalho
SLIDE 8	Da plantação à colheita (Benson, 1997)

Quadro 10 - Sequência dos slides apresentados no quinto encontro.

Após a realização da primeira dinâmica (Baile com palitos), as professoras foram convidadas a se sentarem nas cadeiras que encontravam-se posicionadas formando um círculo. Seguindo a metodologia do Círculo, descrita no capítulo 6, as professoras foram segurando o objeto de fala e se pronunciando sobre como se sentiram a respeito da atividade recém realizada.

A primeira a falar foi P4 , comentando que havia acabado de comer uma feijoada e que teria aproveitado melhor a atividade se não estivesse com o estômago tão cheio. Apesar disso conseguiu sentir a música, um pouco de leveza, o movimento do corpo, e foi agradável.

A segunda a segurar o objeto de fala foi P3. Disse ter se sentido um pouco tensa ao coordenar os movimentos. Precisaria desenvolver mais confiança para isso, mas achou bastante agradável.

A próxima foi P6, comentando também ter gostado da música. Achou um momento importante para se desprender um pouco, mas também relatou ter se sentido tensa, não querendo que a vareta caísse ao chão. No final acabou caindo, mas acha que os momentos em que esteve em sintonia com sua dupla, foram muito agradáveis por sentir a segurança, o olhar, o movimento das mãos. Diz que observava o movimento da sua dupla e pensava que precisava se soltar, avalia ser esta uma questão de desprendimento.

A professora seguinte a falar foi P7. Relatou ter sentido muito medo que a vareta caísse. Ficou observando a sua dupla a fim de acompanhar seus movimentos. Não disse isso à sua colega, mas preferiu delegar o controle a ela e se sentiu bem assim. Achou gostoso sentir esta sintonia.

Depois de todas terem falado, perguntei se esta sintonia a qual se referiram poderia ser chamada de conexão, uma tentativa de estar conectado com o outro para poder acompanhá-lo no movimento. Elas assentiram.

Segui projetando os próximos slides. No slide 6, voltamos a percorrer o Círculo com a peça de fala que foi passando pelas professoras, conforme se dispunham a falar sobre as perguntas projetadas na tela.

A professora P3 iniciou sua fala dizendo que na maioria das vezes, elas precisam tomar decisões imediatas diante das situações de conflito. Nestas situações procura, quando é possível, tirar os alunos envolvidos do ambiente, dando chance para que possam resolver a situação entre eles próprios.

Para ajudá-la nesta jornada, procura por colegas que tenham uma visão de educação parecida com a sua, tentando saber o que fariam em tal situação. Costuma conversar com pessoas que tenham mais experiência que ela e com a própria coordenadora.

A peça de fala chega às mãos da professora P6 que se pronunciou dizendo que costuma partir para o diálogo entre as partes em conflito. Quando não se chega a uma solução e dependendo da intensidade, busca apoio da coordenação, no papel de uma pessoa neutra, não envolvida emocionalmente na situação como ela, podendo conduzir a melhores entendimentos. Acha importante esta busca por outras vozes e olhares com intuito de apaziguamento, sanando conflitos que poderiam gerar represálias por parte dos alunos, temidas pelos professores.

A professora se refere à imagem do *iceberg*, sendo, o que aparece acima do nível da água, um detalhe que pode ser potencializado trazendo maiores problemas, ao invés de, com um pouco mais de calma e sabedoria, desenvolver-se um diálogo, jogando luz a outros entendimentos, diminuindo a intensidade do problema. Na sua opinião, geralmente os conflitos se dão por motivos muito pequenos em momentos acalorados e quem está de fora pode ter mais habilidade e condições mais favoráveis de conduzí-los.

A peça de fala passa para P4 que diz que suas ações irão depender das circunstâncias em que os conflito se instala. Se acontecer com a sala toda, irá conversar com todos juntos, mas se for com alunos isoladamente, conversará somente com esses. Acha uma boa alternativa colocar-se como mediadora, trazendo exemplos de situações, ocorridas com ela, ou com alguém que ela conheça, e que sejam semelhantes à questão que está sendo tratada. Não como se a sua opinião fosse a correta, mas utilizando-se de sua vivência na tentativa de ajudar a resolver a situação conflituosa.

Também acha que quem pode ajudar são os colegas do dia a dia, que passam pelas mesmas situações. Buscar leituras tratando sobre mediação de conflitos também ajudaria a entender um pouco mais sobre a questão.

Após as falas de todas as professoras, estendi um pouco mais a pergunta, trazendo a ideia de se conectar com o aluno ou quem estiver envolvido com a situação de conflito, de poder estar mais aberto para ouvir o outro lado. Perguntei como percebiam esta questão de uma maior conexão, relacionada a uma atuação diferente diante dos conflitos.

A coordenadora quis conferir se eu estava me referindo à possibilidade de ouvir mais o que os alunos têm a dizer, não somente nas situações conflitantes, compostas por uma consequência de vários fatos, mas em geral, mesmo antes do conflito explodir.

P6 complementou trazendo sua opinião, por perceber que o simples fato de poder ouvir o que o aluno tem a dizer, faz com que ele sinta que o professor pode ajudá-lo em sua dificuldade. Pela atenção concedida, a situação já pode mudar.

Eu conferi com elas se esta postura do professor de ouvir o aluno seria fazer alguma coisa diferente.

A professora P6 concordou em ser algo diferente, avaliando ser positivo para os alunos serem ouvidos, considerando que trazem constantemente a queixa de não serem ouvidos nem pelos pais, nem pelos professores.

A professora P7 acrescenta a diferença entre ouvir e escutar, no sentido do aprofundamento da escuta aos alunos.

O slide 7 trouxe o vídeo da semente de carvalho introduzindo a metáfora da interação necessária entre a semente, solo e outros nutrientes para o desenvolvimento de uma frondosa árvore. Do contrário, se esta interação não acontecer, se a semente for mantida em território inóspito, permanecerá para sempre como tal.

Na sequência, o slide 8 é mostrado pensando no importante papel dos professores neste processo de jardinagem. A riqueza desta metáfora é explorada com as professoras na correlação desta importante missão de verdadeiras jardineiras lidando com potenciais a serem desenvolvidos, contribuindo para fazer diferença na vida dos seus jovens alunos. Considerando o atual momento de muitas transformações, supus oportuno compartilhar com elas uma matéria que havia sido publicada na semana anterior, sobre novas tendências de comportamento no mercado de trabalho. Esta reportagem apontava para um novo padrão de relacionamento mais horizontalizado entre os colaboradores nas empresas. Para tanto destacava a importância de preparar os futuros ocupantes desse mercado de trabalho para uma realidade em que se valoriza a inteligência social e emocional, a capacidade das pessoas de se interrelacionarrem, tanto ou mais que o conhecimento técnico.

Comentei sobre os professores terem nas mãos as sementes que poderão se desenvolver em frondosos futuros carvalhos para atuarem em um cenário diferente, um mundo que pode ser mais humanizado.

A professora P6 afirma sentir-se uma jardineira plantando, entretanto, percebe serem poucos os frutos. Muito poucos são os alunos de que se têm notícias após o término do período escolar. Mais difícil ainda saber se tornaram-se bons profissionais. Fica assim, com a esperança de ter feito a coisa certa e de ter ajudado, como um bom nutriente, no cultivo de bons frutos.

A colega P1 lembra-lhe sobre a atual eficácia das redes sociais, que cada vez mais possibilitarão contatos e notícias de ex-alunos.

Na finalização com a dinâmica dos trevos, encerrei o encontro desejando que estes trouxessem boa sorte para as boas jardineiras, e que elas pudessem levar algumas sementinhas para seu trabalho.

A professora P1, terminou comentando que esperava que fossem sementes para o bem, pois se diz assustada e com medo, por conta de um número cada vez maior de pessoas desequilibradas.

A colega P3 reagiu, dizendo que na sua opinião esta é uma situação anunciada pela mídia.

Eu me juntei a essa opinião e exaltei a nossa função social nesse território fértil que é a escola, focando a necessidade premente de nos conectarmos enquanto seres humanos com grandes potenciais.

P6 comentou que fez uma leitura da imagem do *iceberg* neste sentido. Pensou na ponta acima do nível da água, como sendo o que mostramos para as pessoas, sendo que o que se encontra submerso, as coisas que os outros não vêem e não ficam sabendo. Reflete sobre como os professores vêem os alunos na sala de aula, apenas por esta pontinha, sem considerar suas emoções e tragédias submersas.

O encontro terminou assim, com a continuação da fala de P6, num pequeno discurso de agradecimento ao trabalho que pudemos desenvolver juntas, esperando que a contribuição delas tivesse sido importante para o meu trabalho.

Finalizei, então, com os meus sinceros agradecimentos.

APENDICE 2 - ROTEIRO DE PERGUNTAS DISPARADORAS

Estas perguntas foram dirigidas aos professores participantes, objetivando a narração de suas experiências e posturas com relação aos conflitos vivenciados no trabalho como professores de alunos adolescentes:

1- Como eu defino conflito?

2- Como eu tenho lidado com os conflitos que podem ocorrer no dia a dia no meu trabalho como professor?

APÊNDICE 3 - AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP - CEP-PUC/SP

Eu, _____ diretor responsável pela EMEFM Antonio Alves Veríssimo, venho por meio desta, informar a V. Sa que autorizo a pesquisadora Graziella Jones Caccavale Mofarrej aluna do curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP) a realizar a pesquisa intitulada "Situações de conflito no contexto escolar: propostas dialógicas em busca da construção de Cultura de Paz" sob orientação da Prof. Dra Rosa Maria Stefanini de Macedo.

Declaro conhecer e cumprir a Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como *instituição co-participante* do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

_____

Diretor EMEFM Antonio Alves Veríssimo

APÊNDICE 4 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORES

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “SITUAÇÕES DE CONFLITO NO CONTEXTO ESCOLAR: PROPOSTAS DIALÓGICAS EM BUSCA DA CONSTRUÇÃO DE CULTURA DE PAZ , que será desenvolvida para trabalho de mestrado no curso de Pós-Graduação em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), sob a responsabilidade da pesquisadora e psicóloga Graziella Jones Caccavale Mofarrej, e orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Stefanini de Macedo. Nesta pesquisa, pretendemos compreender de que maneira professores, de alunos em fase inicial da adolescência, têm lidado com eventuais conflitos no contexto escolar, em seu cotidiano profissional. Você foi escolhido por trabalhar nesta Escola lecionando entre sétimo e oitavo ano do Ensino Fundamental II. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa não trará nenhum prejuízo.

Com esta pesquisa dispomos dos seguintes objetivos:

- Conhecer as narrativas de experiências de professores associadas aos conflitos em suas relações com seus alunos;
- Analisar as questões de relacionamento entre professores e alunos adolescentes;
- Proporcionar novas relações entre professor-aluno;
- Contribuir com outros profissionais que trabalham e se interessam por essas questões.

Para tanto, você participará de encontros grupais com outros professores que serão gravados em áudio e vídeo, transcritos e arquivados por um período de cinco anos. Os riscos da participação na pesquisa são baixos, já que a proposta é um convite para uma conversa e reflexão sobre as situações conflituosas vivenciadas pelos professores no ambiente escolar. Caso haja alguma dificuldade em decorrência de sua participação, coloco-me à disposição para atendê-lo(a) em meu consultório. Os benefícios da participação são: tratar de questões conflituosas relacionadas ao ambiente escolar, atentar para o funcionamento de contextos colaborativos e dialógicos; melhorar a relação com os alunos; contribuir para a área da Educação.

As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e será mantido sigilo sobre a participação. Os dados não serão divulgados de modo que permitam a

identificação e a privacidade estará garantida pela inserção de nomes fictícios na divulgação da pesquisa. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e participação. Qualquer dúvida referente a questões éticas envolvidas na pesquisa poderão ser sanadas com o Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-SP:

CEP - *Campus* Monte Alegre
Rua Monte Alegre, 984, Perdizes - São Paulo - SP, CEP: 05014-901
Fone: (11) 3670-8000
e-mail: cometica@pucsp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____,_____de_____de 2015.

_____ _____

Nome do Participante **Assinatura do Participante**

Telefone: E-mail:

Endereço:

_____

Graziella Jones Caccavale Mofarrej
Psicóloga CRP: 06/90314
Mestranda em Psicologia Clínica pela PUC/SP
Rua Com. Miguel Calfat,128, cj 707 - Itaim Bibi - São Paulo SP
Tel: (11) 3807 3430 - Cel: (11) 99631 7704 - gjcm@globo.com

APÊNDICE 5 - SINOPSE DO FILME

SINOPSE DA VERSÃO EDITADA DO FILME “ENTRE OS MUROS DA ESCOLA” EXIBIDA AOS PROFESSORES

Direção de Vincent Cantet (França, 2008).

O filme se passa numa escola no subúrbio de Paris e foca um professor de francês, François Marin, e seus alunos.

Tem início com o professor recebendo os alunos no corredor entrando na sala de aula. Vão se acomodando demoradamente enquanto todos falavam ao mesmo tempo. O professor pede que se acalmem e que prestem atenção.

Na próxima cena professor e alunos estão novamente em sala. Em meio a um exercício falam sobre a Áustria e o professor pede um exemplo de um austríaco famoso. Soulemayne, um aluno proveniente do Mali que se senta no fundo da classe traz a sua contribuição: Mozart,“Wolfang” Amadeus Mozart. O professor corrige: Wolfgang Amadeus Mozart e acolhe a contribuição do aluno. Percebe, porém que ele não está com seu material e aí se inicia uma breve discussão sobre a forma como o aluno deveria tomar nota das aulas.

Em outra cena o professor explica sobre a forma de registro formal com seus maneirismos e modos mais refinados. Um aluno pergunta se seria uma fala usada por homossexuais, o professor diz que é um registro um pouco mais afetado, burguês, mas não homossexual.

Um aluno interrompe dizendo que Soulemayne quer perguntar algo. Soulemayne discute com o colega, dizendo que não vai falar nada. O professor o faz falar. Soulemayne porém, diz que se falar o professor o mandará para a direção. O professor insiste e ele diz que isto seria embaraçoso para o professor. Por fim, Soulemayne diz que ouviu dizer que o professor gostava de homens. A sala toda se agita. O professor discute com o aluno que alega não se tratar de um insulto, mas o professor diz que isso parece ser um problema para Soulemayne que insiste em saber sua a resposta, se seria ou não verdade. O professor, irritado, diz não ser verdade e ironicamente pede desculpas pelo desapontamento do aluno. Volta então à sua aula, “uma vez que Soulemayne resolveu seus problemas psicológicos”, diz ele.

Passando à próxima aula, o professor pede que os alunos escrevam sobre o auto retrato deles. Ao final da aula chama uma aluna que se recusou a ler quando ele pediu, para

conversar. Pergunta a ela sobre o motivo de sua mudança de comportamento depois das férias, deixando de ser colaborativa como era. A aluna diz que deixou de ser uma garotinha. O professor exige que ela se desculpe e que suas desculpas sejam sinceras. A aluna termina por fazer conforme sua exigência, mas ao sair diz não ter sido sincera. A cena termina com o professor chutando a cadeira.

A próxima cena se inicia com o professor abrindo seu armário e pegando uma carta da mesma aluna da cena anterior, intitulada: “O respeito”. Discorrendo sobre o respeito, a aluna diz que os adolescentes aprendem a respeitar os professores por causa de ameaças ou por medo de arranjar problemas, mas que respeito deveria ser mútuo. Diz achar que o professor tem algo contra ela, por isso decidiu se sentar no fundo da classe para evitar mais conflitos.

Em outra tomada, a mãe e o irmão de Soulemayne estão em reunião com o professor que os aconselha a conversarem com o adolescente e falarem com seu pai, para que melhore seu comportamento, diz que com essa intenção a escola quer ajudá-lo.

Na próxima aula os alunos estão na sala de informática e Soulemayne é orientado pelo professor a imprimir as fotos que ele tirou para o trabalho do auto retrato. O professor elogia seu trabalho, pede para que ele coloque legendas nas fotos e as expõe em um mural chamando todos os alunos para verem a obra prima de Soulemayne. O menino permanece incrédulo com um sorriso no rosto.

Em um intervalo os meninos da sala aparecem jogando futebol no pátio, ocorre uma briga entre Soulemayne, chamado menino do Mali, e um colega caribenho. Os colegas apartam e em seguida aparecem de volta à sala de aula. Os dois colegas se estranham novamente e num crescente os insultos vão aumentando, até que o professor se vê desrespeitado e decide levar Soulemayne para a diretoria. O diretor em sua postura hierárquica e autoritária pede uma explicação sobre o motivo pelo qual o professor o levou até ele, mas Soulemayne permanece calado.

A cena seguinte se passa durante uma reunião de Conselho de classe em que participam duas alunas do professor Marin no papel de delegadas de turma. A participação das meninas se dá de forma não muito tranquila, elas riem, cochicham, comem, saem da sala e retornam. Quando Soulemayne é citado na reunião, uma delas defende que as notas do colega tiveram uma pequena melhora, mas o professor de francês o critica bastante nesta ocasião, embora não concorde com a sugestão de um colega sobre aplicar-lhe uma ação disciplinatória. Professor Marin conclui que há coisas que interessam ao aluno em questão e diz preferir valorizar o que ele faz bem.

Voltando à cena na sala de aula os alunos estão conversando e o professor pergunta o que se passa. O aluno então diz que uma das alunas delegadas de turma contou-lhe qual tinha sido a sua nota. Elas já haviam passado as notas a todos os colegas. O professor tenta voltar ao foco da aula, mas Soulemayne interrompe dizendo que soube que o professor o havia perseguido durante a reunião do Conselho. O professor tenta se explicar, dizendo que outros professores haviam dito que se ele continuasse a se comportar mal teria problemas. Soulemayne acha que estão querendo se vingar dele, mas o professor diz que é assim que a escola funciona e que precisa impor disciplina aos alunos.

As alunas delegadas de turma continuam o assunto e dizem que o professor o havia insultado na reunião, dizendo que ele era limitado. Soulemayne se ressente do comentário e o professor repreende as meninas dizendo que havia sentido vergonha do comportamento delas na reunião e que pareciam duas vagabundas. A classe toda reage, o professor tenta remediar o que havia dito, alegando não ter insultado as alunas. Soulemayne diz ao professor que não se pode tratar as meninas daquela forma, o professor se insurge, dizendo que Soulemayne está sempre insultando a todos.

A discussão entre o professor e Soulemayne vai se acirrando cada vez mais. Os colegas pedem a Soulemayne que pare, mas ele muito irritado se levanta com a sua mochila e vai em direção à porta. O professor intervém se colocando em seu caminho, dizendo que não poderia sair da sala sem a sua permissão. Professor e aluno se enfrentam e outro colega segura Soulemayne que para se desvencilhar, faz um movimento brusco e repentino e acerta sua mochila no rosto de uma colega que fica toda ensanguentada. O professor tenta detê-lo novamente, mas ele sai dizendo: “Me deixa seu veado”.

O professor redige um relatório de incidentes e entrega ao diretor que convoca o Conselho de disciplina. O diretor decide que, dada a gravidade da situação, será tomada uma medida provisória com suspensão de quarenta e oito horas ao aluno Soulemayne.

Na próxima cena o professor Marin é abordado por uma professora que o questiona sobre um boato que ouviu, em que o professor teria chamado as alunas de vagabundas e que este fato teria desencadeado o incidente com Soulemayne. O professor inicialmente nega e depois consente, mas diz que estes assuntos não estavam correlacionados.

Na sequência o professor vai tirar satisfações com as alunas por terem se queixado dele com outros professores. Ele questiona o que elas esperam com isso e elas dizem que esperam que ele seja punido como os alunos costumam ser. Professor e alunos discutem por mais algum tempo e uma das alunas pergunta se Soulemayne será expulso. O professor diz que esta é uma possibilidade e pede que parem de arranjar confusão. Ela diz que os alunos

sabem que é sempre a mesma coisa e que certamente já teriam decidido sobre a expulsão do colega. Ela o defende dizendo que ele não agiu deliberadamente.

Um outro aluno se junta a eles e acirra a discussão sobre Soulemayne até afirmar que "professores que expulsam alunos são escrotos". Uma das alunas que foi chamada de vagabunda pelo professor, diz que o efeito é o mesmo se eles o chamam de escroto e ele as chama de vagabunda. O professor rebate dizendo que ele pode dizer certas coisas como professor, mas os alunos não. Se retira então, dizendo que já foi o suficiente.

Khouba, a aluna que foi ferida no incidente com Soulemayne vai atrás do professor e lhe pergunta se o colega vai para o Conselho de disciplina. Pergunta se o professor sabe o que acontecerá se o colega for expulso, explicando que se isso ocorrer, o pai do adolescente o mandará de volta para sua aldeia no Mali.

Na próxima cena já está acontecendo o Conselho disciplinar e estão presentes o diretor, todos os professores que vão participar da votação, Soulemayne e sua mãe. O diretor lê as acusações que pesam sobre o aluno e sentencia que isso significa que ele é um mal rapaz, pois cria um ambiente que não é propício ao trabalho dos professores e impede a turma de progredir. Soulemayne traduz para a mãe que não fala francês.

O diretor pede que o aluno se expresse, mas ele reage dizendo "estar de saco cheio" e que eles façam o que quiserem. A mãe começa a falar em seu idioma e Soulemayne traduz que a mãe está dizendo que ele é um bom rapaz, que ajuda os irmãos no trabalho, lava a louça e ajuda sempre que pode.

Acontecem ainda algumas discussões em que alguns professores questionam a posição do professor Marin exercendo ao mesmo tempo o papel de juiz, como integrante do Conselho administrativo e de parte interessada como representante dos professores. Em seguida a mãe de Soulemayne se desculpa pelo filho e eles saem da sala. Ficam aguardando do lado de fora enquanto se procede a votação.

Ao retornarem à sala, o diretor profere o resultado da votação, na qual se confirma a expulsão definitiva do garoto. A mãe dá adeus a todos e eles se retiram.

A cena seguinte se passa na sala de aula, é a última aula do ano e o professor pergunta aos alunos o que eles aprenderam nesse ano letivo. Os alunos vão falando de alguns aprendizados. Esmeralda, uma das alunas que se sentiu insultada pelo professor diz que nos livros da escola não aprendeu nada, pois eles são inúteis. O professor pergunta se ela leu algum outro livro por conta própria em que tenha aprendido algo, e ela diz que leu A República de Platão. Ela conta que o livro é da irmã mais velha que estuda Direito, e comenta sobre passagens do livro. Termina dizendo que este não é um livro de vagabundas.

O professor entrega os trabalhos sobre os autorretratos aos alunos. Todos se despedem e se desejam boas férias.

Resta uma aluna na sala com o professor. Ela se aproxima e diz a ele que não aprendeu nada em nenhuma matéria. O professor diz que não é verdade, que ela não está se lembrando. Ela insiste que nunca aprende nada e, bastante chateada, diz que não quer ir para um curso profissionalizante. O professor diz que ela ainda terá o nono ano para decidir o que vai fazer no futuro.

A última cena foca a sala de aula vazia, com as carteiras e cadeiras em desordem, enquanto se ouve o som alto que vem de fora de vozes de alunos.

APÊNDICE 6 - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE IMPACTO

Aos Professores da EMEFM Antônio Alves Veríssimo

De 06 de outubro a 24 de novembro de 2015, ministrei um conjunto de Oficinas sobre **Conflitos que ocorrem na escola entre professores e alunos e as formas de lidar com tais situações.**

Solicito sua colaboração para que eu possa aperfeiçoar meu trabalho. Não levará mais do que 5 a 10 minutos, mas suas respostas sinceras poderão me ajudar muito.

1. O que mais me lembro do trabalho foi

.....

.....

.....

2. A atividade de que mais gostei foi .....

Por que?

.....

.....

.....

3. Avalie com notas de 1 (muito pouco) 2 (pouco) 3 (razoável) 4 (suficiente) 5 (muito)

a) Sua participação/envolvimento nas atividades

b) A participação/envolvimento do grupo nas atividades

4. Considero que o tempo das Oficinas como um todo:

a) Foi maior do que o necessário

b) Foi suficiente

c) Foi menor do que o necessário

5. Considerando que cada dia de trabalho teve em média 1h30m.Você acha que o tempo de cada atividade foi:

a) Foi maior do que o necessário
b) Foi suficiente
c) Foi menor do que o necessário

6. Se você considerou o tempo necessário para alguma atividade específica maior ou menor do que considera adequado indique qual atividade e descreva brevemente o que você mudaria

.....
.....
.....
.....

7. Considerando que os objetivos de meu trabalho eram:

a) Apresentar práticas facilitadoras de diálogo aos professores, que proporcionem melhor conexão e entendimento entre eles e seus alunos, favorecendo a responsabilidade compartilhada entre os envolvidos frente a situações de conflito;
b) Identificar como os professores lidam com conflitos que ocorrem entre eles e seus alunos adolescentes;
c) Ampliar as percepções mais frequentemente associadas a uma situação de conflito;
d) Utilizar as questões conflitivas para oportunizar o desenvolvimento do diálogo a fim de se construírem contextos mais produtivos, visando a melhoria da relação entre professores e alunos.

Na sua opinião estes objetivos:

a) Não foram atingidos (Quais e por que?)

.....
.....
.....

b) Foram atingidos parcialmente (Quais e por que?)

.....

.....

.....

c) Foram atingidos totalmente (Quais e por que?)

.....

.....

.....

8. Avalie com notas de 0 (nada) a 5 (muito)

a) O conteúdo das Oficinas teve utilidade imediata no meu trabalho .....

b) O conteúdo das Oficinas teve impacto em meus relacionamentos interpessoais em geral .....

c) O conteúdo das Oficinas teve impacto no meu relacionamento com os superiores da escola .....

d) O conteúdo das Oficinas teve impacto nos meus relacionamentos com meus familiares .....

e) O conteúdo das Oficinas teve impacto no relacionamento com meus alunos .....

f) O conteúdo das Oficinas teve impacto no relacionamento com meus colegas da escola .....

9. Estas Oficinas fizeram com que eu pensasse mais em

.....

.....

.....

10. Avalie com notas de 0 (nada) a 5 (muito)

a) Estas Oficinas fizeram com que eu me sentisse mais capaz de lidar com conflitos interpessoais .....

b) Estas Oficinas fizeram com que eu refletisse mais sobre minhas próprias ações e o que elas podem gerar .....

c) Estas Oficinas fizeram com que eu me preocupasse mais com os sentimentos das pessoas .....

d) Estas Oficinas favorecem a conscientização da participação de cada um no desenvolvimento de conflitos que escalam em violência .....

e) Estas Oficinas favorecem que os participantes aprendam a posicionar-se de forma mais positiva na busca de soluções pacíficas .....

f) Estas Oficinas favorecem que os participantes aprendam a agir mais positivamente .....

11. Quando eu for fazer este trabalho novamente o que você sugere que eu faça e o que considera que deve ser mudado? Justifique brevemente para que eu consiga mudar na direção correta.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

12. Qual foi o principal efeito deste trabalho para você?

.....
.....
.....
.....
.....