



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB  
CENTRO DE EDUCAÇÃO – CE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

ANA PAULA HENRIQUE CAVALCANTE

**RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E HABILIDADES SOCIAIS NA GESTÃO  
DOCENTE DE CONFLITOS INTERPESSOAIS**

JOÃO PESSOA – PB  
2018

ANA PAULA HENRIQUE CAVALCANTE

**RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E HABILIDADES SOCIAIS NA GESTÃO  
DOCENTE DE CONFLITOS INTERPESSOAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação

**Orientador:** Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade

JOÃO PESSOA – PB  
2018

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

C376r Cavalcante, Ana Paula Henrique.

Relação entre crenças e habilidades sociais na gestão docente de conflitos interpessoais / Ana Paula Henrique Cavalcante. - João Pessoa, 2018.

174 f. : il.

Orientação: Fernando César Bezerra de Andrade.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação. 2. Educação infantil - conflitos. 3. Gestão docente. I. Andrade, Fernando César Bezerra de. II. Título.

UFPB/BC

ANA PAULA HENRIQUE CAVALCANTE

**RELAÇÃO ENTRE CRENÇAS E HABILIDADES SOCIAIS NA GESTÃO  
DOCENTE DE CONFLITOS INTERPESSOAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, da Universidade Federal da Paraíba, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais da Educação

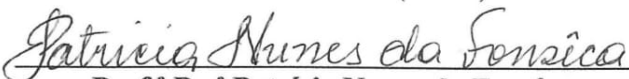
**Orientador:** Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade

Dissertação aprovada em: 21/03/2018

BANCA EXAMINADORA

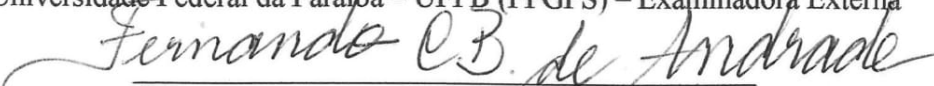
  
**Prof.ª Dr.ª Carmen Sevilla Gonçalves dos Santos**

Universidade Federal da Paraíba – UFPB (PPGL) – Examinadora Externa



**Prof.ª Dr.ª Patricia Nunes da Fonsêca**

Universidade Federal da Paraíba – UFPB (PPGPS) – Examinadora Externa



**Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade**

Universidade Federal da Paraíba – UFPB (PPGE) – Orientador

## RESUMO

Investiguei a relação entre cultura e gestão docente de conflitos na educação infantil, sob a perspectiva da Teoria das Habilidades Sociais. Com esse fim, examinei crenças de docentes sobre seu trabalho no que diz respeito às condutas dessas profissionais, identificadas nas situações dirigidas para a gestão de conflitos relacionais vividos entre crianças em sala de aula de turmas da Educação Infantil. Para isso, de um lado, minhas análises foram baseadas nos Estudos Culturais da Educação (ECE), buscando compreender como a cultura que permeia as práticas educativas de docentes muitas vezes se contrapõe aos objetivos do desenvolvimento integral da criança pela educação infantil. Por outro lado, propus o diálogo daquele campo teórico com a área das Habilidades Sociais (HS), através do conceito de Competência Social, afirmando que docentes socialmente competentes lidam com o conflito como oportunidade de aprendizagem socioemocional para os discentes e as discentes. O desenvolvimento dessa competência serve de aporte prático-teórico para que docentes atentem aos aspectos socioemocionais presentes nas relações interpessoais conflituosas, o que facilita seu trabalho de intervenção. Procurando evidenciar a relação entre cultura e gestão docente de conflitos em sala de aula, realizei um estudo acerca de interações docente-discentes, em uma instituição de educação infantil em João Pessoa. A abordagem de pesquisa foi qualitativa, organizado como estudo de caso, e os dados foram coletados através de observação e gravação em vídeo de situações de conflito geridas pela docente participante; além disso, entrevistei a professora, questionando-lhe acerca da cultura que permeia seu local de trabalho e suas estratégias de gestão de conflitos, para identificar crenças, habilidades sociais e habilidades sociais educativas (tanto as identificadas na fala da docente em entrevista quanto as verificadas por análise do comportamento observado). Para aproximar-me ainda mais da cultura escolar, também fiz uso da análise dos documentos que direcionam as práticas pedagógicas na escola, principalmente o que se estabelece sobre conflitos e ao desenvolvimento das relações interpessoais. Para o tratamento dos dados obtidos pela observação, construí o Protocolo de Transcrição das Situações de Conflitos Relacionais Geridas pela Professora, que permitiu uma análise detalhada de seus desempenhos sociais. Por meio do cruzamento da análise de documentos, entrevista e observações, identifiquei se havia e de que forma funcionava a correspondência entre cultura e prática docente na educação infantil. Os resultados apontaram para a presença de crenças no que diz respeito aos conflitos, educação infantil e comportamentos indesejáveis no discurso da docente, fundamentalmente marcadas pelo senso comum. Tais crenças, por sua vez, estavam relacionadas aos déficits no desempenho social da participante em suas práticas, identificados na entrevista e nas observações. Portanto, tanto a gestão dos conflitos relacionais quanto o desenvolvimento socioemocional de seus alunos sofreram prejuízos. Concluí pela existência da relação entre crenças e déficits nas habilidades sociais da docente, o que me levou, nas considerações finais, a discutir a formação de docentes da educação infantil, considerando a gestão de conflitos, propondo a inclusão de temas que envolvam o desenvolvimento interpessoal/socioemocional nos currículos escolares; o investimento em formação continuada, que possa suprir as necessidades profissionais relacionadas ao manejo de situações conflituosas; e o incentivo a programas de Treinamento em Habilidades Sociais (THS) focados no desenvolvimento da Competência Social de profissionais da educação.

Palavras-chave: Teoria das Habilidades Sociais; cultura escolar; gestão docente de conflitos; crenças; Educação Infantil.

## ABSTRACT

I investigated the relation between culture and teacher conflict management in child education, under the perspective of Social Skills Theory. To that end, I examined teacher beliefs about their work in relation to their behavior, identified in contingencies directed to the management of relational conflicts between children in Children's Education classrooms. For that, I based my analysis in the Educational Cultural Studies (ECS), searching for understanding of how the culture that permeates educational practices of teachers is often at odds with the objectives of the child's integral development through children's education. On the other hand, I proposed the dialogue of that theoretic field with the area of Social Skills (SS), through the concept of Social Competence, affirming that the socially competent teacher deals with conflict as a socioemotional learning opportunity for the students. The development of that competence works as practical-theoretical basis for the teachers to notice socioemotional aspects of the conflicting interpersonal relationships, which facilitates the interventioning work. Evidencing the relationship between culture and teacher conflict management in the classroom, I studied a teacher-student interaction case, which happened in children education private institution, in João Pessoa. The research method was qualitative, organized as a case study, and data was collected through the observation and video recording of conflict situations managed by the participating teacher; besides, I interviewed the teacher, questioning about the permeating workplace culture and her conflict management strategies, to identify beliefs, social skills and educational social skills (both the self-reported ones and the verified by the observed behavior). For the data processing I built a Protocol of Transcription of the Relational Conflicts Situations Managed by the Teacher, which allowed a detailed analysis of her social performances. To get even more close to the school culture, I also used the analysis of the documentation that directs the practices of the schools, mainly what is established about conflict and the development of interpersonal relationships in the institution. Through that analysis I brought to light if there was and how it works the relationship between culture and the practice of children's education teachers. The results pointed to the presence of beliefs about conflicts, children's education and undesirable behaviors on the teacher's speech, fundamentally marked by common sense. Such beliefs were related to the teacher's deficits on her social performance, identified by the interview and observations. Therefore, both the conflict management and the student's socio-emotional development were impaired. I concluded for the existence of a relationship between beliefs and deficits on teacher's social skills, what made me, on final considerations, discuss the children's education teachers qualification in conflict management, proposing the inclusion of themes which involve interpersonal/socioemotional development in the children's education curriculum, investment in the continuing education capable of meeting the needs of professional qualification related to conflict management and incentivize Social Skills Training programs with focus on the development of Social Competence of education professionals.

Keywords: beliefs; school culture; teacher conflict management; Children's Education; Social Skills Theory.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Ilustração 1 – Diagrama das classes de Habilidades Sociais consideradas no estudo

Ilustração 2 – Diagrama da classe de Habilidades Assertivas de Enfrentamento

Ilustração 3 – Diagrama da classe de Habilidades de Autocontrole e Expressividade Emocional

Ilustração 4 – Diagrama das classes de Habilidades Sociais Educativas

Ilustração 5 – Diagrama da classe de Habilidades Empáticas

Ilustração 6 – Diagrama da classe de Habilidades de Solução de Problemas Interpessoais

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 – Exemplo de Leitura do Protocolo de Transcrição

Quadro 2 – Legenda para a Situação 1 – Com três Crianças

Quadro 3 – Protocolo de Transcrição das Situações de Conflitos Relacionais Geridas pela Professora (Situação 1 – Com três crianças)

Quadro 4 – Legenda para a Situação 2 – Grupo

Quadro 5 – Protocolo de Transcrição das Situações de Conflitos Relacionais Geridas pela Professora (Situação 2 - Grupo)

## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice A – Roteiro para Entrevista Semiestruturada

Apêndice B – Abreviaturas Criadas para o Protocolo de Transcrição

Apêndice C – Protocolo de Transcrição das Situações de Conflitos Relacionais Geridas pela Professora (Modelo 1 – Com três crianças)

Apêndice D – Protocolo de Transcrição das Situações de Conflitos Relacionais Geridas pela Professora (Modelo 2 – Grupo)

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 DA CULTURA ESCOLAR ÀS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONFLITO RELACIONAL E SUA GESTÃO NA SALA DE AULA.....	18
1.1 Estudos Culturais, Psicologia Social e Educação Infantil: a cultura e os conflitos que permeiam as práticas docentes.....	18
1.2 A cultura escolar da educação infantil: refletindo o contexto das relações sociais na escola.....	20
1.3 A professora e o professor como (re)produtores de cultura.....	23
1.4 Conflitos e tensões na educação infantil: o que dita a cultura e o que fazem professoras e professores? .....	25
1.5 O conflito enquanto oportunidade de aprendizagem socioemocional na escola: é preciso ressignificar o conflito.....	28
1.6 Pesquisar, relatar e disseminar: contribuições da pesquisa para o “estado da arte” em Psicologia das Habilidades Sociais e nos Estudos Culturais da Educação.....	30
2 A TEORIA DAS HABILIDADES SOCIAIS PARA A GESTÃO DOCENTE DE CONFLITOS RELACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	32
2.1 Teoria das Habilidades Sociais e a Competência Social enquanto norteadoras do ensino.....	32
2.2. Habilidades Sociais, desenvolvimento socioemocional e mediação de conflitos.....	44
3 CRENÇAS E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	48
3.1 As crenças para a Psicologia Social.....	48
3.2 Crenças pedagógicas e sua influência na prática docente.....	53

3.3 Legislação e documentação pedagógica: a importância da coerência pedagógica e capacitação profissional no desvencilhar-se das crenças.....	55
3.3.1 Conflitos na Educação Infantil.....	57
3.3.2 Desenvolvimento social e socioemocional.....	59
3.3.3 Formação e competência docente.....	62
4 METODOLOGIA: TRANSFORMANDO IDEIAS EM FERRAMENTAS.....	70
4.1 Caracterização do campo e cuidados éticos.....	72
4.1.1 A escola e a rotina da educação infantil.....	73
4.1.2 A professora.....	75
4.1.3 A turma.....	75
4.2 Procedimentos e justificativas metodológicas.....	76
4.3 Construção e uso do protocolo de transcrição dos registros audiovisuais.....	82
5 A PROFESSORA MARIANA GERINDO CONFLITOS EM SALA DE AULA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	87
5.1. As crenças de Mariana sobre a gestão de conflitos em sala de aula.....	87
5.2. As habilidades de Mariana para a gestão de conflitos em sala de aula.....	108
5.2.1 As habilidades sociais de Mariana para a gestão do conflito segundo ela mesma.....	108
5.3. A gestão de Mariana: o que revelou sua prática à luz da Teoria das Habilidades Sociais	118
5.4. A relação entre crer, pensar e agir na gestão de conflitos de Mariana.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	159

## INTRODUÇÃO

Desde que iniciei meus estudos sobre o comportamento humano, intrigou-me a influência de nossas experiências de vida sobre atitudes e modos de ser: hoje, essa relação me fascina. Foi esclarecedor encontrar conexões entre o sentir, pensar e agir, e entender que essas conexões são construídas, mantidas e até mesmo reelaboradas ao longo da vida.

Apesar de conceber que o ser humano resulte de uma construção determinada significativamente por suas experiências infantis, também aprendi que “ser” não é uma condição imutável, mas, sim, um reflexo de hábitos formados diariamente, sob vários aspectos, reforçados. Pois, apesar de alguém poder dizer-se com personalidade própria, esta é mutável, assim como as expressões comportamentais pelas quais se age, sendo, portanto, adequáveis, aprendidas.

Com isso, posso falar do meu fascínio, desde o primeiro momento, em entender as razões pelas quais ajo da maneira que o faço e de como tal fato me fez pensar na possibilidade de transformação; mais ainda, ajudar outras pessoas nessa mudança. Esse desejo de aprimoramento deveu-se aos significativos ensinamentos de pessoas em minha vida, construindo quem sou e me ajudando a sempre procurar o melhor de mim. Elas construíram quem e como sou, sobretudo instigando a crença na mudança. Essa transformação pessoal resultou em aceitação social, elevação da autoestima, autonomia e sobretudo autoconhecimento.

A partir desse momento, o desejo de ser educadora lançou uma semente em brotadura com esta pesquisa, diariamente fortalecida pelas experiências como professora na educação infantil. Portanto, educar foi e é uma escolha baseada no desejo de possibilitar aos meus alunos oportunidades de transformação na busca de sua integridade física, psicológica e social.

Esta investigação foi obviamente pensada como uma oferta, na qual reuni o aprendizado de minhas experiências, pessoais e profissionais, apresentando-as à comunidade acadêmica e a educadores em geral possibilitando uma mudança social e da realidade educativa. Dessa forma, estão reunidos neste estudo teorias e autores que fizeram parte de uma busca pessoal pela mudança, pela formação de indivíduos íntegros e competentes social e emocionalmente. Assim entendida, esta pesquisa é fruto de experiências particulares, nutrida pelos desejos de educar, ajudar e modificar, responsáveis por construir meu caminho até a construção desta dissertação.

Nesse sentido, a Educação Infantil configura-se como o contexto mais propício à realização de pesquisas e de transformações. A teoria das Habilidades Sociais, base para este estudo, lembra: a infância corresponde às principais etapas de desenvolvimento interpessoal, sendo nesta idade estabelecidos padrões que arraigam no repertório individual, a partir dos modelos parentais (na família) e de pares e outros adultos (na escola). A criança começa a participar da sociedade e precisa aprender a adaptar-se a novas situações e realidades.

A maneira como esse desenvolvimento ocorrerá fará toda a diferença e, sendo assim, é necessária atenção por parte dos adultos para que o processo ocorra da melhor maneira, instruindo conscientemente as crianças a relacionarem-se bem com os demais indivíduos. Sobre isso Del Prette e Del Prette afirmam:

Um repertório elaborado de habilidades sociais contribui decisivamente para relações harmoniosas com colegas e adultos na infância. Habilidades de comunicação, expressividade e desenvoltura nas interações sociais podem reverter em amizade, respeito, *status* no grupo ou, genericamente, em convivência cotidiana mais agradável. Com efeito, muitos estudos mostram que a competência social na infância apresenta correlação positiva com vários indicadores de funcionamento adaptativo como rendimento acadêmico, responsabilidade, independência e cooperação (2009, p. 16).

Ao falarem sobre o desenvolvimento das habilidades sociais, os autores mencionam uma competência dizendo respeito exclusivamente às relações interpessoais. O desenvolvimento de tal competência é condição *sine qua non* para a efetividade de tais habilidades.

A Competência Social é defendida por Del Prette e Del Prette, quando afirmam que seu desenvolvimento, especialmente aprimorando as habilidades assertivas de enfrentamento, constitui-se em ferramenta importante para o manejo de comportamentos violentos, principalmente se associada às habilidades de cooperação e empatia (2011a, p.55). A definição desta competência é dada por Del Prette e Del Prette (2009, p.33) e corresponde à:

[...] capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da **cultura**, gerando consequências positivas para o indivíduo e para a sua relação com as demais pessoas (grifo meu).

Assim, propus-me a estudar a escola de educação infantil e sua cultura, entendendo serem os aspectos sociais, culturais e de formação global das crianças pouco abordados ou contemplados naquele nível de escolaridade, embora tenha importância cada vez maior no desenvolvimento das novas gerações. Refiro-me ao desenvolvimento

de competências para as relações interpessoais e para o entendimento e integração do indivíduo em seu contexto cultural, indo além da contemplação dos conteúdos disciplinares.

O ponto de partida foi o olhar crítico dos Estudos Culturais em Educação, com foco nos aspectos culturais que participam ativamente nas crenças e saberes desenvolvidos por docentes em sua prática. O fenômeno investigado foi o da relação entre cultura escolar e gestão docente de conflitos entre discentes na sala de aula, pois este é um aspecto da prática docente ainda carente de investigação e mobilização científica, de maneira a ser melhor compreendido e ressignificado (ANDRADE, 2012; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997, 2003, 2011b; MURTA, 2011).

Portanto, nesta pesquisa, parto do pressuposto de que aspectos cognitivo-comportamentais da prática docente são significativamente influenciados pela adaptação que cada docente faz de suas experiências prévias - sobretudo a forma como aprendeu desde a infância a lidar com conflitos - à realidade cultural da escola da qual faz parte. Dessa forma, as crenças, saberes e hábitos profissionais são moldados, adaptados, reforçados ou transformados a partir da realidade do contexto social e cultural da escola. Para analisar os aspectos cognitivo-sócio-comportamentais implícitos nas práticas culturais de gestão de conflitos de cada docente, trago meus conhecimentos em Psicologia Social, mais especificamente da Teoria das Habilidades Sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999, 2003; 2009).

As Habilidades Sociais<sup>1</sup> são um campo de estudos cognitivo-comportamentais em Psicologia Social criado para estudar, investigar e desenvolver habilidades interpessoais para a convivência harmônica entre indivíduos. Tais habilidades correspondem a padrões comportamentais avaliados segundo uma competência social articulando as dimensões pessoal, situacional e cultural. O desenvolvimento e o desempenho dos comportamentos são indissociáveis; porém, para tornar possível o estudo e compreender como funcionam é preciso definir e categorizar tais comportamentos, classificando-os, de certa forma, e analisando-os separadamente.

Sendo assim, todas as habilidades voltadas para o desenvolvimento do indivíduo em situações formais ou informais de ensino-aprendizagem são definidas enquanto Habilidades Sociais Educativas (HSE). Essa classe de habilidades sociais serve de

---

<sup>1</sup> Grafo em maiúsculas o campo teórico e, em minúsculas, o construto descritor do comportamento estudado.

parâmetro para o estudo dos comportamentos da docente de minha pesquisa, considerando que a competência social nessas habilidades repercute em uma prática docente desejável.

Foi proposto, pois, um diálogo entre os Estudos Culturais da Educação e a Psicologia Social, com o objetivo de investigar, compreender e oferecer oportunidades de transformação para a educação e o ensino nas escolas infantis. Para mim, tal articulação se revelou uma ótima oportunidade de se compreender o fenômeno da prática docente, uma vez que possibilita um olhar bidimensional de base cultural.

As tangências entre aqueles dois campos – entendimento de cultura; aspectos de desenvolvimento do indivíduo – possibilitam um intercâmbio de ideias na caracterização do cenário em que se destaca o fenômeno, ajudando a compreender as cenas do cotidiano da educação infantil cujo roteiro é próprio de sua cultura e são dirigidas pelo sistema educacional.

Para acessar dados relacionados à subjetividade humana foi preciso a construção do método a partir de uma abordagem qualitativa. O método escolhido foi o Estudo de Caso, fazendo uso de diversos instrumentos de acordo com as necessidades e os objetivos de análise do fenômeno. Dessa forma optei pela estratégia de triangulação de dados, a fim de auxiliar a construção do estudo de caso, fazendo uso especificamente da análise de documentos pedagógicos, observação direta do contexto escolar e de sala de aula (através de notas de campo, gravação em vídeo das interações envolvendo gestão de conflitos entre discentes), entrevista semiestruturada com a docente participante, identificação, categorização e análise de padrões comportamentais e suas repercussões para o fenômeno. Esta combinação de instrumentos que auxiliou o método se caracteriza por uma triangulação, pois os dados partem de diversas fontes e ajudam a construir sentido na análise.

A pesquisa contou com a colaboração de uma instituição e mais especificamente uma docente. Desse modo, parti da premissa segundo a qual a docente, responsável por boa parte da formação na Educação Infantil, pode reproduzir ou transformar a educação infantil a partir de sua prática. Penso no esclarecimento a docentes sobre os diversos aspectos envolvidos no seu fazer pedagógico, para que, com autonomia e consciência, possam mudar realidades injustas e/ou insatisfatórias.

No que concerniu a esta pesquisa, um dos aspectos culturais mais relevantes levou em conta o modo de a escola determinar como docentes devem proceder em sua prática, uma vez que a professora e o professor almejam continuar na instituição e se adaptar a

seus modos de conceber a educação. Portanto, escolhi estudar as práticas educativas de uma educadora com objetivo de compreender de que forma as dimensões do comportamento mencionadas antes se configuram - principalmente a pessoal e a cultural, compondo o fenômeno estudado a partir das situações estabelecidas por cada contexto.

Todos os procedimentos mencionados até agora foram baseados na expectativa de contribuir, com conhecimento científico, para auxiliar pesquisadores e profissionais da educação a entenderem a prática docente a partir de sua constituição. Pesquisas que relacionam cultura e educação não são uma novidade, mas acredito que ainda precisamos de mais investimento neste tipo de investigação e principalmente possibilitando novas experiências teórico-metodológicas visto que o fenômeno da prática docente é uma construção em grande parte cultural e social. Se é assim, não podemos olhá-lo considerando apenas uma perspectiva, mas devemos tentar abranger o máximo de seus aspectos constitutivos. É esta a proposta da presente pesquisa, uma vez que vê no diálogo entre estudos culturais e a psicologia social uma das oportunidades de compreensão e ação para o universo da educação infantil a fim de transformá-lo.

À luz de referenciais teóricos que problematizem a determinação mútua entre cultura e formação de habilidades para convivência no microssistema sala de aula, o objetivo geral da pesquisa é o de analisar a relação entre crenças e práticas docentes da Educação Infantil, especificamente as que envolvam a gestão de conflitos interpessoais entre discentes. Após análise das práticas de gestão de conflitos, é possível destacar as que remetem diretamente ao desempenho (satisfatório ou não) das classes e subclasses de habilidades sociais (educativas) necessárias à gestão do conflito por mim selecionadas, descritas no capítulo 4 desta dissertação, a partir da literatura sobre habilidades sociais e habilidades sociais educativas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, 2008, 2011a).

Assim, levando em conta também as habilidades sociais como parâmetros avaliativos das práticas docentes, os objetivos específicos pretenderam:

- Descrever práticas de gestão de conflitos conviviais de uma docente em sua respectiva turma de Educação Infantil;
- Identificar crenças de uma docente de Educação Infantil sobre o conflito convivial entre crianças de sua turma;
- Identificar repertório de Habilidades Sociais da docente;
- Verificar relação entre crenças sobre a gestão pedagógica de conflitos relacionais e a competência social da docente;
- Reconhecer consequências positivas ou negativas dos padrões

comportamentais para a relação docente-discente no contexto escolar, especialmente as que envolvem gestão de conflitos.

Em relação aos procedimentos éticos realizados na pesquisa, foram necessárias a elaboração e assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), tanto pela gestora da instituição quanto pela docente participante da pesquisa. A ética em pesquisa condiciona a utilização e divulgação dos dados coletados na pesquisa ao respeito dos participantes e instituições que colaboraram com o estudo. Além disso, realizei cadastro em plataforma nacional virtual (Plataforma Brasil), preenchendo dados pessoais e submetendo o projeto de pesquisa aos critérios exigidos pelo comitê de ética da UFPB em 12 de junho de 2017, abrindo processo sob o número 65401417.0.0000.5188.

Por último, a docente que se voluntariou a participar da pesquisa foi orientada a ler, atestar seu entendimento e anuência pela assinatura no TCLE. Os pais das crianças que poderiam eventualmente estar envolvidas nas situações de conflito geridas pela professora, também foram informados da pesquisa. Solicitou-se autorização dos responsáveis de todas as crianças da turma da professora participante através também da assinatura de um TCLE.

Em relação aos aspectos constituintes da dissertação, optei por fazer uma discussão teórica inicial: nesse sentido, as teorias dos Estudos Culturais da Educação me ajudaram a construir o contexto cultural mais amplo no qual o fenômeno da gestão de conflitos está inserido; enquanto que a teoria das Habilidades Sociais me auxiliou a entender de que forma esta cultura se produz e reproduz através dos comportamentos sociais e interpessoais da docente. Para isso, me apoiei, principalmente, em conceitos e ideias que assumem função semelhante a ferramentas para compreensão do fenômeno.

Organizei esta pesquisa da seguinte forma: este capítulo introdutório, que ora se conclui, seguido de um capítulo teórico-metodológico – que ajuda a entender o contexto cultural escolar, a prática docente enquanto comportamentos socialmente construídos e como se fez a construção de conhecimento a partir do dado. Depois, empreendi a análise dos dados, triangulando dados de observação, entrevista e pesquisa documental; e as considerações finais, fazendo um apanhado das descobertas proporcionadas pela pesquisa e aponta possibilidades de estudo e intervenção na realidade educacional estudada.

# 1 DA CULTURA ESCOLAR ÀS PRÁTICAS DOCENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CONFLITO RELACIONAL E SUA GESTÃO NA SALA DE AULA

Na introdução, mencionei que as teorias se assemelham a ferramentas na medida em que auxiliam no entendimento do fenômeno que escolhi observar. Nesse sentido, trago neste capítulo os autores e as principais ideias que me ajudaram a visualizar os contextos escolares encontrados na pesquisa. Portanto, esta parte do texto possibilita um entendimento da cultura escolar enquanto construção político-social e determinante de práticas docentes consideradas comportamentos socialmente aceitos. Além disso, também dedico parte do capítulo para explicar de que forma busquei apreender o fenômeno investigado através das ferramentas metodológicas escolhidas e aqui justificadas. A partir disso, é possível compreender a totalidade em que se desenvolvem as crenças escolares sobre as quais disserto no capítulo dois. A escrita está organizada em tópicos, sendo o primeiro, a seguir, responsável por problematizar cultura e algumas de suas relações com a educação.

## 1.1 Estudos Culturais, Psicologia Social e Educação Infantil: a cultura e os conflitos que permeiam as práticas docentes

Atualmente, a educação escolar passa por um processo em que busca sair de um contexto, dito tradicional, para outro, moderno, interacionista, no qual discentes não só participam, mas possuem papel central no seu desenvolvimento acadêmico. Além disso, não podemos esquecer a função primordial da escola no desenvolvimento não só acadêmico, mas social e emocional do indivíduo: a de formar para a vida, forma para a vida, para a convivência em sociedade, gerando indivíduos cada vez mais autônomos.

Atreladas a essa visão estão duas concepções que também permeiam este estudo: a) a de que as relações interpessoais constituem fator determinante na aprendizagem (social e acadêmica); e b) a de que os conflitos se configuram enquanto oportunidades para o desenvolvimento social e socioemocional do indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003).

Pois, nesta escola ideal, docentes medeiam, facilitam, possibilitam a construção do conhecimento discente e este conhecimento vai além do conteúdo disciplinar. Em uma escola voltada para a preparação para a vida, as disciplinas são um meio de compreender e intervir na realidade e, sobretudo, ter oportunidades de aprender a socializar, dialogar,

contribuir – enfim, fazer parte de um grupo. Ou seja, a escola tem o dever de transmitir ao indivíduo os conhecimentos de que ele precisa para atuar em conjunto e mostrar-lhe sua contribuição para a coletividade, promovendo também em seu interior atividades de convivência.

A escola é, pois, um dos primeiros lugares para a prática e desenvolvimento do indivíduo nas interações sociais. Assim sendo, docentes devem ser capazes de mediar, do mesmo modo, o processo de desenvolvimento da competência social discente, principalmente, o desenvolvimento de habilidades como: Assertividade, Empatia, Solução de Problemas Interpessoais, Autocontrole e Expressividade Emocional, entre outras. Quanto às possibilidades de mediação de relações interpessoais por parte do(a) docente, Del Prette e Del Prette (2009, p.65) afirmam:

A qualidade da relação das crianças com os colegas, enquanto uma das condições para a sua aprendizagem social e acadêmica, pode ser, em grande parte, mediada pelo professor quando este: (a) amplia ou restringe as oportunidades de interação em sala de aula, por exemplo, explorando produtivamente os trabalhos em grupo ou adotando exclusivamente, métodos de trabalho individual, com pouca interação [...]; (b) expressa rejeição ou aceitação das formas indesejáveis de relacionamento entre os alunos, por exemplo, omitindo-se diante de chacotas ou grosserias entre eles ou estabelecendo limites para essas formas de comportamento; (c) oferece modelos adequados ou inadequados de relacionamento na sua interação com [os alunos].

Tendo isto em foco, professoras e professores em sua formação precisam ter acesso a discussões e desenvolvimento de ferramentas para executar tais mediações. Esse tipo de formação diz respeito também e diretamente às noções de conflito que são problematizadas nesta dissertação e que têm a ver com a prevenção à violência na escola. Para que essa prevenção aconteça, docentes necessitam de orientação para lidar com as relações interpessoais conflituosas.

Como lastro teórico principal desta dissertação, está a Teoria das Habilidades Sociais. Esta teoria estuda o desenvolvimento das relações interpessoais nos níveis cognitivo, comportamental e emocional, sendo uma linha de estudos que deriva da Psicologia Social. Dentre os aspectos da vida social pertinentes a este estudo está a cultura na qual os indivíduos estão inseridos. Esta relação entre cultura e habilidades sociais é abordada a seguir.

É certo que as relações interpessoais mencionadas neste estudo não se dão no vazio, elas acontecem em um contexto que possui características específicas: a escola. Esta, por sua vez, possui cultura própria que fundamenta, entre outras coisas, crenças nas quais, muitas vezes, docentes baseiam suas práticas de gestão de conflitos.

Então, primeiramente, defino a perspectiva de cultura adotada nesta pesquisa e explicito de que maneira são percebidas suas características e aspectos funcionais. Depois trato o conflito na escola a partir dessa perspectiva de cultura; e por fim abordo o conceito de Competência social enquanto ferramenta pedagógica de ensino e transformação.

## 1.2 A cultura escolar da educação infantil: refletindo o contexto das relações sociais na escola

Há nos estudos sociológicos e históricos da educação o conceito de “cultura escolar”, ao qual recorro enquanto uma das ferramentas de elucidação do fenômeno estudado. Este é entendido como um conjunto de manifestações culturais próprias da instituição escolar, que não apenas é influenciada por uma cultura externa a ela, mas também produz cultura própria. Tal conceito é construído com apoio de autores, dentre eles: Dominique Julia (2001), António Nóvoa (1994, 2007) e Dermeval Saviani (2011) e, pensado sob a perspectiva dos estudos culturais em educação, pode ser utilizado de forma a contribuir para o entendimento da cultura no contexto escolar, visando à superação de práticas historicamente construídas e reproduzidas.

A cultura escolar, segundo Julia, corresponde a:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p.10).

É neste sentido que se enxerga a cultura como fator determinante da prática docente, já que perpassa todas as suas ações através da construção de discursos. Para este estudo, são questionando os discursos (expressões de crenças e saberes) sobre conflito presentes na cultura das escolas, uma vez que norteiam a gestão pedagógica de muitos professores e professoras.

Escolho esta definição de cultura escolar, pois ela é histórico-crítica, em convergência com a análise do fenômeno através dos Estudos Culturais. Quando Julia menciona normas que definem conhecimentos e norteiam práticas – associadas a finalidades religiosas, sociopolíticas, etc. –, ele afirma que nada acontece na escola no vazio, mas é parte de uma cultura que a permeia e que por sua vez é construída a partir de finalidades atribuídas à instituição escolar.

Este conjunto de normas que orientam a prática pode ser entendido a partir do

conceito de *habitus* formulado por Bourdieu. O autor define *habitus* como “sistemas de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações” (1983, p.65). Nesse sentido, a prática, para este teórico é o “produto da relação dialética entre uma situação e um *habitus* e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas, que permitem resolver os problemas da mesma forma [...]” (BOURDIEU, 1983, p.65).

O *habitus* da cultura escolar é, então, fundamentado nas crenças socialmente construídas na e para a instituição escolar. Ou seja, para entender a prática docente é preciso entender e olhar de forma reflexiva para a cultura externa à escola, o que se concebe por educação escolar e qual a sua finalidade social. Nessa perspectiva, Bourdieu caracteriza a escola enquanto instituição de reprodução das desigualdades sociais, uma vez que considera conhecimento legítimo a ser ensinado aquele proveniente da cultura dominante. Uma vez impossibilitados de compreender uma cultura que não faz parte do seu *habitus* os alunos das classes dominadas não teriam igual oportunidade de aprender de forma efetiva e obter as mesmas chances de ascensão social, sendo reproduzidas assim as desigualdades.

É possível aferir disto que a presença da diversidade expressa pelas diferenças sociais e econômicas faz da escola um espaço de tensão e conflitos, fato que discutirei mais adiante. Por ora, temos que em relação aos diferentes campos escolhidos para a coleta de dados desta pesquisa é interessante observar que a diferença cultural e econômica é a principal característica das instituições educativas – que, não por acaso, foram selecionadas a fim de averiguar e compreender se e de que maneira tais aspectos podem definir suas culturas.

Entre os autores que ajudam a entender cultura escolar como contexto da prática docente está António Nóvoa, cientista português do campo da educação que nos propõe pensar sobre o processo identitário de docentes sob uma perspectiva que é histórica, mas que levanta questões, segundo ele, ainda presentes no cotidiano escolar. Para o autor, existe uma relação problemática entre escola e sociedade uma vez que, historicamente, à escola e as professoras e professores foram atribuídos papéis, expectativas, com as quais tanto a instituição quanto o profissional não souberam e não foram preparados para lidar. A maior expectativa é a de que a escola tem o objetivo de civilizar, formar e entregar cidadãos prontos para atuar em sociedade. O que por vários fatores (estruturais, sociais, políticos e econômicos) não se concretizou. Após a frustração, veio a culpabilização dos

docentes pelos fracassos da escola. Nas palavras do autor,

[...] Outrora **apóstolos das luzes**, os professores viam-se agora olhados e acusados como meros agentes de reprodução. Não espanta que, desde então, a profissão docente tenha mergulhado numa crise de identidade que dura até aos dias de hoje.

A saída desta crise obriga a repensar, em termos radicais, as relações entre a escola e a sociedade. É preciso abandonar sonhos antigos de uma escola que seria capaz, por si só, de transformar a sociedade. Mas é preciso também fazer a crítica das teses que procuram erigir os professores em bodes expiatórios de todos os males sociais. A nova inserção da escola na sociedade tem de fazer-se em termos mais medidos, mais comedidos, num certo sentido mais modestos. A escola faz parte de uma rede institucional onde se joga parte do futuro das nossas sociedades: o que aqui conseguirmos ganhar é importante, mas as visões extremas de um *professor-salvador-da-humanidade* ou, no pólo oposto, de um *professor-que-se-limita-a-reproduzir-o-que-já-existe* não nos servem para tentarmos compreender o nosso papel (NÓVOA, 1994, p.5-6).

Ainda, segundo Nóvoa, a melhor solução para o problema é o resgate da importância da profissão docente e de sua imagem pública, a construção de um espírito de coletividade e a valorização da experiência profissional de cada um. Este tipo de análise histórica se faz importante, pois ajuda a elucidar como se deu e se dá a construção do contexto escolar e conseqüentemente de sua cultura. Para pensar a prática docente contextualizada é irresponsável desconsiderar a sobrecarga de responsabilidades atribuídas à escola e a quantidade de tarefas que isso atribui aos(as) professores(as), o que conseqüentemente afeta suas práticas. Nas palavras de Nóvoa:

Racionalização, proletarização e privatização do ensino são aspectos diferentes de uma mesma agenda política que tende a olhar para a educação segundo uma lógica economicista e a definir a profissão docente segundo critérios essencialmente técnicos (1994, p.7)

É, entre outras coisas, à presença dessa agenda política nos discursos que permeiam a cultura escolar a que devemos estar atentos.

Também é pertinente a esta discussão o pensamento de Dermeval Saviani, que tem vários escritos sobre história e educação em uma perspectiva crítica e cultural. Com sua Pedagogia Histórico-Crítica o educador põe em questão as relações entre cultura e educação nos níveis político e social (SAVIANI, 2011). Tal pensamento é, pois, outra forma de compreender as tensões que permeiam a escola já que revela suas contradições. Segundo ele, ao mesmo tempo em que a escola é considerada necessária à disseminação dos saberes e capacitação dos indivíduos, ela também representa um perigo à manutenção das desigualdades sociais, uma vez que o conhecimento transforma.

Nessa perspectiva há um movimento que tenta desvalorizar a escola e define para ela um limite quanto aos níveis de educação disseminado por essa, que compreende a educação básica. Entendo que esse aspecto mencionado por Saviani é um dos que

constitui fator de tensão e gera conflitos. Associado a isso, está o fato de que o conhecimento escolar é de difícil acesso às classes dominadas, pois a seleção dos conteúdos a serem disseminados pela escola diminui ainda mais as possibilidades de transformação social por meio dela. Neste sentido, alunos e alunos, professoras e professores são colocadas e colocados em uma situação de incompreensão mútua: docentes tentam ensinar o que lhes é cobrado ensinar, obedecendo às premissas da reprodução social, e discentes se frustram e recusam a aprender o que lhes é incompreensível, o que não lhes possibilita a superação de sua condição social.

### 1.3 A professora e o professor enquanto (re)produtores de cultura

Para explicar de que maneira professoras e professores em sua prática (re)produzem a cultura escolar apresentada anteriormente, trago outro conceito de Bourdieu, chamado *objetividade interiorizada*. Esta ideia remete a uma subjetividade do sujeito que na verdade é uma construção social presente no *habitus* e que determina suas escolhas. “O *habitus* se apresenta, pois, como social e individual; o processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre certamente de forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade” (BOURDIEU, 1983, p. 17). Sendo assim, a prática docente da gestão de conflitos seria determinada pela interiorização da estrutura social que conduz as ações individuais por meio do *habitus*.

O que constitui, então, o *habitus* escolar que determina a prática docente? Nóvoa propõe que as problemáticas em relação à prática docente estão diretamente ligadas a uma crise identitária na profissão. Há um mal-estar causado por dois fatores principais: (1) a racionalização do ensino que

procura separar o trabalho de concepção das tarefas de realização; ou, dito de outro modo, procura separar a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica. Os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de idéias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais (NÓVOA, 1994, p. 6)

e (2) uma espécie de proletarização do professorado que consiste na “intensificação do trabalho docente (inflação de tarefas diárias e sobrecarga permanente de actividades) e na introdução de práticas administrativas de avaliação” (NÓVOA, 1994, p.6). Em sua discussão, o autor menciona que tal processo causa a economia de esforços e a depreciação das experiências e capacidades adquiridas ao longo dos anos.

Ainda, Nóvoa aponta três paradoxos relacionados à profissão docente que culminam no seu desprestígio: a contradição entre exigir excessivamente da escola e fragilizar o estatuto de seus profissionais; “a glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores” (NÓVOA, 2007, p.12); e a expectativa de uma docência reflexiva sem que, todavia, haja formação e condições profissionais para tanto.

Entendo, então, que a crise de identidade docente associado à cultura escolar no qual atua é responsável pelo estabelecimento de sua estrutura social à qual corresponde um *habitus*. Professoras e professores atuam conforme compreendem sua profissão e os papéis atribuídos a ela. Além disso, é possível dizer que o julgamento que estes fazem da posição social das alunas e alunos também influencia a maneira como estes lidam com os mesmos, projetando sucessos ou insucessos através de suas práticas. Esta afirmação se justifica a seguir com a reflexão sobre os conflitos presentes na escola.

Para aproximar ainda mais tais reflexões teóricas do objeto de estudo desta pesquisa é necessário que se indique o olhar teórico-educacional acerca dos conflitos adotado. A esse olhar correspondem uma perspectiva mais abrangente (macroscópica) pautada nos Estudos Culturais da Educação e outra mais específica (microscópica) do contexto de sala de aula (prática e gestão docente), pautada nas Habilidades Sociais através do conceito de Competência Social.

Ora, os Estudos Culturais da Educação (ECE), com seu olhar socioantropológico, destacam processos simbólicos relevantes para a significação dos atos. Por sua vez, a Teoria das Habilidades Sociais permite a descrição e a análise desses atos, em nível comportamental. Ambos, a meu ver, estão alinhados, tendo em vista a admissão comum de várias premissas, entre as quais se destacam a valorização dos processos sociais (e não só aos produtos); o entendimento desses processos por uma perspectiva histórica, dinâmica e política; e, mais especificamente, a compreensão da educação enquanto práticas que envolvem muito mais do que a transmissão de conteúdos, abarcando todos os significados produzidos e ofertados às novas gerações por todas as diversas intervenções que o corpo de profissionais (e, na interação em sala de aula, docentes, principalmente), do mesmo modo que a apropriação que o alunado faz de tais significados. Ensinar e aprender envolvem a produção de significados e comportamentos que, tal como a noção de *habitus* de Bourdieu indica, geralmente leva os envolvidos no processo educacional a não duvidarem da legitimidade do que é compartilhado pouco a pouco. Ambas são detalhadas adiante.

#### 1.4 Conflitos e tensões na educação infantil: o que dita a cultura e o que faz o(a) professor(a)?

É certo que nesse contexto de tensões culturais que giram em torno e dentro da escola os conflitos aparecem das mais variadas formas. Portanto, é entendido que o contexto escolar, a própria instituição e sua cultura são geradoras de conflitos que determinam práticas docentes e discentes (aqui pensadas no nível comportamental).

Para começar a dialogar sobre conflitos na dimensão macroscópica da escola, trago ideias presentes no livro *Educação e Poder*, de Michael Apple. O autor tem uma visão crítica da educação escolar e a compreende enquanto reprodutora de uma ideologia dominante, base para a sociedade capitalista, mas também produzindo essa cultura, uma vez que legitima certos conhecimentos em detrimento de outros. Tais conhecimentos se alinham ao *capital cultural* da classe dominante, o que finda por desconsiderar e desvalorizar a cultura das demais classes sociais para as quais tais conhecimentos são impertinentes.

Associado a isso está o conceito de *meritocracia*, que responsabiliza os sujeitos por sua progressão social, afirmando ser o currículo escolar neutro e provedor de condições igualitárias de desenvolvimento. Para o autor, a escola e seu currículo se configuram, então, enquanto aspectos conflitantes da educação: nesse campo surgem impasses e disputas pela representatividade de uma sociedade que é plural. Um dos principais conflitos se dá pela configuração de um ensino pautado em conhecimentos técnicos-administrativos que ajudam na manutenção da lógica capitalista, fornecendo sua mão de obra. O entrave reside justamente no fato de que a recepção desse conhecimento por parte de alunas e alunos não se dá de forma incontestada ou pacífica (APPLE, 2001).

Esse tipo de questionamento está também presente nos estudos de Bourdieu sobre a escola. É ao encontro dessa resistência que educadores e pesquisadores em educação precisam caminhar para que a educação, de fato, consiga superar as desigualdades sociais estabelecidas pelo capitalismo, (re)produzidas também pela escola. Se a escola, por si só, não pode (nem precisa) ser capaz de pôr fim às injustiças sociais, que assuma seu papel de transformação (e não de reprodução), já que se configura em espaço privilegiado para que as revoluções sociais aconteçam. Para realizar tal tarefa, são convocados, sobretudo, as docentes e os docentes, que precisam estar cada vez mais atentos, capacitados e conscientes de seu papel e práticas. Na educação infantil, mais ainda, a professora e o professor, enquanto modelo das crianças, são importantes agentes de propagação de uma

cultura do respeito às diversidades.

Retomo os pensamentos de Nóvoa (1994, 2007) e Apple (2001) para dizer que a professora e o professor, além de reprodutoras e reprodutores de cultura hegemônica na escola, podem ser também agentes principais de sua transformação. Reconhecendo seu papel e consciente da dimensão político-econômica da escola, cabe-lhes a tarefa de realizar sua prática de forma a desconstruir ou minimizar os efeitos de uma cultura que tende a reforçar desigualdades sociais. Para isso, é preciso reafirmar a importância de ser profissional da educação, com capacitação para intervir em relações conflituosas que alunas e alunos estabelecem com o conteúdo e com tensões de um contexto escolar que muitas vezes não os compreende nem representa. E mesmo quando o faz, docentes tendem a exigir demasiadamente de seu alunado e a responsabilizá-lo por seus sucessos ou insucessos escolares.

Após mencionar a perspectiva de cultura que adoto e sua relação com os conflitos na escola, posso agora apresentar o conceito de Competência Social, elucidando o papel da cultura em seu desenvolvimento, com o objetivo de inseri-la no contexto da pesquisa, afirmando sua relevância, e justificando sua adoção enquanto ferramenta de transformação da prática docente. Discorrerei, portanto, acerca da relação cultura-conflito no nível microscópico que corresponde às práticas cotidianas e comportamentais.

Do mesmo modo que os Estudos Culturais, o campo das Habilidades Sociais confere grande importância à cultura, pois as relações interpessoais e a maneira que elas são estabelecidas e avaliadas dependem do contexto social e cultural no qual se inserem os indivíduos. A cultura, pois, é uma das dimensões envolvidas no desenvolvimento da Competência Social, tendo parte na composição dos critérios para o uso competente das Habilidades Sociais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011a).

Portanto, é importante discutir de que maneira a cultura escolar influencia as posições de docentes diante dos conflitos em sala de aula, as quais, por conseguinte, repercutem no desenvolvimento de relações interpessoais entre docentes e discentes na comunidade escolar. Tal processo supõe entender as identidades docentes enquanto historicamente determinadas, inclusive pelo sistema de valores implícitos a suas condutas, tanto quanto por suas práticas em seu cotidiano profissional.

Com isso, parto para refletir o microsistema da sala de aula, com uma discussão mais específica dos conflitos, examinando seus efeitos no nível das relações interpessoais. Entendo que a relação professor-aluno é de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem no caso da Educação Infantil. Situadas essas relações e seus

protagonistas no contexto cultural/escolar desenhado anteriormente, compreende-se estarem essas relações recheadas de significados que extrapolam os limites da mera comunicação do conteúdo curricular. Se considerarmos a educação infantil, esta se caracteriza por ser o despertar das crianças para o conhecimento formal, mas também informal (social), uma vez que sua aprendizagem é predominantemente vicária e dependente do estabelecimento de relações afetivas representativas.

Estudar a cultura da gestão de conflitos na prática docente da educação infantil demanda, pois, investigar as habilidades sociais e a Competência Social de docentes, particularmente aqueles da Educação Infantil, período escolar em que as crianças tomam professoras e professores na condição de referências culturais e comportamentais modelares. No microsistema da sala de aula, preparam-se padrões afetivos, comportamentais e cognitivos que, oferecendo raízes identitárias, lastreiam jogos de poder utilizados para discriminar e estigmatizar, por serem socialmente inábeis. Sobre a relação cultura e competência social no contexto escolar temos que (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2011a, p. 43):

As relações de amizade, o *status* social adquirido no grupo, as experiências de aceitação e rejeição e as preferências que neles se formam estão relacionados com os comportamentos de cooperação, ajuda, seguimento de regras, controle de raiva e agressividade e outros indicadores de competência social nessa fase. A influência do grupo de companheiros, especialmente se associada a outros fatores de risco, pode, também, induzir comportamentos antissociais e outras condutas disruptivas comprometendo o desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias e desejáveis.

É possível entender que a postura docente frente às atitudes discentes e aos grupos sociais dos quais o alunado faz parte apresenta-se de maneira a configurar fator importante para a melhoria de contextos escolares problemáticos, uma vez que pode inibir a valorização de condutas discriminatórias e violentas.

Portanto, para pensar o conflito através da perspectiva psicológica, social e comportamental proposta pelo campo das Habilidades Sociais, é necessário primeiramente retomar o conceito de Competência Social enquanto indicativo de um bom ajustamento social. É importante dizer que o desenvolvimento deficitário nessa competência na infância é, por si só, responsável pelo estabelecimento de conflitos. Os déficits em habilidades sociais relacionadas ao universo escolar provocam desajustamentos sociais na escola e em sala de aula e conseqüentemente resultam em baixo desempenho acadêmico (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009).

O desajustamento social e cognitivo opera, então, enquanto forte condutor de conflitos, uma vez que nem a escola nem docentes têm consciência da dimensão

cognitivo-comportamental por trás desses desajustes, nem o alunado consegue ajustar-se, por conta própria, à realidade a sua volta e acaba por hostilizar professoras e professores, bem como a própria instituição escolar. Muitos discentes rotulados com estereótipos e estigmas se tornam aqueles considerados indisciplinados, agressivos e até violentos.

É nesse sentido que enfatizo o desenvolvimento da Competência Social docente, pois a partir dela, tais profissionais tornam-se capazes de lidar com os conflitos de forma adequada, por compreenderem e atuarem nos processos de desenvolvimento cognitivo, social, emocional e comportamental do alunado e, ainda, lhes proporcionam um modelo de sociabilidade fortalecedor das relações interpessoais e que contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

Em estudo que correlaciona o desenvolvimento socioemocional e prevenção da violência, Del Prette e Del Prette (2003) apontam para o papel e a responsabilidade cada vez mais atribuídos à escola na formação para a cidadania. Para os autores, essa formação inclui “além da transmissão de conhecimentos e habilidades acadêmicas, o desenvolvimento de valores, atitudes e habilidades de convivência humana”. Esses aspectos formativos teriam a função de prevenir a violência, fazendo uso da própria experiência escolar já que “por ser um espaço de convívio diário, [a escola] tem se tornado locus de ocorrência de conflitos interpessoais, muitos deles reproduzindo, em extensão e dramaticidade, os comportamentos destrutivos que [ocorrem] em outros ambientes” (p. 85).

A aprendizagem socioemocional na escola se beneficiaria dos conflitos relacionais enquanto oportunidades educativas e assim favoreceria a prevenção da violência. Os autores ainda apontam que, considerando a natureza intencional da prática pedagógica, a professora e o professor são os principais agentes na mediação desse desenvolvimento: para isso, precisam ser capacitados com o desenvolvimento de suas próprias habilidades sociais e socioemocionais.

#### 1.5 O conflito enquanto oportunidade de aprendizagem socioemocional na escola: é preciso ressignificar o conflito.

O entendimento da maneira com que se configuram os conflitos gerados pela própria escola é de suma importância uma vez que a partir deste entendimento somos capazes de analisar crenças docentes em relação à violência e indisciplina. Muitas vezes a imposição da cultura dominante por parte da escola é a força motora que provoca as

resistências, então interpretadas enquanto violência e/ou indisciplina dentro da sala de aula. Há um choque de culturas, de *habitus* individuais com o *habitus* coletivo disseminado pela escola.

O processo mencionado acima é colocado por Bernard Charlot (2012) em artigo que investiga o ensino enquanto ato de violência. Ele nega que o ensino/educação seja um ato violento e defende o papel da escola enquanto disseminadora de conhecimentos e modos de pensar. Porém, Charlot (2012) lembra que

por natureza, o processo de ensino/aprendizagem é tenso e, sempre, as tensões que o permeiam podem degenerar em violências, na maioria das vezes simbólicas e, às vezes, físicas. Esse risco aumenta quando a escola deixa de ser um lugar para a criança ou o adolescente crescer e passa a ser percebida como lugar de imposição sem legitimidade, de concorrência selvagem, de humilhação (p. 84).

Dessa forma a escola é um direito e nela são possíveis diversas vivências, inclusive as de socialização. É através da socialização com o diferente que surgem conflitos e a oportunidade de crescer, aprender, transformando as experiências conflituosas em práticas de tolerância e convívio pacífico. Mas isto só será possível se docentes tomarem para si e para a escola o seu papel de formação do indivíduo, para além dos conteúdos disciplinares e passem a olhar para alunas e alunos de forma a considerar suas realidades.

Nessa mesma linha está a noção de violência escolar que perpassa a cultura escolar e as práticas docentes na forma de estigmas. O estigma da escola violenta e a violência associada aos alunos de baixa renda estão profundamente presentes no julgamento que professoras e professores fazem da realidade escolar e do fracasso de seu alunado. Quem traz essa questão para discussão é Ferreira (2012), que, sobre a indisciplina e violência, diz:

Percebe-se uma evidente confusão e a imprecisão de critérios para caracterizar, no ambiente cotidiano, o que sejam atitudes de indisciplina escolar, agressividade de alunos e professores, violência moral e física, violência simbólica e institucional. [...] ainda há entre os professores e gestores uma idealização negativa de que estudantes dóceis, silenciosos e submissos são os mais capacitados para atingir resultados escolares positivos. Como consequência dessa representação persistente, os sujeitos que não se submetem a uma forma de equalização pedagógica são considerados desajustados, indisciplinados e violentos, sendo, por isso, isolados e estigmatizados como incapacitados para a educação normal (p. 44).

No mesmo texto, o autor menciona que os conflitos sempre existirão no contexto escolar, já que este é um espaço de socialização, e defende que a violência seja transformada em experiência de aprendizado das formas pacíficas de resolução dos conflitos.

É possível observar que de um lado estão alunas e alunos resistentes às imposições escolares, e, de outro, professoras e professores que não entendem e não sabem lidar com tais resistências, acabando por fundamentar suas práticas em crenças que estigmatizam o alunado e a própria escola. Dentro de sala de aula, no dia a dia das escolas, esses conflitos se tornam cada vez mais frequentes, pois não há estrutura nem formação adequada para o desenvolvimento de práticas que beneficiem o estabelecimento de relações interpessoais benéficas.

A professora e o professor são a chave da mudança, sendo assim precisam entender sua realidade de forma crítica e consciente e se tornar competente para atuar junto ao alunado. As resistências necessitam ser compreendidas, discutidas e até mesmo apoiadas. O *habitus* escolar precisa se construir com base na crítica do que lhe é imposto e determinado enquanto finalidade. Em última instância, docentes precisam recuperar sua autonomia e valor. A realidade e diversidade das alunas e dos alunos precisam ser levadas em conta.

Mas de que maneira podemos operar tais mudanças? E, mais importante: de que modo atingir esses resultados de forma prática, direta? É o que tentarei responder nas linhas do capítulo 3. Por ora, finalizo este capítulo articulando a discussão que faço nesta pesquisa com outras, que compõem o estado da arte.

#### 1.6 Pesquisar, relatar e disseminar: contribuições da pesquisa para o “estado da arte” em Psicologia das Habilidades Sociais e nos Estudos Culturais da Educação.

Neste momento faço menção, ainda que brevemente, ao estado da arte em Psicologia Social e nos Estudos Culturais, a fim de situar a pesquisa nos campos de interesse e justificar sua realização. Acredito ser interessante a interlocução teórica daqueles dois campos para melhor analisar fenômenos escolares complexos, semelhantes ao que se estuda nesta dissertação. Pensando nisto, acredito que o campo da educação pode fazer uso das pesquisas interdisciplinares para desenvolver ferramentas de formação docente, por exemplo, e compreender de que forma a educação escolar brasileira funciona e de que maneira pode ser transformada.

A dimensão cultural é contemplada no estudo das relações interpessoais uma vez que é critério para avaliação do desempenho social. Diversas pesquisas do campo da Psicologia e também em Educação foram feitas, correlacionando Competência Social, prática docente e comportamento discente (BANDEIRA *et al*, 2006; DEL PRETTE;

BARRETO; FREITAS, 2011; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998; FEITOSA *et al.*, 2011; MARTURANO; LOUREIRO, 2003, entre outras). Muitos desses estudos trazem resultados satisfatórios em relação a intervenções realizadas em escolas, constatando relação entre desempenho social e acadêmico, competência social docente e desempenho acadêmico discente, desenvolvimento socioemocional e problemas comportamentais (conflitos e violência na escola), entre outras.

As pesquisas apontam ainda para a necessidade de investimento em estudos que investiguem desenvolvimento interpessoal e socioemocional na escola, já que esses são aspectos da educação escolar ainda pouco explorados e aplicados, embora já se observe um interesse crescente por pesquisas deste tipo.

Nesse contexto de pesquisa, o estudo de Paiva e Del Prette (2009) é o que mais se aproxima dos objetivos propostos de minha pesquisa, uma vez que relaciona crenças e prática docente no ensino fundamental, analisando padrões de comportamento que facilitam ou dificultam o processo de ensino-aprendizagem. Porém, meu objetivo é diferenciado, já que traz a cultura escolar para o plano central e a explica dialogando com os Estudos Culturais.

O foco da minha pesquisa está prioritariamente na dimensão cognitiva do comportamento do indivíduo, na qual atua a cultura e suas expressões. São levantadas algumas das questões ainda pouco estudadas, sobre as quais as autoras da pesquisa acima se referem. Aliás, essa pode ser considerada uma necessidade não só da área das HS como também das pesquisas em educação.

Finalmente, a articulação entre cultura escolar e competência social possibilita uma proposta educacional que (re)pensa a cultura da gestão de conflitos em sala de aula a partir dos Estudos Culturais e da Psicologia Social. Por essa perspectiva, a articulação entre a teoria sobre o desenvolvimento social competente e as teorias dos estudos culturais da educação beneficia, entre outras coisas, uma pedagogia que opera sobre, por exemplo, a identidade e diferença dentro da sala de aula. É importante, pois, o papel consciente da professora e do professor para, mergulhado na cultura escolar, ser capaz de alterá-la em favor do desenvolvimento do alunado de forma justa e equânime.

## 2 A TEORIA DAS HABILIDADES SOCIAIS PARA A GESTÃO DOCENTE DE CONFLITOS RELACIONAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Conforme mencionei na Introdução, o campo das Habilidades Sociais (HS) compreende estudos sobre as relações interpessoais, investigando as formas pelas quais as pessoas se relacionam e por quê, de que maneira essas podem se relacionar melhor, e também compreender, prevenir e atuar sobre desvios de conduta social.

No vasto campo que corresponde às relações sociais, existem habilidades que compreendem as mais variadas formas de participação social, o que inclui obviamente, relações sociais de cunho educativo. A Teoria das Habilidades Sociais (THS), seja qual for a especificidade do fenômeno estudado, compreende que o comportamento social é aprendido. Isto indica que seja o objetivo do desenvolvimento de determinada habilidade, educativa ou não, sempre pressupõe a aprendizagem de novos comportamentos ou o aperfeiçoamento do repertório social existente. Portanto, a aprendizagem de habilidades sociais é em princípio um fenômeno educacional.

Ainda assim, existem determinadas habilidades que possuem função e objetivos propriamente educativos no sentido de que facilitam o ensinar. Habilidades que facilitam o processo de ensino-aprendizagem, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Estas são chamadas Habilidades Sociais Educativas (HSE), as quais são uma classe destinada ao desenvolvimento ou aperfeiçoamento de comportamentos sociais e acadêmicos envolvidos no processo de aprendizagem.

Início este capítulo versando sobre o campo da THS e seus conceitos de Competência Social (CS) e HSE, buscando evidenciar sua importância para a educação.

### 2.1 Teoria das Habilidades Sociais e a Competência Social enquanto norteadoras do ensino

O desenvolvimento de habilidades para a convivência tem início na infância. Os modelos sociais aos quais as crianças têm acesso por meio dos adultos com quem convivem determinam boa parte das condutas que prevalecerão em seu repertório social até a vida adulta. Porém, a própria disposição desses comportamentos para serem aprendidos e reforçados durante a formação inicial e posterior do indivíduo ilustra sua capacidade de reformulação. As transformações pessoais por mim vividas e mencionadas na Introdução desta dissertação são um exemplo de como podemos atuar efetivamente

sobre nossas condutas sociais de forma a atingir objetivos, desejos.

Na definição de Almir e Zilda Del Prette (2009, p. 31) tem-se as HS enquanto “diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas”. A busca pelo desenvolvimento de uma competência social à qual os autores também se referem é a principal ferramenta para o aperfeiçoamento das relações interpessoais, pois “o desempenho competente das habilidades sociais tem alta probabilidade de obter consequências reforçadoras imediatas no ambiente social (2009, p. 31)” - o que corrobora a ideia de transformação social pessoal e da comunidade.

Nesse sentido, a competência social torna as pessoas mais propensas à mudança de suas vidas através das relações que estabelecem com os outros, e, por consequência, possibilita mudanças na vida dessas outras pessoas - principalmente se o objetivo da interação for educativo, como é o caso da relação docente-discente.

Assim, o desenvolvimento da competência social do professor, em sua formação (inicial e continuada), é defendido, pois as interações sociais fazem parte do processo de ensino-aprendizagem e, dessa forma, ao saber criar ou mediar tais interações, possibilitam-lhe potencializar as características educativas não só das situações de interação propositais, mas também das interações espontâneas. No caso dessa competência direcionada à gestão de conflitos, lembro seu caráter preventivo, através do desenvolvimento socioemocional das crianças, resultado do aproveitamento das situações de conflito enquanto aprendizagem para a convivência - o que também se faz possível através da conduta e manejo do professor.

Entre as habilidades mais importantes para a gestão de conflitos encontra-se a monitoria positiva, visto que a abordagem positiva dos conflitos - que inclui a maneira pela qual docentes vão reagir ao conduzir os conflitos - apresenta um modelo bem pedagógico de manejo dos problemas, em duas diretrizes: lidar com a situação de forma calma, coerente, paciente e criativa; possibilitar também a reflexão dos envolvidos no conflito. Essa abordagem volta-se a captar o melhor da situação, incentiva a comunicação e a escuta entre os pares. A competência social nesta habilidade pode promover um ambiente pacífico, harmonioso, o que está diretamente ligado à prevenção de condutas violentas ou agressivas.

Para atender às condições de aprendizagem em situações espontâneas, vividas entre discentes, mas também entre estes e o conteúdo ensinado pela escola, implica-se a

[...]competência do professor em situar-se como um dos pólos da interação educativa com o aluno, bem como para mediar e conduzir as interações entre eles, o que inclui um repertório altamente elaborado de alternativas de desempenho às demandas imediatas ao contexto de sala de aula, flexibilidade para mudar o curso da própria ação em função do desempenho do aluno, habilidade em apresentar desafios e reagir produtivamente às tentativas de solução de problemas por parte do aluno, além da acuracidade da observação, análise e discriminação dos progressos do aluno em termos de capacidades reais e potenciais, e da criatividade para conceber condições de ensino em sala de aula que envolvam interações educativas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1997, p.5).

Atendendo aos requisitos para a competência supracitada, o professor pode implementar habilidades específicas ao fazer docente de forma efetiva, produtiva. Dentre elas estão as Habilidades Sociais Educativas, definidas como “intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p.4). Essas habilidades se referem, então, a qualquer contexto educativo, escolar ou não.

Porém, é preciso ressaltar: são os efeitos da prática dessas habilidades que determinam se a ação docente pode ser considerada educativa. Portanto, no caso de docentes, essa condição requer de professoras e professores a capacidade de avaliação e monitoramento do processo de aprendizagem de alunas e alunos. No caso desta pesquisa, é importante destacar: a avaliação da competência social da docente participante foi feita por uma avaliadora externa (a pesquisadora), baseando-se em critérios específicos e considerando todo o contexto interativo, suas consequências e as respostas do(s) interlocutor(es) envolvido(s). Para realizar tal observação é preciso certo treinamento com conhecimentos na área que determinam o que vai ser observado e considerado - o que, obviamente, admite a possibilidade de autoavaliação da competência social por docentes, desde que treinados para isso (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

Para esta pesquisa, selecionei classes e subclasses de habilidades sociais, sobretudo as educativas, como ponto de partida para a análise da gestão de conflitos da professora participante. A fim de possibilitar o acompanhamento da análise dos dados da docente cujo desempenho nas situações de gestão de conflitos em sala de aula é apresentado no capítulo 5, descrevo a seguir tais habilidades: isso permite compreender sua importância para a prática docente e, mais especificamente, para o manejo adequado dos problemas interpessoais em sala de aula.

A seguir, apresento seis diagramas que permitem visualizar a grande área das HS, as classes e subclasses de habilidades que serviram de apoio à análise dos dados da pesquisa, consideradas norte para as práticas de gestão desejáveis.

Ilustração 1 – Diagrama das classes de Habilidades Sociais consideradas no estudo

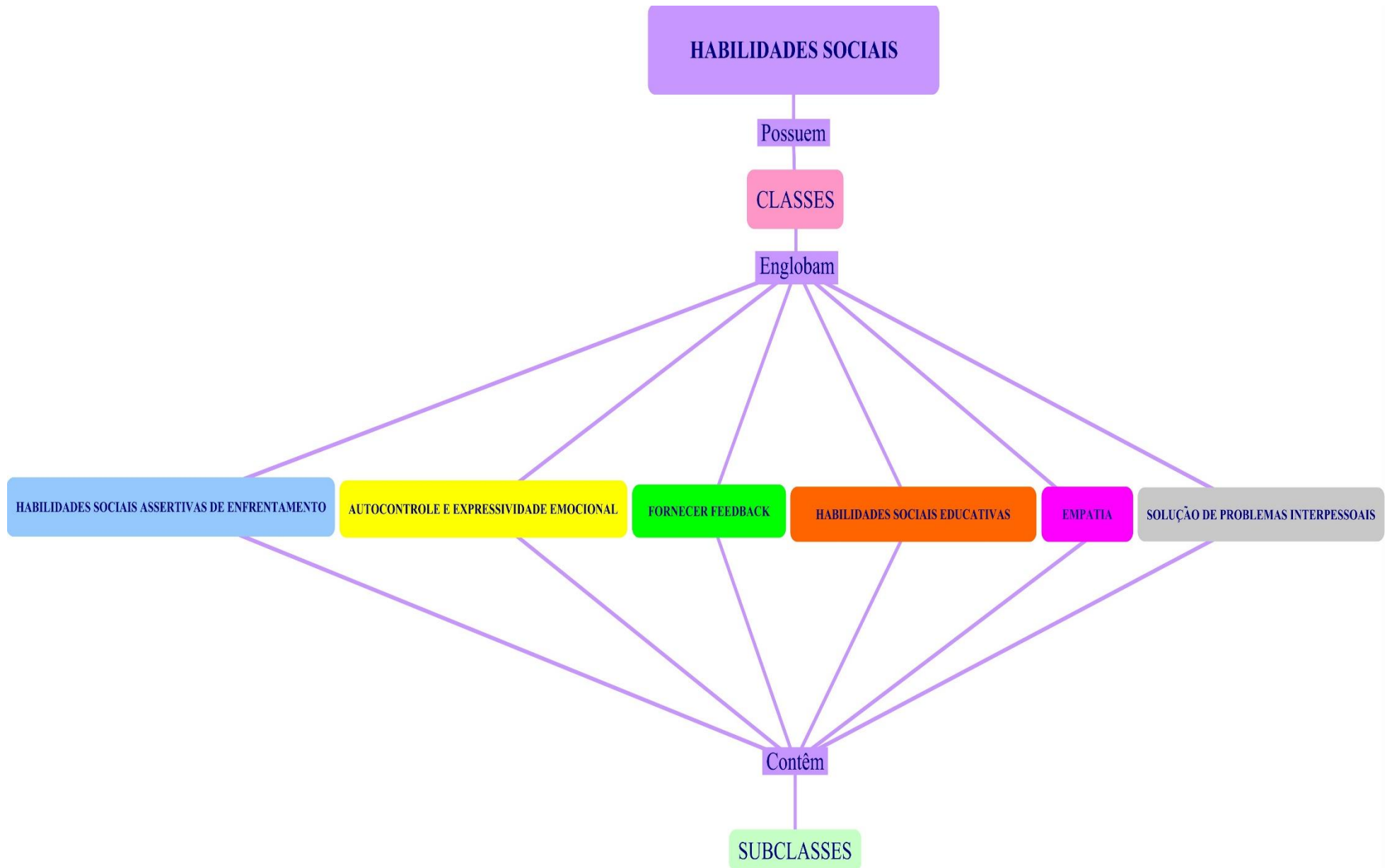


Ilustração 2 – Diagrama da classe de Habilidades Assertivas de Enfrentamento



Ilustração 3 – Diagrama da classe de Habilidades de Autocontrole e Expressividade Emocional

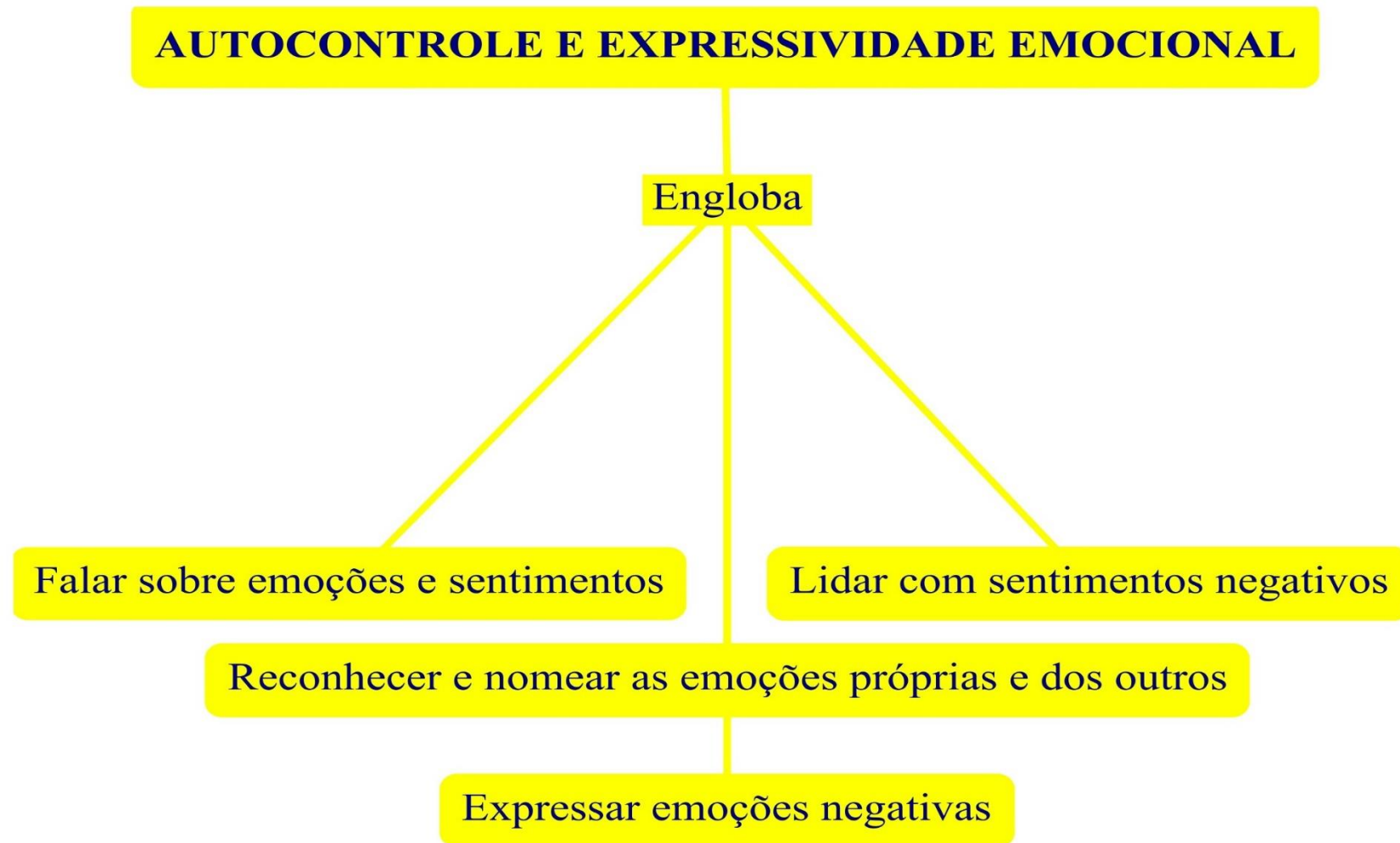


Ilustração 4 – Diagrama das classes de Habilidades Sociais Educativas

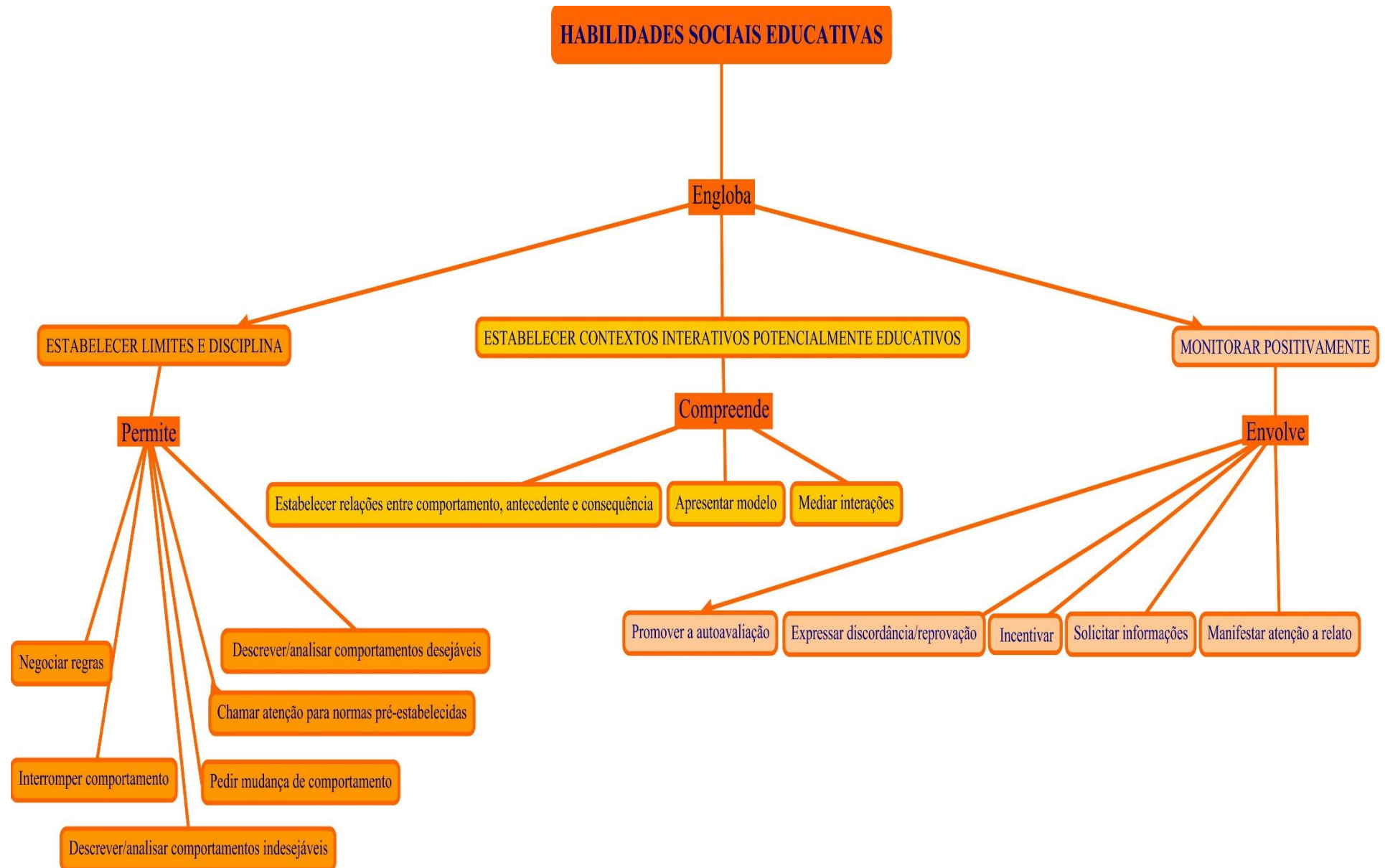


Ilustração 5 – Diagrama da classe de Habilidades Empáticas

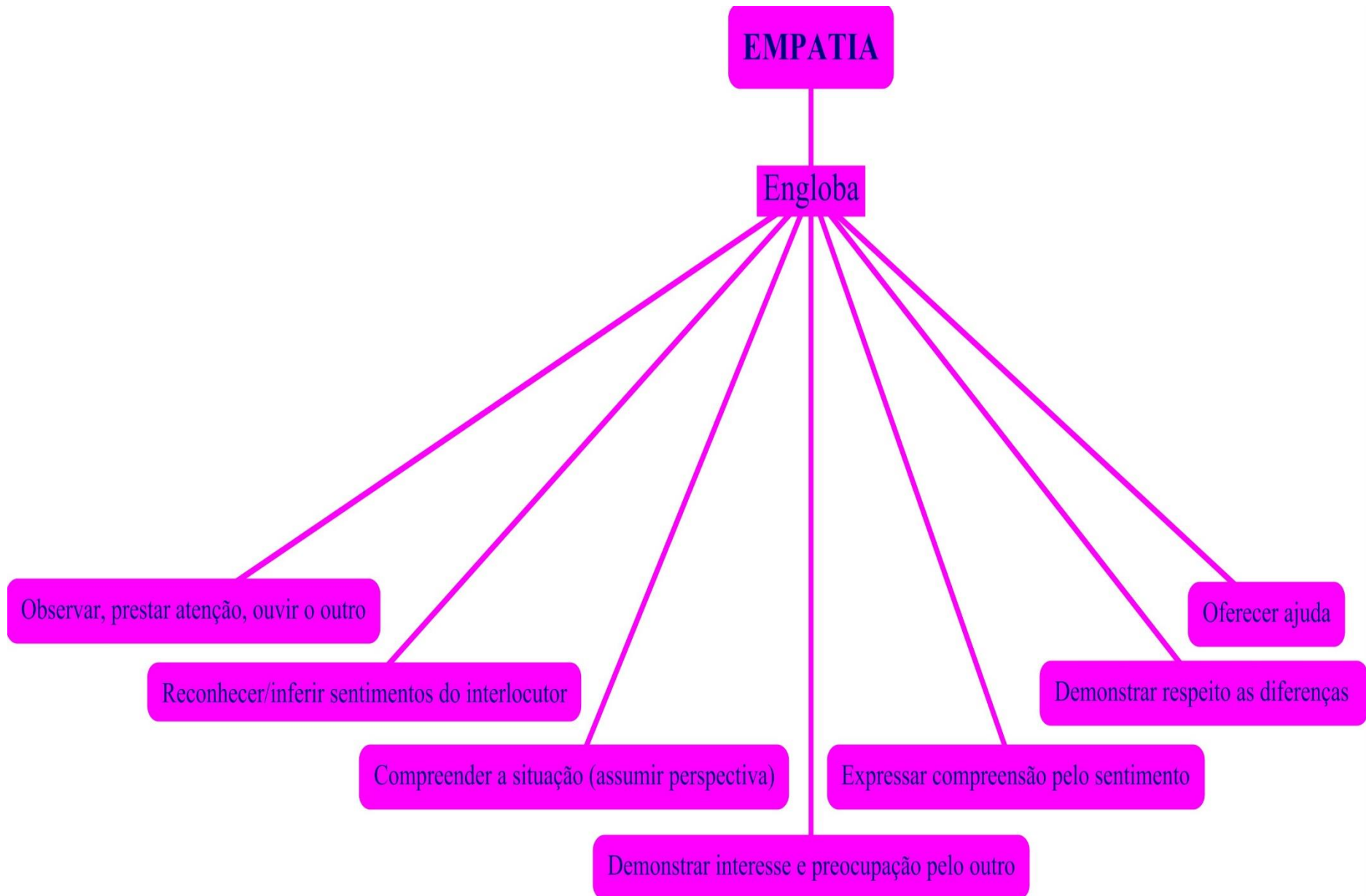


Ilustração 6 – Diagrama da classe de Habilidades de Solução de Problemas Interpessoais



Em complemento aos diagramas, também considero importante definir as classes de habilidades selecionadas, a fim de explicitar a importância de cada uma. Sendo assim, em ordem de importância, temos:

1. **Habilidades Sociais assertivas de enfrentamento (classe)** – ação verbal da docente que auxilia os alunos a compreender e reivindicar seus direitos, compreendendo e respeitando os direitos de outrem nas situações de conflito (Ex. Maria, diga a Rui que você gosta de brincar com ele, mas que nesse momento quer brincar com seu brinquedo sozinha).
2. **Autocontrole e expressividade emocional (classe)** – ação consciente da docente na resolução dos conflitos entre os alunos, reconhecendo e controlando suas emoções e a expressão destas, de maneira que tais emoções não interfiram negativamente na administração dos conflitos em sala (Ex. Maria, antes de falar preciso que se acalme e pare de chorar. Assim poderei entendê-la).
3. **Empatia (classe)** – ação docente que estimula os alunos a se colocarem no lugar do outro com quem entram em conflito e, assim, refletirem sobre as consequências de suas ações para o bem-estar físico e emocional dos colegas (Ex. Rui, veja a reação de Maria ao que você fez. Você acha que estaria feliz se ela fizesse o mesmo com você?).
4. **Solução de problemas interpessoais (classe)** – ação verbal da docente que orienta aos alunos para a compreensão e administração de seus problemas interpessoais, ajudando-lhes a encontrar a melhor forma de solucionar seus impasses (Ex. ‘Maria e Rui, o que vocês acham que podem fazer para que isso não ocorra novamente?’).
5. **Fornecer *feedback* (classe)** – ação verbal da docente que ressalta os comportamentos adequados dos alunos na resolução de seus conflitos, apontando para comportamentos a serem melhorados, descrevendo e modelando melhores alternativas de resolução de conflitos. O *feedback* deve focar o desempenho comportamental e nunca a pessoa (Maria, da próxima vez você pode dizer a Rui que gosta de brincar com ele, mas que não gostou dele não ter pedido permissão para usar seu brinquedo).
6. **Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos (classe)** – ação verbal e/ ou não-verbal da docente que organiza material, contexto

físico ou social para beneficiar as situações educativas, incluindo as que demandam manejo de conflitos por parte dos alunos (Ex. Calma Miguel, você perdeu o jogo contra Beatriz hoje, mas pode ganhar amanhã. Porque não pergunta como ela fez para ganhar?).

7. **Estabelecer limites e disciplina (classe)** – ação verbal e/ou não verbal da docente que estabelece, descreve, solicita, sugere e justifica regras ou normas ou valores para as situações de conflito (Ex. Turma, percebi durante o recreio que algumas crianças esqueceram das nossas regras de convívio, vamos revisa-las?).
8. **Monitorar positivamente (classe)** – ação verbal e/ou não verbal da docente que administra contingências para os comportamentos dos alunos, reforçando os desejáveis (Ex. Leandra hoje não brigou com nenhum colega. Parabéns Leandra, você será minha ajudante).

As classes e subclasses de habilidades foram aqui descritas pensando em seu desempenho em situações de conflito, ou seja, considerando as especificidades situacionais e o desenvolvimento socioemocional discente. Nas próximas linhas descrevo quais aspectos de cada classe de habilidade serão observados na análise justificando minhas escolhas.

A classe Estabelecer Limites e Disciplina diz respeito à conduta da professora em relação ao estabelecimento e manutenção de regras de convivência em sala de aula, direcionando os comportamentos das crianças a condutas que propiciem a construção de um ambiente pacífico, harmônico. Isto implica na capacidade de ser firme, constante e coerente no tocante às regras estabelecidas em diálogo com as crianças.

A importância de Estabelecer Contextos Interativos Potencialmente Educativos está em se considerar as situações de conflito como oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento socioemocional. É preciso que professoras e professores tenham a capacidade de enxergar nos contextos conflituosos maneiras de se incentivar o diálogo e o respeito mútuo, oportunidades de compreensão dos diferentes universos trazidos por alunas e alunos. Dessa maneira, a docente ou o docente não só pode enxergar oportunidades como pode criar contextos, oportunidade de confrontação de ideias, propondo diálogos entre os pares ou provocando discussões com toda a turma sobre diferentes pontos de vista em relação aos mais variados assuntos. Assim, cria-se um ambiente mais propício à tolerância e compreensão por parte das crianças, possibilitando, em situações de conflito, discussões a serem retomadas para ajudar na reflexão dos alunos

acerca de suas atitudes.

As Habilidades Sociais Assertivas de Enfrentamento correspondem à capacidade docente em colocar-se diante das situações de conflito de maneira firme e justa, de sorte a compreender e discernir sobre os comportamentos emitidos pelas crianças, consequentemente auxiliando-as a refletir sobre suas atitudes. Consiste em enfrentar o problema e ajudar as crianças a também fazê-lo de maneira dialogada e reflexiva.

Para dar sentido ao diálogo e reflexão sobre os comportamentos, tanto para docentes quanto para as crianças envolvidas em uma situação de conflito, é preciso primeiramente que as e os docentes tenha capacidade de ser empáticas e empáticos. A empatia nos coloca na posição, no lugar do outro e nos faz sentir compaixão. A fim de evitar a transformação de uma conversa sobre certo ou errado, bom ou ruim, em sermões cheios de clichês sem sentido, é preciso que docentes saibam como fazer a criança entender o outro, sobretudo em relação aos sentimentos. Isso pode ser feito relacionando situações vividas, evocando memórias e descrevendo comportamentos. Colocar as crianças para atuar na reparação de seus erros, procurando evocar sentimentos agradáveis ligados à demonstração de afeto, é potencialmente educativo nessas situações.

A Solução de Problemas interpessoais engloba grande parte das classes descritas até aqui; porém, diferentemente das outras, esta trata especificamente de situações conflituosas passíveis de vir à tona, dependendo da capacidade da professora ou professor em resolver seus problemas conviviais. Trata-se sobretudo de reconhecer, tomar atitude e saber como resolver seus problemas em sala de aula assim como ajudar as crianças nessa tarefa.

A fim de viabilizar a melhor gestão de conflitos possível, é preciso igualmente desenvolver a habilidade de Autocontrole e Expressividade Emocional. Esta classe de habilidades é o termômetro da solução de problemas, ela diz quando se está emocionalmente preparada ou preparado e como se deve proceder na expressão de emoções diante de um conflito.

Na maioria das situações de conflito em sala de aula, o mais indicado é respirar fundo e pensar antes de agir. Não é tarefa fácil e certamente exige um certo tempo de treino para não agirmos impulsivamente, e por isso, quanto mais cedo se aprende melhores são os resultados na vida adulta. Isto implica na importância de professoras e professores serem capazes de demonstrar tranquilidade e habilidade emocional na resolução dos conflitos, para que as crianças tenham modelo de autocontrole de emoções bem como a sua expressão adequada.

Buscando a efetividade e manutenção dos comportamentos desejáveis para o ensino, é preciso clareza na mensagem passada às crianças, principalmente para que elas e eles entendam os avanços da convivência harmônica como resultado da mudança de seus comportamentos. Para isso existe a habilidade de Monitorar Positivamente. As docentes e os docentes precisam agir de maneira a lembrar as regras, reforçar condutas condizentes com os acordos de convivência, inclusive sendo o principal exemplo destas, e descrevendo os comportamentos desejáveis e suas consequências positivas conforme são desempenhados pelas crianças. Na maioria dos casos, um bom elogio para as condutas apropriadas é sempre muito mais eficiente do que uma bronca ou punição para os comportamentos que se deseja eliminar.

As habilidades sociais e habilidades sociais educativas, como pode ser observado acima, são compostas de comportamentos observados, analisados e construídos ao longo do tempo, pelos profissionais da psicologia envolvidos em educação que procuram contribuir positivamente com a prática docente diária dos profissionais dentro da escola.

No terreno educacional, a aplicação de pesquisas e conhecimentos provenientes da THS é possível através do trabalho de psicólogos educacionais e outros pesquisadores, interessados em contribuir para a melhoria das relações sociais na escola, principalmente, objetivando a prevenção da violência e melhora no desempenho acadêmico de alunos.

Ainda são tímidas as investidas de profissionais do magistério na investigação da Competência Social enquanto ferramenta para docentes visando os dois objetivos antes mencionados acima. Os estudos possuem uma perspectiva muito mais psicológica do que educacional, se pensarmos no engatinhar do desenvolvimento de HS para o aperfeiçoamento da prática docente. Tais estudos reconhecem a existência de correlações entre competência social docente e aprendizagem discente e promoção da competência social para a melhoria das relações sociais conflitivas na escola (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003). O interesse na investigação da prática docente socialmente competente por parte dos próprios docentes, não apenas em psicologia, mas em pedagogia, por exemplo, ainda é um caminho a ser descoberto.

## 2.2 Habilidades Sociais, desenvolvimento socioemocional e mediação de conflitos

Para este estudo, escolhi habilidades sociais e educativas para mim cruciais no processo de ensino. Tais habilidades são determinantes para a prática docente eficiente e mais especificamente para o manejo adequado dos conflitos. Estas são direcionadas não

só para a gestão dos conflitos como também para a educação para a não-violência, visto que em última instância a conduta hábil do professor nas situações de conflito possibilita também o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Porém, de que maneira o desempenho das habilidades sociais pelo professor contribui efetivamente para a construção de um ambiente educativo mais pacífico e produtivo? A THS defende que a competência do professor em potencializar o caráter educativo do conflito é instrumento no desenvolvimento socioemocional discente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003).

É bem verdade que o primeiro contexto social disponível a criança não é a escola, embora essa afirmação possa ser contradita pela realidade atual de crianças que são entregues aos cuidados de estranhos cada vez mais cedo. As exigências do mundo contemporâneo acabam por determinar que crianças, em sua maioria provenientes de classes sociais economicamente desfavorecidas, sejam precocemente retiradas do convívio parental/familiar por questões de indisponibilidade de tempo e até de recursos financeiros. Na perspectiva do desenvolvimento social a creche também se configura como ambiente educativo.

Neste sentido, compreende-se que a creche ou escola é a segunda instituição, por meio da qual as crianças possuem contato com outros modelos sociais, adultos ou pares, e, durante este convívio, têm a oportunidade de compartilhar ou confrontar suas experiências primárias com novas e diferentes maneiras de comportar-se. A forma como o adulto, o educador enxerga e interpreta os comportamentos trazidos pela criança, bem como a maneira com a qual conduz a adequação desses comportamentos à nova realidade social em que a criança se insere, faz toda a diferença para o seu desenvolvimento socioemocional dela.

O desenvolvimento socioemocional é a chave para a convivência pacífica. O conflito por sua vez, é sua matéria prima. Mencionei no início deste capítulo que a competência social docente para a mediação dos conflitos privilegia o desenvolvimento socioemocional discente, uma vez que conduz as crianças a experimentarem conflitos de maneira reflexiva e com controle das suas emoções.

A relação entre conflitos e desenvolvimento socioemocional é apresentada por Marturano e Loureiro (2011):

O desenvolvimento socioemocional enquanto base para a constituição da personalidade, sob a perspectiva de uma abordagem psicossocial do desenvolvimento [...] se processa por crises que configuram tarefas e desafios próprios de cada etapa da vida, envolvendo necessidades internas e as respostas do ambiente. A resolução satisfatória ou o fracasso em uma dada etapa

influenciam as etapas posteriores (p.259).

Dessa forma, tal desenvolvimento é considerado ferramenta na prevenção da violência, pois do mesmo modo que a resolução pacífica dos conflitos contribui para a manutenção de um relacionamento harmonioso, o fracasso em resolver problemas ou o uso de ferramentas coercitivas estimulam a manutenção de um padrão agressivo para as demandas conflitivas.

A infância se configura a principal fase para o conhecimento e amadurecimento das emoções e suas formas de expressão. Mas, para ajudar as crianças nesse processo de (auto)conhecimento, é preciso que docentes sejam competentes nas habilidades, as quais são requisitos para seu próprio desenvolvimento socioemocional, nas situações de conflito e estresse presentes de sua profissão. É preciso competência inclusive para saber diferenciar comportamentos agressivos/disruptivos de expressões genuínas de opinião e preferências dos alunos e alunas, que devem ser consideradas tanto para serem discutidas quanto para contestadas.

Aliás, muitos docentes encaram as demonstrações de assertividade dos alunos como afrontas ou atitudes que ponham sua autoridade em questão. Em oposição a essa crença, temos que a Assertividade enquanto habilidade social é de fundamental importância para o desenvolvimento social da criança e precisa ser incentivada de maneira a ajudar aquela criança a defender seus direitos e opiniões. Comportamentos relacionados à passividade são tão ruins para o desenvolvimento do indivíduo quanto a agressividade, uma vez que inibe a luta por direitos, o desenvolvimento de uma elevada autoestima por falta de crença nas próprias competências; além disso, a passividade estimula a dependência de outras pessoas e tolhe o total aproveitamento das situações educativas em sala de aula, por insegurança ou excesso de timidez etc.

A assertividade corresponde à classe de Habilidades Assertivas de Enfrentamento e, como o próprio nome diz, compreende o enfrentar situações (e não pessoas) para defender ou expressar suas opiniões, de forma a também respeitar as ideias alheias. Del Prette e Del Prette (2011, p.73-74) definem essa classe como habilidades que requerem competências para defender direitos e cidadanias, intimamente relacionadas aos direitos humanos: muito embora exista a declaração dos direitos humanos, os autores apontam para a desatenção legal no tocante a vários outros conteúdos que, no dia a dia, fazem a diferença para a convivência em sociedade. A conquista desses outros direitos depende da própria capacidade do indivíduo em defendê-los.

Entre esses direitos, podem-se destacar os de: ser tratado com respeito e dignidade; recusar pedidos (abusivos ou não) quando achar conveniente; mudar de opinião; pedir informações; cometer erros por ignorância e buscar reparar as faltas cometidas; ver suas necessidades consideradas tão importantes quanto as necessidades dos demais; expressar opiniões; ser ouvido e levado a sério; estar só quando deseja; fazer qualquer coisa desde que não viole os direitos de alguma outra pessoa; defender aquele que teve o próprio direito violado; respeitar e defender a vida e a natureza (2011, p. 74).

Docentes precisam então ajudar as crianças a expressar, discutir e negociar suas opiniões, gostos, preferências diante da pluralidade de pensamentos e ideias que encontram na escola. Os conflitos são, em parte, o choque de vontades, de mundos, nos quais os envolvidos têm pouca ou quase nenhuma experiência sobre como negociá-las de maneira assertiva e competente. Cada criança pensa seu mundo como único e verdadeiro - crendo, por consequência lógica, obedecer seu mundo a suas vontades. Ter que negociar esses desejos e aprender que o mundo social e coletivo não corresponde sempre ou integralmente às expectativas individuais é tarefa difícil e muitas vezes custosa.

Docentes, na escola, assumem o papel de ensinar também esse tipo de conhecimento, chamado de desenvolvimento integral do indivíduo: a dimensão socioemocional da aprendizagem está sempre presente, nos mínimos detalhes, e deve ser levada em conta pela prática docente a cada dia e em todas as áreas do conhecimento, da matemática à educação física.

### 3 CRENÇAS E DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo disserto sobre crenças escolares e pedagógicas que fazem parte do universo da docência em educação infantil e como a capacitação profissional das docentes e dos docentes para o agir consciente é importante, com vistas à gestão satisfatória dos conflitos na sala de aula, concorrendo para a construção de um ambiente escolar saudável. Porém, para alcançar a relação entre cultura e prática por meio das crenças, primeiro ressalto o que são cultura e crença para a Psicologia Social, de maneira a explicar tal relação.

#### 3.1 As crenças para a Psicologia Social

Myers (2014, p.82) comenta: “nossas pré-concepções guiam nosso modo de perceber e interpretar as informações. Interpretamos o mundo através de lentes tingidas, [ou seja, por meio das] crenças”. Em outras palavras, comprovando que existe um caráter pessoal e individual na adesão das crenças, pois elas dependem também de nossas ideias e experiências prévias.

Como se vê, as crenças supõem uma relação com a cultura em que são mantidas, visto que são “comportamentos, ideias, atitudes e tradições duradouros compartilhados por um grande grupo de pessoas e transmitidos de geração em geração” (MYERS, 2014, p.138), com o objetivo de melhor adaptar a vida. A cultura, para o mesmo autor, é fundamental uma vez que permite a disseminação entre gerações das experiências adaptativas que nos fazem perpetuar. “O traço mais significativo que a natureza nos dotou, ao que parece, é nossa capacidade de adaptação - de aprender e de mudar. É aí que reside, o que todos podemos concordar, o poder de moldar da cultura” (MYERS, 2014, p.153).

Toda cultura imprime normas sociais a serem seguidas por seus indivíduos participantes, consideradas enquanto “padrões para comportamento aceito e esperado” (MYERS, 2014, p.140). Desse modo, as normas também nos controlam, visto que “prescrevem o comportamento ‘correto’ (em outra acepção da palavra, as normas também descrevem o que faz a maioria das outras pessoas – o que é normal)” (MYERS, 2014, p.140). Essa é uma forma quase imperceptível de se aderir à cultura, depreendendo-se daí grande parte de sua eficiência.

As normas são tão importantes para as civilizações, que ordenam a sociedade e

determinam quais indivíduos participam do grupo social que compartilha de determinada cultura. Podemos pensar a cultura e suas normas em nível mundial (ocidente e oriente, por exemplo), mas também em nível regional e até local. Dessa forma, a cultura de um povo, de uma nação, de um grupo de profissionais se dissemina com suas normas específicas, todas baseadas em um contrato comum, mas que possui suas nuances particulares.

A escola, enquanto grupo social, não é diferente. Possui normas específicas tanto para alunos quanto para professores, normas que partem da cultura de educação que por sua vez é determinada pelas relações sociais políticas, organizacionais, econômicas etc.

Tais normas da cultura criam por sua vez para seus grupos sociais conjuntos de crenças. As formas de ver o mundo e interpretar as coisas que condizem com as diretrizes organizadoras da cultura. Sobre esse conceito Myers indica que “vemos nossos mundos sociais através dos óculos de nossas crenças, atitudes e valores. Esta é uma das razões pelas quais nossas crenças são tão importantes; elas moldam nossa interpretação de tudo o mais (2014, p.84).

De tal maneira,

nossas crenças e julgamentos sociais importam, sim. Eles influenciam nosso modo de sentir e agir, e por isso podem ajudar a produzir sua própria realidade. Quando nossas ideias nos levam a agir de modos que produzem sua aparente confirmação, elas se tornaram o que o sociólogo Robert Merton (1948) chamou de profecias autorrealizadoras - crenças que levam a sua própria concretização (MYERS, 2014, p.106).

As crenças que partilhamos em uma determinada cultura ou grupo são determinantes das nossas ações. Para a educação e especificamente para o professor, as crenças desse profissional e do grupo ao qual pertence são imprescindíveis no direcionamento de sua prática.

Além disso, há um fenômeno chamado “perseverança da crença”, mencionado por Myers, que explica como se mantém a distância entre a teoria e a prática em educação: “esse fenômeno [...] mostra que as crenças podem criar vida própria e sobreviver ao descrédito das evidências que as inspiraram” (2014, p.85).

Dessa forma, é tão difícil desconstruir o que foi construído eventualmente pela cultura escolar, ao ponto que, até hoje, embora sendo amplamente aceitas e legisladas, mudanças ainda deixam brecha para pensamentos do tipo “No meu tempo não era assim...”; ou “Quando o professor falava o aluno obedecia. Ninguém passava a mão na cabeça”. Esses e outros exemplos evidenciam como as mudanças podem ser lentas e

provocar desconforto, ao confrontarem crenças há muito perpetuadas.

Para além da cultura, suas normas e crenças temos as situações sociais, justamente os eventos nos quais esses elementos são postos em prática. Neste aspecto a cultura não possui domínio absoluto do comportamento, por que embora sejamos semelhantes enquanto espécie e indivíduos pertencentes ao mesmo grupo social, ainda assim, possuímos características individuais. Myers menciona a importância das situações para nossas ações dizendo que “qualquer momento, nosso estado interno e, portanto, o que dizemos e fazemos, depende da situação, bem como do que levamos a ela” (2014, p.101).

Em resumo, em relação ao comportamento,

[...] o controle social (o poder da situação) e o controle pessoal (o poder da pessoa) não competem mais entre si do que as explicações biológicas e culturais. Explicações pessoais e sociais de nosso comportamento social são ambas válidas, pois a qualquer momento somos criaturas e criadores de nossos mundos sociais. Podemos muito bem ser o produto da interação de nossos genes com o meio ambiente. Mas também é verdade que o futuro está chegando, e cabe a nós decidir para onde ele vai. Nossas escolhas hoje determinam o nosso ambiente amanhã (MYERS, 2014, p.159)

Dessa maneira, o autor entende que há uma interação entre cultura e aspectos pessoais enquanto determinantes do comportamento. Essa interação se dá pelo menos de três formas: (1) “Uma determinada situação social muitas vezes afeta cada pessoa de maneira diferente; [...] (2) As pessoas muitas vezes escolhem suas situações; [...] (3) As pessoas muitas vezes criam suas situações” (MYERS, 2014, p.159)

O comportamento então é regido por um conjunto de fatores. “Quando os psicólogos sociais falam sobre a atitude de alguém, eles se referem a crenças e sentimentos relacionados a uma pessoa ou a um fato e a conseqüente tendência de comportamento” (MYERS, 2014, p.114).

Portanto, ao observar a prática docente em sala de aula é preciso considerar muito mais do que traços do indivíduo ou tão somente se concentrar nas prescrições culturais. As ações das pessoas nas situações são fruto de um emaranhado de construções baseadas em experiência pessoal e grupal. Nesse sentido, a Teoria das Habilidades Sociais possibilita uma visão do comportamento que considera tais aspectos e que propõe a capacitação do indivíduo para perceber e atuar conscientemente nas situações diárias, estudando suas razões e possibilidades de conduta.

Crenças, aspectos pessoais, sociais e situacionais que compõem a complexidade do comportamento são um aspecto cultural indiscutivelmente presente na cultura escolar da educação infantil. Uma ilustração concorre para demonstrá-lo: as crenças sobre

gênero. O que são as questões de gênero para a psicologia social? “Um conjunto de expectativas (normas) para homens e mulheres” (MYERS, 2014, p.154). Dessa sorte, para Myers (2014, p.154), “a variedade de papéis de gênero em todas as culturas e ao longo do tempo mostra que a cultura realmente ajuda a construir nossos papéis de gênero” (MYERS, 2014, p.154).

O que se espera de homens e mulheres varia de acordo com as normas e preceitos do grupo em que se inserem: por exemplo, no Brasil homens não se cumprimentam com beijos, enquanto em países do oriente essa é uma prática comum. Então, por que as pessoas se apegam tanto a tais normas, como se elas fossem regras absolutas que, ao serem quebradas, ameaçam a reputação social das pessoas envolvidas, como por exemplo no caso do cumprimento entre homens? O caso do controle de condutas por meio de papéis de gênero exemplifica a força de um sistema de crenças, tanto na regulação comportamental quanto na resistência a modificações.

Porém, o mais importante é considerar que “várias influências, incluindo experiências e fatores da infância, inclinam homens e mulheres para diferentes papéis. São as expectativas e as habilidades e crenças associadas a esses papéis diferentes que afetam o comportamento de homens e mulheres (MYERS, 2014, p.158). Pois, entender que a maioria dos aspectos de nossos papéis enquanto mulheres ou homens são determinados social e não biologicamente faz pensar ser possível transformar a educação, por exemplo, em um campo mais inclusivo, tolerante, diversificado quando se trata de gênero. Os papéis não são e nem precisam ser absolutos, fixos e imutáveis.

No que diz respeito à Teoria das Habilidades Sociais, as crenças construídas e perpetuadas culturalmente representam um aspecto importante das práticas sociais (nas quais se inclui a docência), pois a cultura, como mencionado na Introdução deste trabalho, é critério para a avaliação da competência e, “com suas normas e valores, influencia os relacionamentos quando define os padrões de comportamento valorizados ou reprovados para os diferentes tipos de situações, contextos e interlocutores” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009, p. 32).

Isso significa que docentes, por exemplo, atribuem consequências reforçadoras ou punitivas para comportamentos dos discentes conforme fazem seus julgamentos baseados em normas e valores daquela comunidade onde está inserido. Tais normas e valores podem provir de contextos macroscópicos (em seu país, região), como também simbolizar o que é admitido a nível microscópico (na família, escola).

A medida que a cultura indica o que se espera dos indivíduos para a adequação

social, ela também produz e perpetua crenças e saberes que com o passar do tempo se tornam obsoletas ou são desconstruídas com a evolução do conhecimento. Porém, práticas são muito mais complicadas e difíceis de se desconstruir do que ideias. Por gerações e gerações, aprendemos que as coisas são como são e muitas vezes temos dificuldades de apreender o novo quando ele não vem ao encontro do que supostamente sabemos. Este é um grande desafio para as inovações pedagógicas, por exemplo.

Dessa forma, como fazer com que docentes estejam sempre em sintonia com as mudanças indicadas por fundamentação científica, e ofereçam o mínimo de resistência possível a novas práticas conforme elas se fazem necessárias? O comportamento adaptativo e reflexivo é um caminho facilitador, mas este precisa ser aprendido, desenvolvido. A competência social, enquanto mediadora dos processos de aprendizagem social, possibilita a propensão a mudança, sempre buscando o reconhecimento favorável às interações sociais.

Por exemplo, uma conduta disciplinar que há um tempo acreditava-se favorável ao ensino pode vir a ser considerada, na verdade, desfavorável ao processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as consequências prejudiciais à criança são maiores do que os benefícios obtidos, em sua maioria temporários. É o caso do uso deliberado de castigos físicos, adotado desde primórdios da civilização ocidental. Até hoje, a pedagogia procura desconstruir condutas baseadas na crença de que tais práticas possuíam de fato valor pedagógico. Hoje, sabe-se ser muito mais louvável e produtivo ao professor assumir uma conduta que valorize a relação com o aluno, tornando-a agradável.

Porém, o desfazer de condutas implica na construção de novas práticas e preparo para implementá-las. Quando docentes encontram alunos cujo comportamento são fáceis de lidar, os caminhos da mudança são reforçadores; porém, o verdadeiro desafio reside no fato de que nem toda criança vem para a escola preparada para lidar com o novo ambiente e suas características sociais, seus valores, crenças e expectativas. Dessa forma, a importância da adaptação pedagógica e da competência para o manejo das condutas conflitivas se coloca, contrapondo-se aos ainda resistentes.

### 3.2 Crenças pedagógicas e sua influência na prática docente

Uma definição de crenças educacionais que vem ao encontro do que proponho nesta dissertação é formulada por Pajares, Raymond e Santos (*apud* PAIVA; DEL PRETTE, 2009, p. 76):

Ideias e convicções a respeito de temas relacionados à Educação que se revelam, conscientemente ou não, nas ações dos professores. Essas crenças influenciam o processo de ensino-aprendizagem, ao mediar as decisões pedagógicas e as interações que os professores estabelecem com seus alunos, funcionando como um filtro que os leva a interpretar, a valorizar e a reagir de diferentes formas diante dos progressos e dificuldades dos seus alunos, podendo, inclusive, induzir o comportamento real destes alunos em direção às suas expectativas.

Paiva e Del Prette (2009) recorrem a essa definição para indicar sua preocupação com as repercussões que as crenças no cotidiano escolar possam ter sobre a conduta docente em sala de aula. Em seu estudo, as pesquisadoras destacaram que as crenças não só definem práticas, mas também funcionam como profecias autorrealizadoras, influenciando os resultados dos alunos e seus processos de aprendizagem, sendo duas as principais crenças educacionais: (1) a de que alunas e alunos com baixo desempenho acadêmico não são capazes de realizar atividades cognitivas mais elaboradas; e (2) a de que o baixo desempenho acadêmico de discentes está relacionado com sua origem social e problemas pessoais, familiares. A baixa ou alta expectativa docente em relação ao alunado é, nesse sentido, determinante para o processo de ensino.

A pesquisa imediatamente antes referida foi realizada com professoras do ensino fundamental, o que caracteriza um contexto educacional diferente do que abordo em minha dissertação. Porém, seus resultados e aqueles indicados na literatura revisada pelas autoras mostram que embora a cultura como objeto de estudo seja mais comum na literatura internacional seus resultados são particularmente significativos, pois denotam crenças que, com frequência, estão presentes em qualquer contexto educativo e possuem repercussão na prática docente.

Por exemplo, culpabilizar exclusivamente alunas e alunos pelo seu fracasso escolar é uma prática não raro baseada na convicção de que o fracasso está (exclusiva ou predominantemente) associado à condição social ou às relações familiares do alunado, o qual seria “incapaz” de aprender. Essa crença fundamenta um julgamento que gera uma baixa expectativa em relação à aprendizagem discente. Ora, como mostram os estudos de Paiva e Del Prette (2009) e a literatura com que dialogam as autoras, há uma correlação entre baixa expectativa de docentes quanto ao desempenho discente e baixo rendimento acadêmico de discentes.

Quanto às expectativas de docentes, na educação infantil elas se manifestam enquanto representações sociais ligadas à identidade profissional, a qual, por sua vez, é construída tanto individual quanto coletivamente, com base na concepção socialmente valorizada que relaciona ensino e maternidade. A construção desta identidade atravessa

os discursos, que, por seu turno, se manifestam em *habitus* definidores de práticas produtoras da cultura escolar.

Serve como ilustração para esse processo o que Aragão e Kreutz (2013) analisam no tocante à relação entre a identidade docente na educação infantil e o papel de mãe, para constatarem que atuar na educação infantil, fundamentando suas práticas em saberes, crenças e condutas da maternagem, possui repercussões tanto para a construção de uma identidade profissional quanto para o processo de ensino-aprendizagem das crianças. Nesse estudo, os autores evidenciam uma crença que se pode interpretar como indicativa do *habitus* ou da cultura escolar que permeia a escola de educação infantil: trata-se da

a interposição materno-docente como uma representação consagrada no universo educativo infantil, tendo em vista sua afirmação e reafirmação social. É como se fosse um pré-requisito para atuar na função, ou seja, é preciso se sentir mãe das crianças para ser aceita, valorizada, considerada uma boa profissional (ARAGÃO; KREUTZ, 2013, p.133).

Segundo eles, tal representação pode ser identificada nos discursos das docentes, que muitas vezes remetem às próprias formas de atuar, ao depararem-se com as diversas situações do cotidiano escolar.

Um dos apontamentos dos autores é particularmente interessante, pois envolve a prática das docentes frente a situações de conflito, indisciplina e agressividade. Os autores acreditam que a interposição materno-docente acarreta uma “falta de planejamento e continuidade das tarefas desenvolvidas”, a ponto que as professoras indicam escolher as atividades realizadas com base na aceitação positiva do alunado. A aceitação positiva é avaliada pelas docentes segundo os critérios de divertimento e disciplina (definidos pelas próprias professoras participantes do estudo).

Assim, os autores questionam “até que ponto a agressividade dos alunos pode ser fruto do vazio pedagógico, ou seja, da falta de uma atividade direcionada (pensada de acordo com o contexto, a faixa etária, o desenvolvimento...)” (ARAGÃO; KREUTZ, 2013, p. 134). O questionamento dos autores é relevante para esta pesquisa, pois põe em foco a gestão docente de conflitos na educação infantil. Sugere, por exemplo, que o vazio pedagógico pode configurar-se enquanto falta de planejamento no manejo de situações difíceis; ou, até mesmo, aponta para a falta das docentes, ao desconsiderarem os problemas interpessoais na escola enquanto parte do processo formativo dos indivíduos sob sua responsabilidade profissional.

Sob outro enfoque, a pesquisa também questiona: se a as professoras atuam do mesmo modo que as mães de alunas e alunos, levando em conta posturas e saberes

culturalmente construídos para o papel materno, isso significa ser alta a probabilidade de as crianças encontrarem na escola os mesmos modelos de conduta de gestão de conflitos apresentados em casa. Sendo assim, a escola perde a oportunidade de oferecer novas estratégias de resolução de conflitos às crianças, que se veem fortemente induzidas a registrar e reproduzir os modelos existentes, benéficos ao seu desenvolvimento ou não.

A relação ensino-maternidade é o principal aspecto cultural das escolas de educação infantil - construção essa que reflete no *habitus* cultivado, produzido e reproduzido nas práticas das docentes nesse contexto. Por fim, o caminho vislumbrado pelos autores da pesquisa pode ser interpretado de maneira a ser fundamentalmente o mesmo que o proposto nesta pesquisa. É necessário cuidado na formação de educadoras e educadores dessa faixa etária, para que se tornem conscientes de que suas ações são determinadas histórica e culturalmente, sem esquecerem de olhar para a construção das próprias identidades profissionais.

### 3.3 Legislação e documentação pedagógica: a importância da coerência pedagógica e da capacitação profissional no desvencilhar-se das crenças.

Nesta seção, relaciono a legislação vigente para a educação infantil, em suas determinações pedagógicas, e os documentos específicos da instituição de ensino do caso estudado. Destaco o papel da capacitação de professoras e professores na condução consciente de seu trabalho, atentando para a cultura e para as formas com que ela se manifesta em sua realidade escolar.

Os documentos escolhidos para estudo foram: as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (vol. 1, 2 e 3), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior e para a formação continuada, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal. Tais documentos obedecem uma ordem cronológica e hierárquica que compreende as diretrizes básicas gerais para a educação infantil em nível nacional. Além dos documentos supracitados também selecionei textos direcionados especificamente para a instituição de ensino presente na pesquisa.

As relações são estabelecidas seguindo os principais temas da dissertação, apontando se e de que maneira estes são abordados pelos documentos lidos. Os temas a serem apontados na documentação são: a relação entre cuidar e educar; questões de igualdade de oportunidade; concepção de conflito e/ou consideração deste enquanto parte da realidade escolar; o desenvolvimento social e socioemocional das crianças enquanto parte da formação integral do indivíduo; formação/competência de professores que atuam na educação infantil considerando as demandas de gestão de conflitos presentes no dia a dia da prática docente.

Muito brevemente, no que tange à relação entre ensino e cuidado e à igualdade de oportunidades na Educação Infantil, os textos afirmam que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, colocando o cuidar e o educar enquanto aspectos indissociáveis na prática docente e o direito a igualdade de oportunidades enquanto um dos objetivos primários indispensáveis.

Em relação ao cuidado, o tema é contemplado de forma mais abrangente no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Volume 1 – Introdução). O documento afirma que o cuidar na educação está relacionado ao papel atribuído à instituição que inicialmente começa a atender as famílias no auxílio às crianças, e também às concepções de criança correspondentes a época em que as instituições de Educação Infantil têm sua origem. O Referencial ressalta que, embora muitas vezes seja necessária a permanência da criança na escola em tempo integral e que isto acarreta na necessidade da escola em desempenhar atividades assistencialistas, não se deve perder de vista os objetivos educativos da permanência da criança na instituição.

A influência das crenças sobre o cuidado é um dos componentes culturais a serem analisados nesta pesquisa, e embora o documento atente para tal, em nenhum momento indica pesquisas ou elementos que denotam se tais influências são positivas ou negativas para a prática docente, se concorrem ou não para a modificação de práticas assistencialistas. É neste e em outros pontos que a sugestão de capacitação docente para compreender e atuar consciente das crenças que envolvem sua prática assume importância e deveria também ser contemplada nos documentos como este.

Em relação à igualdade de oportunidades, novamente o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Volume 1 – Introdução) é mais rico e descritivo em relação às práticas que envolvem também esta temática. Ademais, o documento dá um passo adiante, posicionando-se de maneira crítica diante da realidade educacional que

envolve a temática e reconhecendo ser difícil ofertar padrões de qualidade e igualdade educacionais similares, devido à extensão e à diversidade socioeconômica e cultural do território brasileiro.

Esse documento toca no preconceito histórico que associa a escola pública à baixa qualidade, por atender aqueles sem condições financeiras de pagar os estudos. Isto se dá com maior evidência em relação à Educação Infantil. Aponto para a relação dessa realidade historicamente construída com a problemática da garantia de igualdade de oportunidade, tendo em vista a desvalorização das instituições públicas, uma vez que os recursos para a gestão de tais instituições se mostram insuficiente ou mal administrados pelo próprio poder público. É certo que a má distribuição dos recursos públicos na educação é um fato importante a se mencionar.

Mais detalhadamente, os aspectos que interessam diretamente a esta investigação são tratados a seguir: conflitos na Educação Infantil, o desenvolvimento social e socioemocional e a formação docente.

### 3.3.1 Conflitos na Educação Infantil

Pouco se menciona sobre o conflito e suas concepções nos documentos diretivos e de referência. A maioria dos trechos que selecionei aborda aspectos que possibilitam uma interpretação da visão de conflito, mas não são assertivos em relação ao tema.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, encontrei a primeira observação acerca dos conflitos. A leitura do parágrafo 5º revela esperar-se da criança o desenvolvimento da capacidade de resolver conflitos que possam vir a surgir no âmbito escolar, sendo docentes e demais profissionais da educação responsáveis pelo auxílio nessas situações, para levarem em conta os limites de cada criança:

A gestão da convivência e as situações em que se torna necessária a solução de problemas individuais e coletivos pelas crianças devem ser previamente programadas, com foco nas motivações estimuladas e orientadas pelos professores e demais profissionais da educação e outros de áreas pertinentes, respeitados os limites e as potencialidades de cada criança e os vínculos desta com a família ou com o seu responsável direto (BRASIL, 2010a, p.8).

Ora, isso também implica na capacitação docente para gerir conflitos e servir de modelo e mediação na consecução deste objetivo. Porém, as considerações práticas em relação à inclusão desse aspecto como requisito da profissão não são mencionadas.

Já no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Volume 1 – Introdução) é possível observar o cuidado com a manutenção de um ambiente amigável, mas que não pressupõe ou almeja a ausência de conflito. Na seção destinada a descrever aspectos da interação afirma-se:

A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significa eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupõe que o professor forneça elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendam a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontam diariamente. [...] Portanto, é importante frisar que as crianças se desenvolvem em situações de interação social, nas quais conflitos e negociação de sentimentos, idéias e soluções são elementos indispensáveis (BRASIL, 1998, p.31).

Esta citação por si só pode ser considerada equivalente à descrição da maneira com que docentes poderiam desenvolver socioemocionalmente suas alunas e seus alunos, já que este desenvolvimento concorre para o estabelecimento de relações interpessoais harmoniosas. O conflito é, pois, oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento de capacidades pró-sociais e socioemocionais.

Ao falar do ambiente institucional, o Referencial retoma sua concepção de conflito, mas dessa vez focando na importância de gestão eficiente desses por parte dos adultos e as repercussões para o que é descrito no texto enquanto ‘clima institucional’.

As crianças só se desenvolverão bem, caso o clima institucional esteja em condições de proporcionar-lhes segurança, tranquilidade e alegria. Adultos amigáveis, que escutam as necessidades das crianças e, com afeto, atendem a elas, constituem-se em um primeiro passo para criar um bom clima. As crianças precisam ser respeitadas em suas diferenças individuais, ajudadas em seus conflitos por adultos que sabem sobre seu comportamento, entendem suas frustrações, possibilitando-lhes limites claros (BRASIL, 1998, p.67).

Desta forma, embora contemplado de maneira breve pelos documentos, tratamento do conflito no Referencial Curricular já revela uma perspectiva que valoriza conflitos enquanto oportunidades de aprendizagem. Ademais, a professoras e professores é atribuída a função de auxiliar a criança no desenvolvimento da capacidade de solução de problemas, mas não se observam diretrizes voltadas para a forma com que tal mediação possa ser posta em prática.

É possível, além disso, tangencialmente inferir a continuidade do tratamento dado aos conflitos a partir do que os documentos consideram sobre o desenvolvimento da capacidade que concorre para a sua solução.

### 3.3.2 Desenvolvimento social e socioemocional

O desenvolvimento social e socioemocional aparece nas entrelinhas dos documentos. Os trechos que menciono são diretrizes e referenciais que podem ser interpretados enquanto possibilidades para a consideração reflexiva sobre o tema. Isso se dá pois, em razão da diferença entre o texto normativo e o texto de formação pedagógica, embora muito seja dito acerca do desenvolvimento de capacidades, habilidades e competências que envolvem as relações interpessoais, não há menção específica a situações de conflito. A coleção de ideias que ficam no plano do discurso dá, enquanto política pública, espaço para iniciativas de gestão das tensões na escola, mas deixa considerável lacuna em relação à preparação docente para manejar aquelas interações conflitivas. Alie-se a isso a falta de formação que ajude docentes a saberem de que maneira precisam agir para continuarem educando. Essa é uma razão pela qual o emprego da Teoria das Habilidades Sociais pode ser tão profícuo no estudo da gestão de conflitos por docentes da Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, em capítulo que descreve formas para a organização curricular, afirmam:

§ 2º Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos (BRASIL, 2010a, p.4).

Mais adiante, nas etapas da educação básica, em seção que disserta especificamente sobre a Educação Infantil, no artigo 22, tem-se o reconhecimento da dimensão social como integrante do desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2010a, p.8). Nos dois casos tem-se o destaque para uma formação que contemple conhecimentos para além dos conteúdos formais e considere as vivências das crianças, sobretudo as do âmbito relacional. Esta é uma perspectiva que considera as interações sociais estabelecidas pela criança com os pares e adultos à sua volta enquanto fonte de conhecimento e desenvolvimento. Este desenvolvimento é cognitivo, afetivo e social.

Em relação à formação básica comum apresentada pelo documento, um aspecto me intriga: embora a importância do desenvolvimento social e socioemocional de discentes seja perceptível durante todo o documento, quando se chega aos conteúdos/aspectos constituintes da base nacional comum não é encontrada referência alguma a conteúdos relacionados ao estudo de relações interpessoais ou aspectos sociais do desenvolvimento (BRASIL, 2010a, p.6).

Nas diretrizes curriculares específicas para a Educação Infantil, o tema do desenvolvimento interpessoal aparece na definição de criança adotada pelo documento.

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010b, p. 12).

As interações, relações e práticas acima mencionadas assumem grande impacto no desenvolvimento das crianças, visto ser através destas que a criança descobre e experimenta o mundo. Ajudar a criança a desenvolver-se social e socioemocionalmente é potencializar estas experiências, possibilitando que ela possa usufruir das situações sociais e interpessoais da melhor maneira possível.

O texto mais extenso sobre desenvolvimento social e socioemocional está no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Volume 1 – Introdução). Há especificamente três passagens do documento em que a importância dos aspectos sociais e interpessoais fica mais evidente, nas seções “Educar”, “Cuidar” e “Brincar”.

“Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal [...]” (BRASIL, 1998, p.23). A capacidade infantil de se relacionar é posta em relevância neste trecho, o que significa entender que o documento coloca essa capacidade enquanto indissociável do educar.

Mais adiante, ao falar do cuidar, temos que

as necessidades básicas, podem ser modificadas e acrescidas de outras, de acordo com o contexto sociocultural. Pode-se dizer que além daquelas que preservam a vida orgânica, as necessidades afetivas são também base para o desenvolvimento infantil (BRASIL, 1998, p.25).

Neste trecho que trata do cuidado, o desenvolvimento socioemocional é evocado pelas necessidades afetivas que podem surgir durante a formação do indivíduo e que também devem ser contempladas no cuidar.

A questão socioemocional também aparece na relação com o brincar, que, entre outros aspectos do desenvolvimento infantil, se configura enquanto ferramenta de experimentação do mundo e de si mesmo. Assim sendo, “pela oportunidade de vivenciar brincadeiras imaginativas e criadas por elas mesmas, as crianças podem acionar seus pensamentos para a resolução de problemas que lhe são importantes e significativos” (BRASIL, 1998, p.28).

O Referencial organiza o currículo em âmbitos e eixos norteadores da prática. Os eixos são: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo. Nestes se pode observar o destaque dado à interação enquanto ferramenta de desenvolvimento. Ao dissertar sobre o trabalho com a área de Linguagem Oral e Escrita, o texto afirma:

O domínio progressivo das diferentes linguagens que favorecem a expressão e comunicação de sentimentos, emoções e idéias das crianças, propiciam a interação com os outros e facilitam a mediação com a cultura e os conhecimentos constituídos (BRASIL, 1998, p.46).

Aqui se apresenta a contrapartida do desenvolvimento social, que contribui para a interação com os demais e mediação com a cultura e conhecimentos.

Ainda, temos a menção ao desenvolvimento de capacidades nos objetivos inerentes aos componentes curriculares.

A definição dos objetivos em termos de capacidades [...] visa a ampliar a possibilidade de concretização das intenções educativas, uma vez que as capacidades se expressam por meio de diversos comportamentos e as aprendizagens que convergem para ela podem ser de naturezas diversas (BRASIL, 1998, p.47).

A atuação docente no desenvolvimento de tais competências é ressaltada, na medida em que o texto supõe: “para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social” (BRASIL, 1998, p.47). Temos novamente a menção a relações interpessoais e aspectos sociais do desenvolvimento da criança. As capacidades trazidas pelo texto podem muito bem ser traduzidas em competências - no caso, a competência social docente, que, uma vez produzida, poderá servir de modelo e direcionamento para o desenvolvimento das capacidades discentes.

A dimensão do desenvolvimento social e socioemocional se encontra explícita na delimitação dos conteúdos atitudinais que, segundo o Referencial Curricular,

[...] tratam dos valores, das normas e das atitudes. Conceber valores, normas e atitudes como conteúdos implica torná-los explícitos e compreendê-los como passíveis de serem aprendidos e planejados. As instituições educativas têm uma função básica de socialização e, por esse motivo, têm sido sempre um contexto gerador de atitudes. Isso significa dizer que os valores impregnam toda a prática educativa e são aprendidos pelas crianças, ainda que não sejam considerados como conteúdos a serem trabalhados explicitamente, isto é, ainda que não sejam trabalhados de forma consciente e intencional (BRASIL, 1998, p.51).

Ora, o desenvolvimento social e socioemocional faz parte dos conteúdos atitudinais que atravessam o estabelecimento de valores e normas, pois, uma vez que alguém se reconheça enquanto ser social e pertencente ao grupo, saberá ser preciso

valorizar regras de convívio, em detrimento das divergências entre suas opiniões e desejos e as opiniões e desejos de outrem.

Por fim, nos objetivos gerais da educação infantil, a temática deste tópico se encerra nos dizeres:

A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas idéias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p.63).

Note-se que, do ponto de vista da Teoria das Habilidades Sociais, assim como para os Estudos Culturais da Educação, o conflito é parte integrante das relações, de sorte a ser necessário considerá-lo. O desenvolvimento de capacidades é, portanto, porta de entrada para o investimento no desenvolvimento social e socioemocional infantil no âmbito escolar - o que também implica, para docentes, uma formação envolvendo a gestão de conflitos no cotidiano da sala de aula.

### 3.3.3 Formação e competência docente

Os documentos abordam a questão da formação e competência docente de modo breve. Ademais, tratando-se dos aspectos da formação e competências docentes que estão relacionados com os temas analisados até agora, no âmbito geral da educação básica, as Diretrizes são claras em relação às exigências curriculares da formação inicial e continuada. No Art.57, lê-se:

§ 2º Os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, vinculados às orientações destas Diretrizes, devem prepará-los para o desempenho de suas atribuições, considerando necessário: [...]  
[...] d) desenvolver competências para integração com a comunidade e para relacionamento com as famílias (BRASIL, 2010a, p.18).

No entanto, embora o trecho indique a importância conferida ao estabelecimento de boas relações por parte de docentes, não há menção sobre a importância do desenvolvimento dessas competências para o relacionamento dentro da própria escola, entre todos que a fazem.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Volume 1 – Introdução), por sua vez, o tema da formação e competência docente aparece primeiramente relacionado ao cuidar.

A identificação dessas necessidades sentidas e expressas pelas crianças, depende também da compreensão que o adulto tem das várias formas de comunicação que elas, em cada faixa etária possuem e desenvolvem. [...] O cuidado precisa considerar, principalmente, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas importantes sobre a qualidade do que estão recebendo. [...] Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que as atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais (BRASIL, 1998, p.25).

Embora não seja dito explicitamente, este trecho é direcionado ao adulto que estará em interação diária com as crianças na escola, a professora e o professor. Os procedimentos específicos aos quais se refere a citação podem ser garantidos pelo desenvolvimento da competência social docente, pois dentre suas atribuições estão as de propiciar a boa comunicação, leitura de emoções e contexto, além de observações comportamentais.

Mais adiante, há menção a uma relação entre o cuidar e uma habilidade social em particular, a Empatia. O texto coloca que “para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades” (BRASIL, 1998, p.25). Tal capacidade é própria de indivíduos competentes em habilidades sociais empáticas, o que potencializa as chances de desempenhar os comportamentos próprios do cuidar de maneira benéfica para a relação adulto-criança/docente-discente.

Na perspectiva do documento, docentes medeiam as relações entre as crianças e os objetos de conhecimento, que podem caracterizar-se, entre outras coisas por experiências sociais. Dessa forma, para aprender em situações orientadas que envolvam interação, docentes precisam ter em mente que elas e eles são as parceiras e parceiros, “mais experiente[s], [...] cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas” (BRASIL, 1998, p.30). Além disso, “interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças” (BRASIL, 1998, p.31).

O Referencial também menciona a problemática da formação de docentes de educação infantil afirmando que

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias (BRASIL, 1998, p.39).

Ademais,

[...]os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional (BRASIL, 1998, p.39).

A problemática da formação, inicial ou continuada, é abordada nesta pesquisa, em forma de construção de conhecimento interdisciplinar. A proposta de diálogo entre a Psicologia Social e Estudos Culturais, em consonância com os objetivos educacionais de cada área, me serve de incentivo a práticas de pesquisa que possam aproximar mais a academia da realidade da prática docente. A base para tal aproximação é o desenvolvimento de ferramentas que possam ir além da disseminação de conteúdos teóricos e que possa oferecer conhecimentos procedimentais e atitudinais, de modo a evitarem-se estereótipos e discriminações que podem ser frequentes no senso comum.

Tratando de conteúdo, o documento faz a última menção à formação e competência docente. “A explicitação de conteúdos de naturezas diversas aponta para a necessidade de se trabalhar de forma intencional e integrada com conteúdos que, na maioria das vezes, não são tratados de forma explícita e consciente” (BRASIL, 1998, p.49). Docentes precisam ter competências e preparar-se em sua formação para trabalhar conteúdos implícitos aos conteúdos formais de maneira consciente. Entendo que basicamente todos os temas observados por mim nos documentos podem ser compreendidos como conteúdos intrínsecos à prática docente.

Ora, o parágrafo 2º do art. 2 das Diretrizes Curriculares Nacionais afirma, sobre a formação inicial em nível superior e para a formação continuada:

No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p.3).

O documento preza por uma formação diversificada, que, mesmo sem ser exaustiva, ao menos deve direcionar futuras e futuros docentes da Educação Infantil para possíveis caminhos que lhes confirmem experiências e conhecimentos diversos no sentido de seu aperfeiçoamento - o que implica, de acordo com o Art. 3º, também o reconhecimento de profissionais da Educação Infantil “como agentes formativos de

cultura” (BRASIL, 2015, p.5), de sorte que elas e eles, conforme o inciso VII do Art.8º, estejam aptas e aptos a

identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras (BRASIL, 2015, p.8).

O desenvolvimento da competência social baseada no desempenho das Habilidades Sociais, como vimos nas considerações teóricas da área, propicia a docentes a formação indicada nas direções estabelecidas pelos documentos das políticas públicas, uma vez que questões culturais, de relação social, de cunho cognitivo, entre outras fazem parte do universo constitutivo de tais habilidades.

Por fim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil abordam o tema em único artigo, que diz:

Art. 2º Nos diversos sistemas de ensino, as propostas pedagógicas das escolas de formação de docentes, [...] deverão preparar professores capazes de:  
[...] II - investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática (BRASIL, 1999, p.1).

Eis uma indicação da necessidade de uma prática contextualizada e crítico-reflexiva, consciente das suas ações e que se fundamenta em teorias claras que versem sobre o fazer docente.

Para concluir a análise da documentação educacional considerando os temas abordados na dissertação, dedicarei a parte final deste tópico ao estudo dos documentos específicos com diretrizes para a instituição que compõe o campo de pesquisa em particular. Ainda que a análise da maior parte dos dados seja feita no capítulo 5, é feita a seguir a discussão sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP)<sup>2</sup> da escola cuja docente foi entrevistada e observada em situações de interação com seus discentes, por ocasião da resolução de conflitos (ESCOLA, 2011)<sup>3</sup>. Isso se justifica por ter esse documento uma abrangência maior que aquele nível microssistêmico da sala de aula, alcançado pela entrevista e pelas observações. Desconsiderar o PPP seria perder uma referência significativa para entender a cultura da escola. Incluí-lo no capítulo 5 seria, por sua vez, ultrapassar o nível da sala de aula, foco principal da análise nesta dissertação.

<sup>2</sup> Sabemos da existência de termo mais atual para as propostas curriculares (PPC), porém preservamos o termo com o qual o documento se denomina.

<sup>3</sup> Para preservar a identidade da escola, em razão do cuidado ético também com a professora participante desta pesquisa, o documento da escola foi citado e compôs os dados da pesquisa, mas não foi incluso na sessão de Referências desta dissertação.

Então, no caso da escola em que se deu a coleta de dados, o documento escolar ao qual tive acesso foi o Projeto Político-Pedagógico (PPP), elaborado em processo iniciado em 1998 e concluído no ano de 2011, embora o próprio documento admita sua constante transformação e inacabamento. Ao passo em que esta pesquisa foi realizada, a equipe responsável pela atualização do documento já havia iniciado o processo de reflexão e renovação do mesmo.

Segundo o documento, “formar jovens competentes que enfrentem com segurança os novos modelos econômicos e sociais, respeitando à cidadania e comprometidos com a formação e transformação da sociedade, é o alvo da [...] escola” (ESCOLA, 2011, p. 8). O principal desafio pedagógico para a escola é a formação humana do indivíduo buscando o equilíbrio das exigências de uma sociedade capitalista e a manutenção da natureza humana quanto a seus valores morais, éticos e espirituais. O documento ainda menciona a consideração da diversidade, pluralidade de mundos e ideias que se apresentam a escola e que não devem ser ignoradas. Os valores priorizados pela escola eram: “éticos: autonomia, responsabilidade e respeito; sociais: solidariedade, dignidade e harmonia; políticos: direitos, deveres e conscientização e religiosos: amor, respeito e união” (ESCOLA, 2011, p. 10).

Sendo assim, o eixo norteador da proposta curricular da escola afirmava baseia-se principalmente nas teorias de Piaget e Vygotsky em relação ao entendimento do processo de Ensino-Aprendizagem e, também, se referia à Pedagogia de Paulo Freire entendendo a educação enquanto transformadora. No entanto, o ecletismo da proposta sugere certo nível de desconhecimento das aplicações práticas de cada teoria visto que elas são, em vários pontos, até mesmo contraditórias. Isto pode significar que a escola procurou abranger ‘os autores da moda’ sem se preocupar com a coerência da proposta.

O posicionamento da escola era, segundo o documento, de fundamentação teórica construtivista. Desse modo, o desenvolvimento integral do indivíduo e seu posicionamento crítico em relação à cultura e à sociedade é mencionada diversas vezes no documento. O professor era apresentado enquanto um mediador do conhecimento e guia dos estudantes para uma formação que não seja meramente tecnicista, mas que contemplasse os aspectos espirituais, sociais e políticos, privilegiando a vida em sociedade de forma participativa na união e espírito de comunidade.

Especificamente sobre a posição do professor é posto:

O educador é sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara para a sala de aula, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos. Essa

linha supera o autoritarismo do educador tradicional, assim como o intelectualismo alienante e a falsa consciência do mundo.

O diálogo implica relação horizontal de pessoa a pessoa, sobre o conteúdo programático. A palavra é vista em duas dimensões: a da ação e da reflexão. Pois “não há palavra verdadeira que não a práxis”.

Embora o professor esteja partilhando uma situação de igualdade com os educandos, não se elimina sua autoridade em exercer o papel de sistematizador da informação que favorecerá um confronto entre a experiência e a explicação (ESCOLA, 2011, p.12).

O objetivo da elaboração do documento foi “a construção de uma alternativa ao desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem e que refletisse a missão [da escola] nos aspectos da formação cristã, formação para a cidadania e para o conhecimento científico e histórico-cultural” (ESCOLA, 2011, p.11)

Na fundamentação teórica também se faz menção aos quatro pilares da educação propostos por Jacques Delors,

“[...] a saber: Aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros e em todas as atividades humanas; e, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes” (ESCOLA, 2011, p.15).

Esta parte do texto resumia a intenção pedagógica da escola em relação a formação integral dos alunos discutida em todo o documento.

Logo após são apresentadas uma por uma as concepções da escola, sendo elas: de mundo, de homem, de sociedade, de educação, de cultura, de infância, de ensino aprendizagem, de inclusão - educação especial e de currículo.

Estruturalmente o texto também traz discussões organizadas nos seguintes tópicos: as bases legais sob as quais foi construído (principais leis da educação e educação especial); histórico/Diagnose da realidade escolar; avaliação Institucional: diagnóstico e ações a serem desenvolvidas; metas e objetivos; proposta pedagógica unificada; propostas pedagógicas para cada nível de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio); projetos; planejamento; avaliação da aprendizagem e estratégias de avaliação do PPP.

Em relação aos tópicos apresentados observo um problema de ordem contraditória. Embora o texto cite teóricos como Vigotsky e Piaget, são usados termos de cunho tradicionalista, como “diagnose” e “diagnóstico” que remetem a antigas abordagens com origem na psicologia clínica, cuja adaptação pedagógica foi abandonada desde 1964. O principal problema no uso dos termos reside na constatação que não se faz

diagnóstico e sim avaliação de uma escola. Além disso, o documento da brecha para desavenças políticas envolvendo psicólogos clínicos e educacionais uma vez que os últimos podem questionar a intervenção clínica na escola, já que o contexto educacional tem seus próprios profissionais e concepções de trabalho.

Relacionando o conteúdo do documento com a proposta de desenvolvimento social e socioemocional investigados nesta pesquisa, infere-se que esses conteúdos fossem abordados de maneira implícita, por entender que a escola objetiva o desenvolvimento integral. Essa concepção, em tese, propicia a germinação de habilidades sociais e socioemocionais. Dito isto, não é de se esperar que a formação de professores da instituição possuísse um foco direcionado especificamente para competências que envolvam relações interpessoais.

Enquanto o desenvolvimento da competência social e de repertórios com habilidades socialmente competentes resultar apenas de experiências pessoais e não formais na história de cada profissional, incorrer-se-á no risco de que docentes não sejam socialmente competentes em níveis desejados para que sirvam de exemplo a seus alunos e alunas.

Assim, se considerados em si mesmos, os princípios pedagógicos presentes no projeto da escola concorrem para o desenvolvimento de competências aqui consideradas. Porém, não há garantias de que isso se dê, devido ao caráter informal e pessoal do desenvolvimento das habilidades por cada profissional na escola, que não promove efetivamente, por meio de programas educativos, a formação de habilidades sociais entre seus e suas docentes. Desse modo, é necessário que exista uma cultura escolar voltada para o desenvolvimento interpessoal de professores e seus alunos.

Em relação ao conflito, em nenhum momento o documento apresenta especificamente sobre sua concepção ou gestão, não sendo esse seu foco. Dessa forma, ao analisar a gestão de conflitos da professora, em relação à cultura da escola e à competência social, entendo que a docente não possuía um direcionamento claro e consciente para avaliar suas atitudes, especialmente no que diziam respeito ao referencial teórico aqui adotado. Todavia, pude avaliar, observando seu comportamento (o que mostrarei adiante), até que ponto a perspectiva educativa da escola, constante em seu Projeto Pedagógico, estaria de fato presente no desempenho da professora.

Além disso, como mostrarei no capítulo 5, avalio (através da entrevista) se a mesma demonstrava conhecimento sobre tal perspectiva e (nas observações registradas em vídeos) se suas condutas condiziam com tal linha de pensamento. Por fim, analiso

quais são as consequências desse alinhamento ou não para a gestão satisfatória de conflitos, considerando a Teoria das Habilidades Sociais.

Ainda no capítulo 5, ao falar da Teoria das Habilidades Sociais relacionando-a a gestão de conflitos por meio do desenvolvimento da Competência Social, ilustro de que maneira a conduta social docente pode tornar o caminho da convivência harmônica menos desafiador, já que, tal como afirmei nos apontamentos feitos em relação aos documentos oficiais, este é um aspecto da formação ainda pouco explorado.

#### 4 METODOLOGIA: TRANSFORMANDO IDEIAS EM FERRAMENTAS

Existem várias maneiras de se fazer pesquisa, às quais correspondem diversos paradigmas, métodos e instrumentos correlacionados. A cada olhar sobre determinado objeto pertence uma noção de sujeito, de papel do pesquisador, de fundamentos e razões para se fazer pesquisa. Dessa forma, Denzin e Lincoln (2006, p. 34) afirmam que nenhum tipo de pesquisa é neutro, sendo toda ela interpretativa, “guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado”.

Sendo esta a natureza do fenômeno investigativo científico, na busca pelas definições do estudo a se realizar, é preciso ter objetivos, questões e proposições teóricas bem definidas, pois são estes os aspectos definidores da abordagem, o(s) método(s) e os instrumentos da pesquisa (YIN, 2005).

Considerando o conteúdo de cunho social e os objetivos desta pesquisa, acredito ser a abordagem qualitativa a melhor alternativa de investigação do fenômeno escolhido. A escolha se dá por diversos fatores característicos do método qualitativo, entre eles os citados por Denzin e Lincoln (2006, p.17):

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as **notas de campo**, **as entrevistas**, as conversas, as fotografias, **as gravações** e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, **interpretativa**, para mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus **cenários naturais**, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos **significados que as pessoas a eles conferem** (grifo meu).

É principalmente na observação dos aspectos grifados acima que se pode estudar um fenômeno eminentemente interpretativo, a relação entre crenças culturais escolares e prática de docentes da educação infantil, em relação à gestão de conflitos relacionais.

A pesquisa qualitativa é especialmente importante para os Estudos Culturais. Essa importância se faz explícita também nas palavras de Denzin e Lincoln (2006, p.36):

Os paradigmas dos estudos culturais [...] empregam os métodos estrategicamente – ou seja, como recursos para compreender as estruturas locais de dominação e para produzir resistências a estas. Os estudiosos podem fazer leituras textuais cuidadosas e análises de discurso dos textos culturais [...] e também conduzir etnografias locais, entrevistas abertas e observação participante.

Percebe-se então que, a partir de uma abordagem qualitativa, os estudos culturais podem se beneficiar de várias possibilidades investigativas, contemplando a dimensão cultural em seus vários contextos e possibilidades.

Em Psicologia, campo igualmente contemplado em minha pesquisa, a abordagem qualitativa é logicamente amplamente utilizada – procedimento esperado das ciências que lidam com as dimensões subjetivas do ser humano. Porém, é bastante comum encontrar pesquisas majoritariamente quantiquantitativas. No caso desta pesquisa, opto por averiguar os dados de forma apenas qualitativa, escolha justificada tanto pela natureza do objeto - relação cultura-prática docente expressa em crenças – quanto pela escolha do principal método norteador (Estudo de Caso) descrito mais adiante.

Ademais, segundo os pressupostos epistemológicos da Teoria das Habilidades Sociais e dos Estudos Culturais da Educação convergem ao reconhecerem o valor da análise qualitativa dos fenômenos abordados, entendendo que os significados e os processos de constituição de crenças e condutas não devem ser examinados em quantidades, prioritariamente, mas na sua representação para cada sujeito, no contexto no qual se encontra: as concepções e práticas docentes, afinal, decorrem de uma elaboração da maneira como professoras e professores conseguem (re)agir diante de contextos socioculturais.

Não há, portanto, a preocupação com uma ampla amostragem indicando altas frequências para o fenômeno estudado, mas sim em ilustrar a relação possível entre cultura, crenças e comportamentos na prática docente.

Em Psicologia Social, as pesquisas na área das Habilidades Sociais no Brasil seguem uma tendência comum ao campo, a abordagem quanti-qualitativa em sua grande maioria baseada no tratamento de dados por meio de estatística inferencial (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2006). Na discussão dos resultados os autores apontam para lacunas na produção bibliográfica apesar da consagração da área no Brasil já há alguns anos.

Segundo os autores da pesquisa bibliográfica citada acima, é perceptível uma “escassez de estudos com sujeito único” (p. 29) e para eles “um maior investimento em estudos de caso, ou experimentos com sujeito único” pode ser “defendido como necessário para a abordagem a determinados tipos de questões ainda pouco exploradas na área” (p.36). Neste caso, por ser a escola uma instituição ainda necessitada de investimento em um currículo para além dos conteúdos disciplinares, penso que a Teoria das Habilidades Sociais e os Estudos Culturais da Educação possuem necessidades de

complementaridade em relação à variedade de investigações científicas. Pesquisas que adotam uma configuração interdisciplinar podem ser entendidas enquanto alternativa para disseminar e incentivar a realização de estudos envolvendo a dimensão sociointeracional, possuindo o campo educacional problemáticas passíveis de perfeita inserção neste tipo de abordagem fenomenal.

Como foi dito, a dimensão cultural é contemplada no estudo das relações interpessoais, uma vez que é critério para o desempenho social. Além disso, diversas pesquisas do campo da Psicologia e mesmo da Educação foram feitas correlacionando Competência Social e desempenho acadêmico (ARRÁEZ; CORREDOR; JUSTICIA, 2015; BANDEIRA *et al.*, 2006; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998, 2003, 2009, 2011b; DEL PRETTE; BARRETO; FREITAS, 2011; DIAS; LOPES; DEL PRETTE, 2015; FEITOSA *et al.*, 2011; MARTURANO; LOUREIRO, 2003; entre outras). Porém, o objetivo desta pesquisa é específico e diferenciado, pois traz a cultura para o plano de fundo da prática docente e a explica dialogando com os Estudos Culturais.

Aqui, o foco do estudo está prioritariamente na dimensão cognitivo-comportamental, na qual atuam as culturas no comportamento dos indivíduos. Portanto, pretende-se levantar questões ainda pouco estudadas às quais as autoras se referem. Aliás, essa pode ser considerada uma necessidade tanto da área das HS quanto das pesquisas em educação.

#### 4.1 Caracterização do campo e cuidados éticos

Este tópico compreende a descrição da escola, da professora e sua turma. Como mencionei no Capítulo 2, o contexto cultural estudado é uma importante fonte de dados para a melhor compreensão do fenômeno analisado. Portanto, a descrição da escola, da professora e da turma funciona não apenas para caracterização do campo, mas traz subsídios culturais para a análise. O contexto cultural e social terá destaque na descrição da escola e da professora voluntária. Igualmente, a discussão dos aspectos sociopolíticos e econômicos, feita no capítulo teórico, fundamenta a reflexão crítica do universo apresentado enquanto campo desta pesquisa.

Cabe destacar que todos os cuidados éticos previstos para a pesquisa com seres humanos foram adotados e a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética da UFPB, por meio do processo 65401417.0.0000.5188 (2017). Nesse sentido, compartilho da opinião expressa por Robert Stake (2011), sobre a responsabilidade do pesquisador em relação às

questões éticas do estudo, o que envolve a de ética pessoal, a proteção dos sujeitos e a exposição das pessoas. O autor discute até que ponto o simples consentimento dos voluntários a participar da pesquisa assegura que seus direitos e sua privacidade serão asseguradas.

Para ele, o pesquisador ou pesquisadora precisa ter o bom senso para selecionar os dados que os participantes oferecem, sabendo distinguir o que é pertinente para a pesquisa e o que não é invasivo, mesmo que tais informações tenham sido voluntariamente fornecidas. Para isso, a pesquisa qualitativa precisa ser bem planejada também em relação às questões éticas e, além de estar legalmente autorizada, precisa contar com o cuidado e responsabilidade do pesquisador para com os participantes e os dados coletados.

Pensando nisso, a fim de tornar todo o processo transparente e confortável para a professora da turma que colaborou como participante desta pesquisa, apresentei a pesquisa para a escola onde realizei a coleta dos dados e conversei com a docente participante sobre o objetivo geral da pesquisa, deixando claro seus procedimentos e justificativas. Dialogamos sobre os limites e fronteiras para sua participação e para a divulgação dos dados, garantindo privacidade e o direito de desistência.

#### 4.1.1 A escola e a rotina da Educação Infantil

Conforme já mencionado, foi escolhida para a pesquisa uma escola da rede particular de ensino, localizada na cidade de João Pessoa, PB, que oferecia o ensino nas modalidades infantil, fundamental e médio. A Educação Infantil funcionava em dois turnos, manhã e tarde, e era composta por um total de cinco turmas no turno matutino e seis turmas no turno vespertino. As turmas contemplavam do Maternal até o 1º ano do Ensino Fundamental. Após a mudança de nomenclatura que determinou a extinção da chamada Alfabetização, a escola optou por manter os alunos desta faixa etária (seis anos) na parte da escola que corresponde à Educação Infantil. Assim, sua faixa etária era dos dois aos seis anos de idade.

Estruturalmente a escola era composta por dois prédios que funcionavam separadamente, mas dentro do mesmo terreno. O prédio menor, destinado à Educação Infantil, era mais recente. O prédio possuía 11 salas de aula, coordenação pedagógica, sala de psicologia educacional, sala de vídeo, sala de dança, brinquedoteca, refeitório, sala de repouso/enfermaria, duas salas de apoio com materiais didáticos, dois depósitos,

dois banheiros infantis, auditório, biblioteca, pátio e parque coberto. A estrutura era ampla, limpa e organizada. As salas de aula possuíam os recursos necessários à prática de atividades pedagógicas e organizadas estruturalmente para tal. Eram equipadas com ventiladores não possuindo ar condicionado e os recursos audiovisuais são de uso geral, precisando ser transportados para cada sala conforme a necessidade.

A equipe de funcionários era composta por: coordenadora pedagógica, assistente de coordenação, psicóloga educacional, 11 professoras, 11 assistentes de sala, cinco acompanhantes para crianças com necessidades especiais, cinco professores extras (bilíngue, inglês, dança, música e religião), duas bibliotecárias e três auxiliares de limpeza. Esta equipe não correspondia a todos os funcionários da escola e sim às pessoas que trabalhavam diariamente na Educação Infantil. Desses funcionários, havia predominância de profissionais do sexo feminino, sendo o professor de música o único homem a trabalhar diretamente com as crianças.

Em relação à formação profissional, toda a equipe pedagógica possuía formação superior na área de educação (exceto as assistentes de sala, em sua maioria estagiárias do curso de Pedagogia). Professoras e professor extras também possuíam no mínimo formação superior relacionada à educação.

A equipe contava com estrutura e recursos materiais variados, possibilitando que os trabalhos pedagógicos sejam realizados com o melhor apoio possível. Os recursos materiais, incluindo os audiovisuais, estavam sempre disponíveis às professoras e ao professor. Ademais, a equipe de apoio pedagógico e administrativo, composta por coordenadora pedagógica e psicóloga, estavam também sempre à disposição das docentes e do docente. Eram realizadas semanalmente reuniões pedagógicas entre as professoras e a coordenação.

Além disso, existia um acompanhamento individual de alunas e alunos em parceria com as famílias, participantes ativas do processo de desenvolvimento das filhas e filhos. Nos casos de problemas comportamentais, havia o auxílio da coordenação e da psicóloga, orientando a professora no diálogo com os responsáveis e buscando estratégias para a solução de tais problemas. Além deste acompanhamento ocasional, existia o que a escola chama de “Plantão pedagógico”, ocasião para as responsáveis e os responsáveis reunirem-se com as professoras e o professor de suas filhas e filhos e conversarem sobre o desenvolvimento das crianças, recebendo um relatório trimestral.

A rotina diária das crianças era composta por um momento comum a todas as turmas: inicialmente, no pátio da escola, uma espécie de ritual de acolhimento, seguido

por atividades em sala com a professora, aulas extras que ocorrem em dias intercalados durante a semana, lanche e recreação no parque. Para as turmas de crianças menores ainda havia momentos da rotina dedicados ao banho e troca de roupa.

A maior parte da rotina era dedicada às atividades pedagógicas, que consistiam em: momento de oração em conjunto com as demais turmas, escrita da agenda (comunicação diárias sobre as atividades a serem realizadas em casa), roda de leitura com a professora, lanche, horário de recreação no parque, atividade do dia relacionada a unidade estudada, aula na modalidade bilíngue (conteúdo estudado na unidade em inglês) e aulas extras variáveis de acordo com o dia da semana (inglês, música ou religião).

#### 4.1.2 A professora

A professora participante da pesquisa possui o curso de magistério, é pedagoga formada em nível superior e no período da pesquisa estava finalizando uma pós-graduação na área da Educação Infantil. Ela foi escolhida por trabalhar na mesma instituição onde trabalha, o que facilitou a disponibilidade de horários para a coleta de dados. Sua identidade foi preservada no tratamento dos dados e me refiro a ela como Mariana.

A docente tinha 28 anos de idade e se formara há seis. Exercia a profissão há dez anos majoritariamente na rede privada de ensino, tendo apenas um ano de experiência na rede pública municipal. Era, desde o início de sua carreira, professora da instituição em que se fez a coleta de dados, trabalhava no turno vespertino quatro horas e meia por dia, além de participar das formações oferecidas pela escola semanalmente com duas horas de duração à noite, semanalmente.

#### 4.1.3 A turma

A turma da professora escolhida para participar da pesquisa era composta por crianças com 5 anos de idade, último estágio da pré-escola antes de entrar no Ensino Fundamental.

A maioria das crianças na turma de Mariana já se conheciam há um bom tempo. Cerca de 50% já se conheciam desde o Maternal e seguiram juntos na instituição até o nível que então cursavam. A outra metade da turma era dividida em dois grupos: três ingressaram na escola um ano antes e cinco, no ano da coleta de dados desta pesquisa.

Como foi observado, as crianças, em sua grande maioria, evidenciaram comportamentos de que sabiam ouvir, seguiam bem instruções e não apresentavam episódios crônicos de agressividade e sentimentos egocêntricos.

A turma era mista, composta por 16 crianças, dentre as quais duas crianças (a quem me refiro pelos nomes fictícios de Bruna e Mateus) apresentavam comportamento mais desafiador (descumprindo regras de convívio e desrespeitando a autoridade da professora) para a equipe pedagógica. A maioria dos conflitos ocorridos na sala de aula da professora contava com suas participações.

Das 16 crianças, quatro não estavam presentes nas filmagens feitas na coleta de dados, pois os responsáveis por elas não assinaram o TCLE e, portanto, suas eventuais participações não foram autorizadas.

#### 4.2 Procedimentos e justificativas metodológicas

Levando em conta as áreas implicadas e os objetivos da pesquisa mencionados, elegi o Estudo de caso (múltiplo) como principal estratégia metodológica. Para Yin (2005, p. 32):

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um **fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto** da vida real, especificamente quando **os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos**.

Em outras palavras, você usaria o método de estudo de caso quando deliberadamente quisesse lidar com **condições contextuais** – acreditando que elas poderiam ser **altamente pertinentes** ao seu fenômeno de estudo (grifos meus).

Os grifos na citação foram feitos na intenção de destacar aspectos mencionados pelo autor e explorados em minha pesquisa em maior ou menor grau. Dessa forma, entendo, por exemplo, que a cultura, contexto para as crenças das docentes na escola, é um aspecto indissociável de sua prática. Crenças e práticas são fenômenos coextensivos, em constante retroalimentação. Crer (forma do pensar) e agir estão mutuamente implicados.

Concomitantemente às principais escolhas metodológicas, é necessário recorrer a técnicas e procedimentos de outros métodos na tentativa de compreensão ampla do fenômeno. Nesta pesquisa farei a análise de enunciação (em entrevista gravada em áudio e transcrita literalmente) e a análise da interação da professora com seu alunado em sala de aula (registrada em audiovisual, cujos extratos serão transcritos), de modo a apreciar desempenhos sociais (verbais e não verbais) da docente. Faço, desse modo, uma análise

multivariada de dados, conforme exigência dos dados coletados.

O uso das diversas técnicas mencionadas segue a lógica da triangulação, baseando a análise do fenômeno na utilização de várias fontes de evidência. Ainda em seu livro, Yin (2005, p.125-129) defende o uso da triangulação para aumentar a confiabilidade e credibilidade da pesquisa, sendo o fenômeno passível de investigação a partir de análises que se complementam buscando montar uma espécie de quebra-cabeça com os dados. Em suas palavras:

O uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes. A vantagem mais importante que se apresenta no uso de fontes múltiplas de evidências, no entanto, é o desenvolvimento de *linhas convergentes de investigação*, um processo de triangulação [...]. Assim, qualquer descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se baseada em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa (YIN, 2005, p. 126).

O uso da triangulação se faz ideal para esta pesquisa, pois a compreensão do contexto escolar e suas “questões históricas, comportamentais e de atitudes” é de fundamental importância para o estudo da prática docente, constituída através das experiências pessoais e culturais, apropriação de conhecimento científico e empírico, expressas através de comportamentos e ações no cotidiano escolar.

Compreender o papel desses vários aspectos constituintes da prática que levam professoras e professores a crerem e agirem como o fazem demanda investigação das várias fontes fornecedoras de fundamento para tais ações. O objetivo é o de assegurar o máximo de confiabilidade possível, procurando trazer evidências de variadas fontes convergentes.

Partir da análise de crenças e da observação dos comportamentos implica em averiguar se as teorias sobre discurso, cultura escolar e competência social estão presentes e influentes nas práticas analisadas.

Sendo assim, esta pesquisa recorreu:

- À leitura dos principais documentos pedagógicos da escola, em busca de aspectos culturais presentes na concepção de educação que adotam.
- À observação do contexto escolar e da sala de aula, com registro de indícios acerca dos aspectos culturais e de aspectos da prática das docentes na gestão de conflitos pertinentes à análise.
- À gravação em vídeo das situações de conflito presenciadas durante as observações, focando principalmente o manejo de tais situações pela

docente.

- À entrevista semiestruturada sobre gestão de conflitos com a docente, problematizando as práticas observadas e objetivando identificar traços da cultura escolar e de concepções pedagógicas que pudessem ser associadas a crenças culturais e à Competência Social.
- À identificação de padrões comportamentais, feita a partir da revisão das anotações obtidas na observação e da transcrição das gravações e entrevista. Com isso foi possível relacionar tais padrões comportamentais com as possíveis crenças culturais ligadas à gestão de conflitos, além de correlacionar crenças e competência social.
- À avaliação dos padrões comportamentais encontrados, a partir do que se considera ideal/satisfatório, tanto para a competência social dos indivíduos envolvidos, quanto para a criação/manutenção de um ambiente escolar potencialmente educativo.

Durante todo o processo de análise, foi levada em conta a literatura dos Estudos Culturais em Educação e das Habilidades Sociais, considerando a educação.

Em relação às várias técnicas empregadas no estudo, temos que, para a realização satisfatória de um estudo de caso, até seis fontes de evidência podem ser empregadas (documentos, registros em arquivo, entrevistas, observação direta, observação participante e artefatos físicos), seguindo basicamente três princípios:

- a) Várias fontes de evidências (evidências provenientes de duas ou mais fontes, mas que convergem em relação ao mesmo conjunto de fatos ou descobertas);
- b) Um banco de dados para o estudo de caso (uma reunião formal de evidências distintas a partir do relatório final do estudo de caso);
- c) Um encadeamento de evidências (ligações explícitas entre as questões feitas, os dados coletados e as conclusões a que se chegou). (YIN, 2005 p. 109).

Das seis fontes de evidência possíveis em um estudo de caso, lancei mão de quatro nesta pesquisa: documentos, registros em arquivo (anotações pessoais de campo), entrevista e observação direta. Com essas ferramentas procurei obedecer aos três princípios descritos por Yin, acima citados. Assim, com o uso das ferramentas objetivei apreender a presença da cultura escolar tanto no discurso da professora (em entrevista) quanto em sua prática (nas observações), bem como correlacionar o discurso da cultura escolar (entrevista e documentos) com tais práticas. Dessa forma, procurei realizar o que, segundo Yin, aumenta substancialmente a qualidade da investigação.

Na entrevista procurei investigar o histórico profissional e acadêmico da

professora, o perfil da turma com a qual trabalhava, os aspectos culturais presentes na escola que envolvem a gestão de conflito e, principalmente, tendo o desempenho social competente como critério de avaliação, as habilidades presentes ou não no repertório da docente. As perguntas foram organizadas de forma a contemplar os temas mais abrangentes com relação à carreira profissional e ao trabalho na escola; depois, foram concentradas na investigação do desempenho da professora em cada uma das habilidades sociais e sociais educativas por mim selecionadas em relação à gestão dos conflitos. Ao todo foram 60 perguntas orientadas por um roteiro pré-estabelecido (Apêndice A), embora tenha sido necessário acrescentar outras perguntas ao decorrer da entrevista com o objetivo de conseguir uma resposta mais detalhada. A entrevista teve duração de 58 minutos e 45 segundos.

Conforme mencionei, realizei gravações audiovisuais da gestão, da professora, em situações de conflito entre as crianças. As situações foram selecionadas conforme aconteciam dentro do ambiente de sala de aula ou outro local da escola, preservando-se a imagem de outras crianças ou profissionais da instituição. Ao todo, foram dois meses de coleta entre observação sem registro, período de dessensibilização (sobre o qual falo adiante) e registro oficial das situações que ocorriam. Ao todo, registrei seis situações – durante visitas diárias que variavam de 30 minutos a uma tarde toda de acompanhamento, dependendo da minha disponibilidade em acompanhar a turma e dos horários em que as crianças estavam em atividades com a professora.

O critério para a seleção das situações foi basicamente a configuração de um conflito entre pares em que a professora atuava como mediadora, sendo possível, diante dessas situações, observar o seu repertório de HS e analisar sua CS. Houve também situações em que a professora não mediava diretamente um conflito, mas que foram relevantes para analisar sua mediação no sentido de prevenir, recordar regras, o que também é critério para desempenho de certas habilidades necessárias ao processo.

Este olhar direcionado para o que observar e o que registrar é característico das pesquisas de observação direta, já que, principalmente com o uso de recursos midiáticos, a oferta de dados é enorme, mas como não podemos dar conta de tudo, precisamos selecionar o que vamos analisar segundo claro, critérios bem definidos de acordo com a teoria e objetivos pretendidos. Por não poder dar conta de tudo que acontece na situação real, “o pesquisador deve selecionar alguns dos dados, com o objetivo de selecionar uma amostra significativa” (SHAUGHNESSY; ZECHMEISTER; ZECHMEISTER, 2012, p. 133). Minha seleção significativa foi feita no momento do registro orientada pelos

critérios em mente que orientavam meus objetivos de pesquisa.

Sobre o uso do recurso audiovisual foi necessário um período de dessensibilização das crianças e da professora em relação a minha presença e da câmera em sala de aula, até que todos pudessem estar agindo o mais próximo à realidade diária de suas rotinas. Este foi um procedimento relevante e necessário, já que o objeto de estudo são os comportamentos, que podem variar segundo estímulos diferentes presentes no ambiente, a presença de uma pessoa ou objeto de registro influi em como a professora e as crianças agem diante das situações que surgem.

O fenômeno da influência do observador direto ocorre quando sua presença não é ignorada pelos participantes da pesquisa. A este se atribui o nome de “reatividade”. Para lidar com a reatividade, o pesquisador pode usar de uma técnica para adaptar os participantes a presença dele. Dessa forma, “podemos supor que, à medida que os sujeitos se acostumam com a presença do observador, eles passam a agir normalmente na frente daquele observador” (SHAUGHNESSY; ZECHMEISTER; ZECHMEISTER, 2012, p. 140). As ferramentas adaptativas para inibir a reatividade seriam a habituação e a dessensibilização. Nesta pesquisa, optei por usar a dessensibilização por se tratar de uma coleta de dados feita através gravação em vídeo de situações em sala de aula, dentro de um curto período de tempo.

As imagens foram feitas em caráter de “teste”, até que as crianças não mais questionavam a minha presença ou do instrumento de coleta na sala e suas curiosidades acerca do equipamento desapareceram. Quanto à professora, esta não demonstrava preocupação em sua linguagem corporal com o uso da filmadora, seus gestos e posições em relação a observação antes e durante a filmagem permaneceram os mesmos. Embora houvesse uma pequena diferença de postura indicando uma maior proatividade na resolução de conflitos entre os primeiros e os últimos registros, esses não foram significativos em relação ao conjunto geral de comportamentos da mesma, que indicam o desempenho das habilidades sociais e avaliação da competência investigadas na pesquisa. Houve, inclusive, situações filmadas durante a dessensibilização, em que ela poderia ter se mostrado mais ativa, em tese também por considerar, com minha presença, a possibilidade de ser avaliada, mas não o fez. Minhas observações de campo anteriores ao processo de registro também corroboraram a constatação de que o desempenho da professora permaneceu em nível razoável de normalidade.

O tempo de dessensibilização contribuiu para que os envolvidos se sentissem confortáveis com a pesquisadora e o registro, de forma a não estarem conscientes de suas

condutas nem preocupados em melhorá-las, tendo como critério o que os participantes pensavam que a pesquisadora desejaria ver. Esse foi um aspecto da pesquisa especialmente relevante no caso da conduta da professora participante, pois essa possuía mais critérios de ação, crenças, repertório comportamental e controle sobre suas ações do que as crianças.

Este foi um recurso muito importante da coleta de dados, pois com ele se teve acesso direto ao desempenho comportamental da professora no manejo do conflito. As imagens revelaram não apenas o discurso, mas também as ações não verbais componentes das estratégias de gestão, aspecto do comportamento tão relevante para a interação quanto às manifestações verbais. Ao todo, foram gravadas sete situações de conflito entre as crianças com a intervenção da docente, durante o período de dois meses que destinei à dessensibilização e efetiva coleta dos dados.

No desempenho das Habilidades Sociais, o uso da linguagem verbal é responsável pela descrição de comportamentos e emoções, devendo ser feita de maneira clara e com objetivos bem delimitados. Em consonância com a linguagem verbal está a linguagem não verbal, que deve contribuir para os objetivos da interação, sem contradizê-la ou enfraquecer sua determinação.

Del Prette e Del Prette (1999, p.66) afirmam: “uma análise detalhada das funções da comunicação não verbal é de grande interesse para a área de Treinamento de Habilidades Sociais (THS)” e fazem referência a autores apontando por exemplo que “Argyle (1967/1994) supõe três tipos de função para a comunicação não verbal: a necessidade de se comunicar atitudes e emoções, o apoio não verbal para a comunicação verbal e a substituição da linguagem verbal pela não verbal”.

Já Caballo (*apud* DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999, p.66), analisando a comunicação não verbal, acrescenta ainda: “a mensagem não verbal pode contradizer a verbal”. Um exemplo desta contradição ou descompromisso com o que se fala pode ser observado em uma situação na qual a professora e o professor demandam as alunas e alunos o cumprimento de uma determinada regra pré-estabelecida, mas não se empenham fisicamente em garantir que discentes relembrem e compreendam a importância do seguimento de tal regra. À distância e de forma genérica, a professora ou o professor emite instruções verbais, mas não há aproximação física, contato visual ou postura firme que corrobore a solicitação feita.

Observando a segunda função da linguagem não verbal presente na citação, temos situações nas quais a linguagem verbal nem mesmo é necessária. Tais situações

pressupõem o estabelecimento prévio de uma relação de autoridade da docente e do docente com o alunado, sendo apenas um olhar ou gesto suficiente para comunicar uma instrução, determinação. Existem, por exemplo, situações nas quais a professora ou o professor podem se deparar com a necessidade de estabelecer essa comunicação de forma efetiva, situações nas quais se está realizando determinada atividade com um grupo de alunas e alunos e é preciso intervir no comportamento de uma ou um destes sem que se interrompa a atividade com as e os demais. Para tanto, a professora ou o professor precisa compreender o funcionamento da linguagem não verbal e principalmente de que maneira estabelecer com clareza uma relação de autoridade com as alunas e os alunos através do uso mútuo e colaborativo das duas formas de comunicação.

Enquanto componentes presentes e de importante função para o estabelecimento das relações interpessoais entre professoras e professores e alunas e alunos e também para o manejo docente das relações entre discentes, a dimensão não verbal dos comportamentos da docente não poderia ser negligenciada na análise das situações de conflito. Portanto, se fez necessário o uso de recurso áudio visual, o que contribuiu também para a compreensão global do contexto das interações.

Em relação à definição das situações de gestão de conflito a serem analisadas, eram tomadas como critério de interpretação as principais classes de Habilidades Sociais que envolvem competência social em situações conflitivas que foram mencionadas e definidas no capítulo 2 (Estabelecer limites e disciplina; Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos; Habilidades Sociais assertivas de enfrentamento; Habilidades Sociais empáticas; Solução de problemas interpessoais; Autocontrole e expressividade emocional; Monitorar positivamente; Fornecer Feedback). Estas devem ser desempenhadas pela docente na mediação dos conflitos entre alunas e alunos, como também, aliadas à classe de Habilidades Sociais Educativas, devem ser desenvolvidas nas alunas e alunos através da mediação docente.

Esse critério se justificou por se entender que a competência nas mencionadas habilidades capacita docentes a se engajarem em uma prática consciente de gestão de conflitos; em contrapartida, déficits nas mesmas habilidades podem acarretar em práticas pautadas majoritariamente nas crenças inconscientes e (re)produtoras da cultura escolar.

O desempenho dessas habilidades pretende uma gestão eficiente de conflitos e são os aspectos constitutivos de tais habilidades, os quais se esperava verificar na gestão de conflitos da professora participante. A competência social por mim defendida supõe a execução dessas habilidades nos contextos educativos, facilitando a gestão de conflitos

pela docente. Durante a análise, a seguir, apontarei os aspectos da competência da professora que demonstravam o uso (ou a carência) das habilidades descritas e as respectivas funções para a gestão das situações de conflito em exame.

#### 4.3 Construção e uso do protocolo de transcrição dos registros audiovisuais

A observação do comportamento a ser analisado, em situações de interação, é de tal modo importante que a transcrição de dados dela resultante carece de atenção especial. No caso da análise pela Teoria das Habilidades Sociais, não só o registro audiovisual (ou, quando possível, o registro escrito) é bastante, pois o dados coletados através do registro são brutos, portanto, há que ser apresentado e um protocolo no qual se transcreve os dados, tratando-os. De forma a evidenciar, em minúcias, todos os elementos comportamentais que, presentes, são essenciais para a compreensão da qualidade das interações – no caso desta pesquisa, das habilidades sociais da docente na gestão de conflitos entre crianças de sua turma. Com um instrumento assim, aumentam as chances de que os dados obtidos com a observação sejam mais rigorosos e comunicáveis.

Primeiramente, foi preciso a elaboração de um protocolo de transcrição (organizado em quadro), para determinar os itens que seriam observados em cada situação registrada em vídeo. Os itens que compuseram esse protocolo corresponderam a componentes da interação que ajudaram a visualizar com detalhe os aspectos das interações, considerando o foco nos desempenhos sociais de cada ator em cada situação. Nesse caso, com a finalidade de analisar as habilidades sociais da professora Mariana ao gerir situações de conflito entre seus alunos e alunas – como será mostrado no capítulo 5 – as transcrições deram prioridade à descrição de seus desempenhos, tendo o desempenho da docente prioridade de espaços nos quadros construídos. Isso, também, baseando-se na lógica segundo a qual seus comportamentos eram modelares, portanto, definidores de boa parte dos desempenhos presentes nas situações.

Os itens de descrição de desempenho do protocolo foram estabelecidos considerando os componentes das próprias HS, aspectos do desempenho de cada indivíduo que ajudam na visualização do contexto e da situação, para uma análise precisa da prática da professora, considerando também as respostas visuais e verbais das crianças. Dessa forma, a descrição detalhada permite prestar atenção, verificando e revisando cada

comportamento e seus desencadeamentos durante a interação. Do ponto de vista técnico, inclusive, essa talvez seja a maior vantagem da transcrição protocolada, pois facilita a revisão de cada detalhe na construção do todo, podendo relacionar cada ação a suas respectivas respostas e justificativas pautadas no discurso.

Os componentes escolhidos para a análise das situações foram (por ordem):

- **Localização:** refere-se ao espaço físico onde estavam os atores durante a interação. Poderia variar conforme o indivíduo transitava entre locais. Este componente ajudou na construção do contexto e até mesmo nos ajuda a entender a forma com que se desenrolam os fatos. (Ex: Sala; Corredor)
- **Postura:** refere-se ao posicionamento corporal dos envolvidos durante e em relação à interação. Esta também variava com mais frequência que a localização, pois dependia da atuação e engajamento do indivíduo durante a interação. Este componente foi um forte indicador da motivação para a ação (no caso da professora) e engajamento efetivo das crianças em resposta às ações da docente. (Ex: Sentado; Em pé; Direcionado [à saída etc.]).
- **Indicador motivacional:** Conjunto de indicadores comportamentais de aspectos subjetivos que indicam por meio de inferência como o indivíduo se sente ou se coloca na situação. Esses indicadores são lidos como indícios de motivação e participação durante o episódio interativo. (Ex. Disperso; Atento; Expressa paciência).
- **Desempenho:** refere-se às ações propriamente ditas, aos comportamentos descritos a cada momento na interação. O tempo das interações foi fracionado considerando a duração de cada ação correspondente aos comportamentos da professora. A fração de tempo para os desempenhos dos alunos acompanha os desempenhos da professora, pois foram postos como respostas as suas ações. Com este componente se pôde verificar a relação estímulo resposta. (Ex: Anda; Fala, Pergunta; Responde; Toca).
- **Verbalização:** refere-se ao uso da linguagem durante a interação. A observação da linguagem ajuda principalmente na análise da coerência entre discurso e ação. Através desse componente foi possível estabelecer relação com o que foi apurado na entrevista com a docente, e também em relação a coerência de argumento e fala com as ações pedagógicas e

linguagem corporal.

- Gestualidade: refere-se à comunicação não verbal. Todas as ações puramente gestuais que auxiliam ou se bastam enquanto linguagem durante as interações, principalmente por parte da professora, mas também efeito das ações desta sobre o desempenho dos alunos. Este componente complementa o entendimento da ação, das respostas positivas ou negativas dos alunos e ilustra o pensamento através do não dito, mas que é perceptível provocando respostas no ambiente. (Ex: Acena cabeça em sinal positivo).

Quatro dos componentes foram sumarizados em abreviaturas para que pudessem compor um quadro único. Apenas o componente Verbalização, por constituir-se de conteúdo de fala, foi transcrito na íntegra.

Em relação especificamente ao componente ‘Indicador motivacional’ preciso abrir um parêntese explicativo. Os indicadores observadas nas interações tratam-se de comportamentos nem sempre explícitos e/ou verbalizados que são indícios do grau de participação e motivação do indivíduo na interação, o que se configura em disposição para interagir. Para acessar tal disposição é preciso inferir, a nível molecular, um conjunto de outros comportamentos que podem indica-la. Por exemplo, se infiro que a professora, durante a interação ‘Expressa paciência’, estou me referindo a um conjunto de ações, expressões faciais, verbais e/ou corporais colocadas em relação a situação e as pessoas envolvidas que me fazem acreditar que ela está lidando com os fatos de forma tranquila, sem nervosismo, pressa, estresse.

As abreviaturas criadas seguiram uma lógica de uso pela qual muitas foram combinadas para construir sentenças. Dessa forma, elegi as denominações mais importantes, as abreviaturas que representam os sujeitos e objetos presentes na situação e abreviaturas representando os itens dos componentes descritos. Elas podem ser lidas como texto. Em quadro denominado Abreviaturas Criadas para o Protocolo de Transcrição, estão listadas todas as abreviaturas e seus significados. Além do apêndice com as abreviaturas, todos os quadros possuem sua legenda própria apenas com as abreviaturas utilizadas naquela transcrição. Abaixo, ofereço um exemplo de construção de uma sentença que descreve uma ação da professora apenas com abreviaturas.

Quadro 1 – Exemplo de Leitura do Protocolo de Transcrição

Des/Ver	Des/Ver
<p style="text-align: center;"><b>EsC2</b> <b>PergC2</b> “Aí por que você chorou?” <b>EsC2</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>C2Cont F</b> “Aí é por isso que ele [Matheus] fere ele[Júlio].” <b>EsP</b> <b>C2Resp</b> “Porque os dois tava me perturbando.”</p>
<p><b>Legenda:</b> Des – Desempenho Ver – Verbalização C – Criança(s) Es – Escuta Perg – Pergunta</p>	<p><b>Legenda:</b> Des – Desempenho Ver – Verbalização C – Criança(s) Cont – Continua F – Fala Es – Escuta P – Professora Resp – Responde</p>
<p><b>Leitura:</b> A professora escuta a criança 2. Pergunta à criança 2 “Aí por que você chorou?”. Escuta resposta da criança 2. A criança continua o que estava falando. Depois escuta a professora e responde pergunta.</p>	

As ações simultâneas em um mesmo desempenho foram registradas com a escrita das abreviaturas uma ao lado da outra e não abaixo (Ex: And F = Anda e fala ou Fala enquanto anda). Todas as abreviaturas obedecem à ordem de acontecimentos durante as frações de tempo delimitadas. Isso significa que a primeira abreviação do quadro foi a primeira ação e a última abreviação fecha o desempenho para aquele momento da interação.

Além dos componentes para a leitura dos desempenhos, os quadros também foram organizados em colunas que ajudam na construção do contexto. As colunas foram denominadas: “Tempo”; “Contexto”; “Professora”; “Criança (1, 2, 3 e/ou Grupo)”.

Foram criados dois quadros, em função das ilustrações pretendidas, uma com a menor frequência de habilidades sociais da docente, outra com a maior frequência dessas condutas; outro critério adotado para a criação de quadros foi o da complexidade das interações registradas (uma particular, outra em grupo) e da quantidade de participantes (a professora com duas ou mais crianças). O Quadro-Modelo 1 (ver Apêndice C) foi usado para a interação da professora com três crianças e o Quadro-Modelo 2 (ver Apêndice D), para a interação de Mariana o grupo de alunos.

## 5 A PROFESSORA MARIANA GERINDO CONFLITOS EM SALA DE AULA: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo apresento o corpo de dados referentes à entrevista e às observações registradas em vídeo, além de suas respectivas análises. Tanto o discurso, que revela crenças de Mariana, quanto suas habilidades sociais, como mediadora das relações interpessoais conflituosas entre seus alunos, serão pontuadas e relacionadas. Com essas análises, busquei analisar a relação entre competência social da docente e suas crenças sobre a gestão de conflitos, no contexto da cultura da instituição da qual faz parte.

### 5.1 As crenças de Mariana sobre a gestão de conflitos em sala de aula

As crenças de Mariana foram identificadas, sobretudo, a partir de sua fala na entrevista, gravada em áudio e ocorrida uma semana após as observações gravadas em vídeo. Apresento a seguir trechos da entrevista que fundamentaram as observações e análises por mim feitas. Todas as citações não imediatamente referidas são, portanto, extraídas da fala da professora.

Seguindo o roteiro para a entrevista, a primeira pergunta feita buscava investigar a trajetória profissional da docente até o momento da realização da pesquisa. Com isso, inferimos sua concepção de formação e motivação para escolher a profissão. Segundo seu depoimento, a professora Mariana considerava que o magistério surgira como um dom por ela descoberto já na infância. Embora houvesse a crença no dom, a docente atribuía grande relevância ao fato de ter tido exemplos de magistério na família, a mãe e duas tias. O interesse presumidamente natural encontrou, conforme a docente, o incentivo familiar, e ela começou, já aos 15, a estagiar na educação infantil. Segundo ela, o processo de tornar-se professora ocorreu de forma decisiva e natural, já que, por seu discurso, não poderia ter sido de outra forma. Em sua fala, ela se referiu ao amor à profissão, fazendo questão de enfatizar seu interesse precoce pelo ensino, chegando a mencionar sua fascinação quando sua mãe a levava para as aulas que ministrava.

No trecho da entrevista a seguir, isso se evidencia:

Bom, minha formação vem de casa. Eu venho de uma geração de tia e mãe na área da educação. Né? Tia coordenadora, mãe professora. É... a outra tia professora de matérias específicas então eu me espelhei nelas. Né? Comecei a

brincar na rua de escolinha até, é... minha mãe fazer minha matrícula numa escola de rede privada e eu não fui, pedi pra outra minha tia matricular num colégio que ensinasse pra ser professora. E minha tia fez minha matrícula. Fiz o magistério e lá no magistério eu tive oportunidade de estagiar na [nome da escola] com dezessete anos. Então, com dezessete anos foi minha primeira oportunidade na [nome da escola]. Só que antes da [nome da escola], aos quinze, eu fui estagiária do Sesquicentenário. Passei um ano no Sesqui, quando saí vim pra [nome da escola]. Então passei quatro anos como estagiária, depois menor aprendiz, até me tornar professora. Né, então esse foi o meu incentivo veio de casa. É, minha mãe sempre me levava pras aulas e eu ficava fascinada, por aquele universo. Então foi algo que eu acho que veio de...de... um dom mesmo que Deus me deu e eu amo o que eu faço (0m16s-1m34s).

Mariana demonstrava ser um exemplo típico de professora que crê “ter nascido” para o ensino, e o disse fazer com amor. Muito embora reconhecesse que a origem do seu interesse pela profissão veio de casa, da fascinação pela figura representativa da mãe e até das tias, Mariana se apegava a essa crença de que sua vocação fosse um presente de Deus e atribuía a Ele a responsabilidade no sentido de caberia a Ele decidir, determinar - mesmo sua história familiar claramente favorecendo sua escolha pelo magistério.

Ao utilizar-se de suas crenças na ação externa de uma divindade ou de um discurso do senso-comum de que sua profissão tem a ver com o universo ao qual estava inserida desde a infância, Mariana demonstra falta de referências teóricas, científicas, técnicas, críticas, na leitura da própria história. Principalmente pelo fato de que ela se contradiz, situando essas duas origens como definição de sua escolha profissional. Sob o ponto de vista da THS, Mariana escolheu sua profissão devido ao contexto de sua família, que lhe possibilitou o contato com o magistério por meio de figuras femininas representativas que lhe incentivaram, visto que ela não menciona nenhum tipo de resistência por parte da família, no processo de definição de sua profissão.

A professora menciona a relevância dessas contingências para sua escolha, mas o faz de maneira informal, quase como por coincidência, seguindo um discurso não fundamentado teoricamente. Isto sugere que Mariana desconhecia ter sua família determinado sua escolha ao ponto que apresentou a possibilidade e construiu uma trajetória afetiva e significativa para que ela viesse a reconhecer-se no magistério. O dado que denota a interpretação mística (e mágica) dos processos sociais e socioemocionais que a levaram escolher sua profissão é o trecho em que, no fim de sua fala, ela se referiu a Deus como o projetor, o responsável pela sua vocação e pelo amor a sua profissão. No sistema de crenças religiosas apresentado por Mariana, não se pode questionar Deus nem suas decisões: com isso, analisar o processo decisório que a conduziu ao ensino estaria

acima de suas possibilidades (ou necessidades), e ela podia posicionar-se como uma criança diante de decisões tomadas pelos adultos - acriticamente.

Quanto à relação com a escola em que atuava durante a pesquisa, ela afirmou que foi uma das primeiras oportunidades que ela teve de exercer a profissão ainda como estagiária; consecutivamente, trabalhar nesta escola foi sua primeira experiência como professora logo após a conclusão do estágio. Devido a sua história na instituição – segundo ela, sempre marcada por boas experiências –, Mariana afirmou gostar do ambiente de trabalho e principalmente das relações sociais estabelecidas entre a equipe. Afirmou que a cultura da escola é de construção de uma equipe unida, priorizando valores como humildade, companheirismo, acolhimento, resultando nela cada vez mais vontade de trabalhar. Tudo isso parecia-lhe corroborado e enfatizado pelo fato de a própria instituição ter fundamentos, valores e cultura religiosa. Isso a fez sentir-se mais à vontade para perpetuar, enfatizar ou administrar suas decisões baseadas nas crenças religiosas que assimilassem sua experiência de vida.

Assim, eu já trabalhei em muitas outras instituições, mas nenhuma, assim, acolhe tão bem as crianças...é... a questão da humildade. Ninguém é melhor que ninguém. Todo mundo pensa junto. Assim, eu nunca tive um aborrecimento, nada. Cada vez mais eu tenho vontade de vir trabalhar. Tenho hora pra chegar, não tenho hora pra sair. Porque eu amo trabalhar aqui, então eu acho que é esse sentido da paz, da unidade, do amor, do carinho e do afeto que nos contagia cada vez mais (2m23s-2m58s).

No entanto, a despeito de sua relação de admiração pela escola, Mariana pareceu idealizar a instituição, o que denotaria certa dificuldade de lidar com os conflitos típicos do exercício de qualquer profissão, principalmente as que envolvem grandes equipes e relações interpessoais variadas – como é o caso de uma escola. Em 10 anos de magistério, ela afirmou nunca ter tido qualquer aborrecimento, relatando mais uma vez seu amor incondicional e sua vontade de ir ao trabalho (visto que não se incomodaria com horários), por se tratar de um ambiente ‘maravilhoso’ (idealizado). Isso denota sua dificuldade em lidar com os conflitos em ambiente de trabalho, optando por negar a existência deles. Ademais, o discurso de quem trabalha duro porque ama e o faz sob qualquer circunstância em nome desse amor é pouco profissional e, neste caso, parece o se opor a um fazer comprometido profissionalmente.

No discurso de Mariana, encontrei referências a um conhecimento pedagógico que se alinha à orientação teórica presente no documento da escola, discutido no capítulo 2,

principalmente quando ela relata as instruções que recebe da coordenação para o desenvolvimento de seu trabalho. No entanto, tais referências eram feitas de maneira intuitiva, solta (sem mencionar teoria, teórico ou conceitos que justifiquem suas ações), misturadas com suas próprias crenças e concepções acerca da gestão de conflitos, especificamente.

Eu acho que é assim, pra vida, né? Eles têm que aprender a resolver as coisas que gosta e que não gosta, porque esse sentimento a gente tem que levar pra vida. Por que a gente... a melhor coisa do mundo é a gente estar em paz, a gente estar feliz. Então se a criança tá o tempo todo procurando brigar, procurando confusão, vai fazer mal para ela. Vai afetar a aprendizagem, ela não vai se concentrar para aprender (9m30s-10m30s).

Ela sempre usava a primeira pessoa do plural para se referir a orientações comuns à equipe e também para de algum modo não se colocar de forma direta. A seguir, ainda em relação às orientações pedagógicas, destaco:

Assim, quando há... ocorre algum conflito, né? No momento a gente não chama atenção da criança na frente dos demais. Quando ocorre o conflito a gente chama, as crianças, né, que foi causadora desse conflito, chama à parte pra conversar. [...] Então, nesse momento da conversação a gente tira o que ela mais gosta. Que a gente sabe que é o momento do parque. [...] E se persistir, todos os dias ela vai perder aquele momento, que é legal e... lembrar ela o porquê dela estar ali. [...] sempre levando ela a pensar, a refletir no que ela fez, que não é legal (3m16s-4m14s).

Porém, o mais interessante em relação aos trechos da entrevista referentes ao manejo de conflitos é a administração de punições para os comportamentos indesejados. Este tipo de abordagem dos conflitos não está diretamente relacionado com as teorias propostas por Piaget ou Vygotsky, e, sim, possui origem nas teorias comportamentais. Pareceu-me que existia uma forte orientação de abordagens comportamentais para a resolução de conflitos no discurso da docente durante toda a entrevista. Porém, estas são as mesmas teorias que desencorajam o uso das punições em detrimento de possíveis reforços positivos. Todas as referências foram feitas de acordo com as instruções que ela recebia da coordenação (das partes pedagógica e psicológica), denotando que as orientações nesses casos possuem forte influência da abordagem da psicóloga educacional. No entanto, no discurso de Mariana, não me pareceu que ela possuísse conhecimento suficiente das teorias do comportamento, seguindo as orientações acriticamente. Tal suposição se fortalece pelo fato de que Mariana menciona as teorias construtivistas como parte e objetivo pedagógico da prática docente adotada pela escola, mas em momento algum se refere a teorias comportamentais.

A administração de punições também revela as concepções de conflito e de gestão

destes. Existe a crença de que criança não existe sem conflito (embora existissem exemplos de crianças socialmente habilidosas em sua turma) e uma ênfase maior na punição como principal ferramenta de ajuste dos comportamentos indesejáveis. Apenas ao final da fala da professora, finalizando sua resposta à pergunta seguinte (complementar a esta), é que observei a referência à administração de contingências positivas em detrimento das negativas.

Assim, geralmente quando a criança ela é muito, tá naquela agressividade, né? [...] Então, pedagogicamente, a gente vai afastar ela um pouco [...] Quando ela fizer alguma coisa, então ela tá chamando atenção. Eu não posso chamar o nome dela em evidência. Eu ignoro essa atitude dela. Então assim, pedagogicamente a gente tenta não dar ênfase a esse comportamento. A gente aplaude os momentos que ela foi legal. [...] Dar ênfase mais a parte positiva, não a parte negativa (4m52s-5m42s).

Assim, a gente queria que não existisse conflito né. Mas criança sem conflito não é: criança. A 'criança' tem que existir porque ela tá no meio de interação. Então a medida que ela interage com o meio, que ela interage com o outro, vai haver os conflitos (5m49s-6m04s).

Em suas palavras, “Quando ela [a criança] fizer alguma coisa, então ela tá chamando atenção”. Temos aqui a crença de que a criança com comportamento agressivo é uma pessoa que necessita de atenção e a demanda de maneira equivocada. Desta forma, tal atitude da criança deve ser ignorada, para não se reforçar tal comunicação. O conflito na fala de Mariana está sempre relacionado a lacunas emocionais das crianças, seja por necessidade de atenção, seja por dificuldade de adaptação a normas e regras.

Contudo, no emaranhado de ideias que enunciou, a professora demonstrava prezar por uma resolução de conflitos que se alinha aos pressupostos das habilidades sociais por mim investigadas, denotando que, ao menos em predisposição, existia a consciência da necessidade de um fazer pedagógico voltado para o diálogo e a reflexão das ações por parte dos alunos. Ou seja, uma preocupação com o desenvolvimento de um repertório competente de habilidades sociais nos alunos.

Faz. É algo que a gente faz todos os dias. A gente tenta conversar principalmente por meio da estória, né? É o momento da roda, da conversa, onde a criança esboça os seus sentimentos e emoções. E a gente sempre numa historinha a gente tenta puxar. Através de uma brincadeira. Através de uma atividade que a psicóloga vem fazer em sala, de cooperação, de união, do grupo, do coletivo. Então a gente sempre lembra: “É o grupo, é o coletivo”. Porque isso é importante pra eles. Eles têm que aprender a conviver no coletivo. Porque muitas crianças são filhas únicas, filho único. Então o mundo em casa gira em torno deles, aqui não. É... a professora para todos (3m31s-4m18s).

Porém, ainda no trecho acima verifiquei uma crença da professora, que diz

respeito à interpretação das ações das crianças e determina sua maneira de enxergar e lidar com os conflitos: o comportamento indesejável é causado pela história de vida familiar da criança e na escola ela deve conviver com normas sociais e divisão de atividades (“coletivo”) - explicando-se assim o problema da gestão de conflitos, já que a administração da convivência pela docente supõe comportamentos socialmente desejáveis, desenvolvidos não pela professora, mas pela família.

Tudo, então, o que Mariana entende poder e dever fazer é homogeneizar (a mesma reação para todos, mesmo sendo cada criança distinta). A diferença (“filhas únicas”) torna-se um problema, quando deveria ser tomada como um dado próprio a cada criança - que, com ou sem irmãos, é única e requer consequências específicas, portanto.

A docente não se reconheceu responsável pela manutenção dos comportamentos que acreditava serem oriundos das relações familiares e, por isso, supunha que nem ela nem a escola poderiam agir sozinhas. A competência social da professora, enquanto adulto referência para as crianças, por si só, é capaz de modelar a mudança de comportamento desejada: mas, por falta de conhecimento necessário, Mariana não se dá conta totalmente do seu papel na interação. Dessa forma, explica-se a crença de que a escola e ela são imutáveis em detrimento das singularidades de cada um, gerando uma ação homogeneizadora que tende a promover repetições - inclusive das condutas que a professora gostaria de modificar no gerenciamento de conflitos em sua sala de aula.

Ao ser questionada em relação ao que sente quando precisa agir nas situações de conflito, Mariana afirmou sentir angústia. Muito provavelmente isso decorria da sua dificuldade para resolver os conflitos e, sobretudo, lidar com os comportamentos indesejáveis, o que é corroborado pelas análises feitas sobre as observadas estratégias que utiliza para aquele fim.

Assim, a gente queria que não existisse conflito né? Mas criança sem conflito não é: criança. A criança tem que existir porque ela tá no meio de interação. Então à medida que ela interage com o meio, que ela interage com o outro, vai haver os conflitos. Então, assim, é angustiante pra gente, né? [...] Então, assim, é muito, angustiante a gente ter que deixar sem parque, mas é um angustiante que é necessário. Né? Pra que ela aprenda que tem regras, que não pode, que não deve... (5m49s-6m52s)

Nesta primeira passagem, a criança em conflito aparece como angustiante, pois o conflito demanda punições e essa é a única estratégia que a professora acreditava ser necessária nesses casos. Administrar punições não era confortável para a docente, o que leva a pensar sobre seu desconhecimento sobre o estatuto e a eficácia da punição aplicável a condutas indesejáveis, bem como acerca de outras estratégias que servem à mudança

do comportamento (como a solicitação de mudança de comportamento e a modelagem), prevenindo a conduta infantil indesejável e o tempo adequados para lidar com tais situações.

Acompanhando a sequência discursiva (as etapas do pensamento de Mariana), é possível identificar duas crenças e uma experiência emocional aversiva bem articuladas:

1ª) Criança vive frequentemente em conflito (presumindo-se: porque não sabe conviver), e dessa forma, sendo ela professora da educação infantil, o conflito em sua vida é uma certeza;

2ª) Conflitos a angustiam e fazem com que se sinta desconfortável;

3ª) Todavia, lidar com essas situações é um pesar inevitável, porque, como docente de crianças, os problemas precisam ser mediados por ela.

Ora, a origem da angústia está em desconhecer como atuar nessas situações, denunciado por um “tentar”, na citação a seguir, que também indica a professora sem enxergar solução para o conflito - descrito como inevitável. Se, de fato, conflitos são possibilidades permanentes nas relações humanas, não são, porém, necessidades nem destinos inescapáveis. Associar o conflito à infância é significativo, já que ela trabalhava com crianças: há uma inconsistência em trabalhar com crianças, cuja conduta se supõe associada a conflitos, e sentir um peso por lidar com conflitos.

Essas inconsistências no sistema de crenças de Mariana transpareceram também nas estratégias defensivas do discurso da professora, que para falar de si, recorreu a disjunções de pessoa (na citação anterior e na que se segue): o sujeito das sentenças da docente é “a gente”, que a situa numa categoria, pressupondo que inexoravelmente todas as professoras de educação infantil passam por isto da maneira como ela passa.

[...] Então assim, eu tento resolver levando amor, carinho pra ela, pra ver se ela melhora esse comportamento, pra que não persista e eu fique angustiada. De reprimir...que a criança fica triste e a gente também, porque a gente não quer as crianças com esse comportamento. Desafiador (7m42s-7m60s).

No trecho de fala imediatamente anterior, a angústia apareceu novamente. Entendo que esse sentimento decorria da insegurança de Mariana em meio aos conflitos com os quais ela não gostaria de ter que lidar. “A criança fica triste e a gente também, porque a gente não quer as crianças com esse comportamento. Desafiador”. A angústia decorria, portanto, do despreparo - o que seu sofrimento ao administrar punições confirma. O uso repetido da punição (associado por ela à repressão) está na antítese ao amor, na crença da professora, mostrando que ela aprecia, na maioria das vezes, apenas a

punição como processo de mudança de comportamento, e contraposto ao bem-estar.

Ela entendia a punição como a principal estratégia corretiva. Para a THS,

[...] ao contrário do que possa pensar-se, este método [o castigo] costuma ser muito eficaz num primeiro momento, mas, *a longo prazo, não faz com que se modifique o comportamento de raiz*. Pode até modificar o comportamento relativamente à pessoa que dispensa o castigo (evitando-a ou não se “deixando apanhar” por ela), mas não altera a atitude da pessoa castigada.

[Além disso,] o castigo costuma provocar a imitação (uma criança repreendida, repreenderá com maior frequência), distanciar o castigador do castigado e criar sentimentos de depressão e deficiente auto-estima na pessoa que é sistematicamente castigada (CASTANYER, 2006, p. 147, grifos no original)

Naquilo a que se refere Castanyer, encontro duas explicações para a permanência dos comportamentos inadequados dos alunos de Mariana. Primeiro, o castigo inibia a aprendizagem significativa dos comportamentos desejáveis e, segundo, a administração das punições distanciava Mariana de seus alunos, dificultando o estreitamento das relações, exatamente o oposto do que se espera na monitoria positiva.

Existia, para Mariana, a ideia de que o comportamento desafiador fosse necessariamente ruim, precisando mudar. Ora, ainda que elas tenham sido frequentemente interpretadas como tal, com efeito, nem sempre uma postura que desafia pode ser considerada um problema: é o caso da *Assertividade*<sup>4</sup> na infância.

Apesar das conseqüências reforçadoras, as habilidades assertivas podem ser pouco valorizadas, tanto na escola como na família, devido, principalmente, à confusão que se faz dela com a rebeldia e a agressividade. [...] A assertividade pode ser desvalorizada, e sua promoção negligenciada por pais e professores, se estes associam o desempenho assertivo das crianças a uma possível perda de autoridade. Alguns deles sentem-se desconfortáveis quando as crianças os questionam ou demonstram mais conhecimento e rapidez de raciocínio do que eles em determinada questão (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009, p. 177-178).

O comportamento assertivo, nesse sentido, pode ser entendido como a adoção de uma postura desafiadora, no sentido de que se opõe à passividade tradicionalmente esperada diante da autoridade docente. Pode também ser um desafio para docentes admitir suas falhas ou sua falta de conhecimento em relação a algum assunto diante do aluno.

De novo, seguindo o discurso de Mariana, no início da citação imediatamente anterior de sua entrevista aparecem o amor, o carinho, no manejo da situação: porém, se persistisse o comportamento, a estratégia mudava. Isso se dá pelo fato de que suas estratégias positivas para manejo e prevenção dos conflitos eram imprecisas, incompletas.

---

<sup>4</sup> A partir de agora, para destacar as habilidades sociais e habilidades sociais educativas que servem de referência para a análise neste capítulo, ponho seus nomes em itálico, com que também facilito não só sua identificação, mas a fluência do texto.

Afirmo isso com base no fato de que poucas foram as vezes em que Mariana disse assumir uma postura positiva em relação ao desenvolvimento socioemocional das crianças nas situações que vivenciavam. Existiam pouquíssimas referências feitas à modelação de comportamentos adequados, elogios às condutas adequadas e exploração prática das alternativas de resolução de problemas pelas crianças. Para Mariana existia uma separação clara entre gerir, de um lado, com amor, carinho e, de outro, com firmeza.

Os estudos de Pettit e Bates (1989) indicaram que o afeto somado a uma atitude educativa e positiva da mãe estaria consistentemente relacionado à ausência de problemas de comportamento, enquanto as estratégias coercitivas e a ausência de um envolvimento positivo da mãe foram preditoras de comportamento anti-social na infância (GOMIDE, 2003, p.27).

Não o bastante Gomide se referir às relações parentais, do ponto de vista comportamental, sua menção às estratégias de monitoramento positivo aplica-se a qualquer adulto-referência em interação com crianças.

Assim, crer na inevitabilidade do conflito contribuía para que Mariana não buscasse estreitar as relações com as crianças, nem tentasse outras formas positivas de gerir os conflitos, tratados como implacáveis em suas fontes. Como suas tentativas de gestão positiva eram insuficientes e, decerto, frustrantes, Mariana recorria às punições por ela já conhecidas, sem observar se elas funcionariam, quando muito, apenas em curto prazo.

Na terceira passagem, a seguir, encontrei outra demonstração do entendimento da criança enquanto conflito, desafio, desta vez na crença docente segundo a qual a criança mente sobre o que realmente aconteceu nas situações conflituosas.

Eu me sinto assim... um pouco... assim um pouco angustiada, né? E assim, apreensiva pra saber realmente quando começou o conflito, pra não culpar quem não tem nada a ver. Porque as crianças mentem. Criança mente e vai colocar a culpa no coleguinha. Então a gente tem que parar, ouvir primeiramente a todos, pra poder tirar as conclusões. Por que eu não posso simplesmente chegar “Ah, foi Fulano, vai ficar sem parque”. Não. A gente tem que entender o porquê. Quem foi que começou. Pra entender realmente se é todos que começaram. Ou se um...é como diz “Maria vai com as outras”. O outro fez, eu fiz só porque o outro fez. Então, a gente tenta fazer dessa forma (12m18s-12m66s).

Portanto, o processo de resolução dos conflitos para a docente era sempre punitivo, autoritário<sup>5</sup> e ritualístico – ou seja, trabalhoso para ela, que tinha sempre de parar, ouvir e julgar. Ela era a juíza, por não acreditar nas crianças (desconfiava dos alunos, supondo que queriam fugir à punição). Dessa forma, a estrutura de suas gestões

---

<sup>5</sup> Entendo autoritarismo como “exigência acompanhada de baixos níveis de calor (carinho) e autonomia psicológica” (GOMIDE, 2003, p. 25).

se assemelhava a um inquérito.

Como já esperava que um dos lados estivesse mentindo ao descrever os fatos, a professora buscava investigar os fatos com o que ela acreditava ser um diálogo. No entanto, segundo sua descrição, a conversa não objetivava o entendimento entre eles, mas a entrega do “culpado” por parte das crianças envolvidas. Embora a professora falasse em diálogo, da autorreflexão por parte das crianças, em seu discurso Mariana não parecia encarar essa abordagem como suficiente para estabelecer os critérios do bom comportamento, pois seus manejos sempre envolviam a punição ou menção dela.

Depreendi o fracasso do diálogo, entre as crianças ou dela com as crianças durante as mediações, do entendimento sobre o diálogo pela docente. No combate ao comportamento da criança, que buscava livrar-se da “culpa” (a mentira e/ou negação de responsabilidade), Mariana precisaria escutar a criança. Para Castanyer (2006),

[...] escutar não significa “ouvir” as suas histórias à mesa ou quando vamos passear, mas sim: dedicar-lhe tempo, mostrar-lhe claramente que nos interessa aquilo que ela conta, mas que não nos angustia, sermos activos a escutá-la [...] criar empatia com ela [...] Em qualquer caso, seria necessário convidá-la (não obrigá-la!) a contar-nos tudo. [...] é igualmente importante que a criança nos veja com os cinco sentidos concentrados nela, sem nos dispersamos [...] Se soubermos escutar o que nossa criança tem para nos dizer, evitaremos tirar conclusões arbitrárias que [...] não têm outro resultado senão confundir as coisas e angustiar ou afastar a criança (p.155).

Este seria o diálogo necessário a resolução dos conflitos. Ao realizar os passos da boa resolução de conflitos, a professora não só conseguiria visualizar claramente o ocorrido, como também estabeleceria uma relação de confiança e respeito com as crianças. No caso da proposta de diálogo entre pares mediados pela professora, suas próprias atitudes serviriam de exemplo para as crianças, e as situações poderiam ser transformadas em oportunidades de desenvolvimento das habilidades socioemocionais infantis.

A falta de manejo para resolução satisfatória e a imprecisão no julgamento da docente, por falta de medidas que a auxiliassem na investigação da situação, a deixavam, portanto, insegura, angustiada. Isso acontecia pois, embora as punições fossem desconfortáveis para Mariana, ainda assim, eram as estratégias que ela conhecia.

É assim, a gente tenta não pensar muito por que tem que agir mesmo. Deixo [de castigo], deixo e pronto, não tem que agir com o coração não. Embora que depois “Eita, eu peguei pesado agora”, mas tem que ser duro. Tem que falar sério. ‘Parô, ó não pode fazer isso, não é legal. Tem que ser duro, embora que, por dentro, a gente sinte esse sentimento, mas a gente não pode fazer com que a criança perceba, transfa...transpareça. Então a gente tem que ser o mais firme possível, pra ele entender que tem a professora boa, na hora que tá fazendo coisas legais e a

professora também fica triste, cobra, quando faz coisas chatas, coisas não legais (13m19s-13m60s).

A atribuição de importância ao amor e carinho (aspectos importantes para a criação de vínculos com as crianças) é uma característica presente na monitoria positiva, mas aparecia de modo esporádico no discurso da professora. Além disso, o carinho e o amor surgem desassociados de uma forma eficaz de se manejar conflitos. Ela fala da repercussão do sentimento de angústia para sua gestão do conflito, quando essa distinção fica clara: “tem que ser duro, embora que, por dentro, a gente sinta esse sentimento, mas a gente não pode fazer com que a criança perceba, transfa...transpareça. [...] e a professora também fica triste [...]”

Em decorrência do conflito com os próprios sentimentos, Mariana tenta não pensar quando pune: “a gente tenta não pensar muito por que tem que agir mesmo”. Porém, na verdade, não se trata de não pensar, mas sim de treinar as respostas mais adequadas às situações que podem ocorrer entre as crianças, considerando o contexto e suas peculiaridades. Desse modo, a gestão dos conflitos pela docente não só é pensada, como, em decorrência disso, torna-se orientada pelos princípios que a tornam eficiente e eficaz<sup>6</sup>, automatizando-se escolhas de consequenciação cientificamente organizadas, para afastar soluções do senso comum (como frequentemente, por quem sem preparo a aplica, é pensada a punição) ou da evitação do manejo (ignorar o conflito ou negligenciá-lo). Segundo Del Prette e Del Prette (2009, p.202-203)

O processo de solução de problemas, interpessoais ou não, pode se tornar razoavelmente automatizado. [...] Alguns autores defendem que o processo de solução de problemas em grupo [...] seja procedido pelo treinamento de habilidades básicas de prontidão como as de: manter a calma, identificar a situação-problema, pensar antes de agir e identificar o que pensa e sente sobre as próprias condições para solucionar o problema. Além dessas habilidades, são incluídas as de prestar atenção à postura corporal, ao contato visual, ao tom de voz e à escolha das palavras.

Portanto, ao contrário da crença de Mariana, a THS ensina que o ato de pensar não é excluído do processo de resolução dos problemas, mas pode-se automatizar seu uso no sentido de se potencializar a resolução pacífica dos conflitos. Da mesma maneira com que a docente já automatizou a expressão de reações “firmes”, e de certa forma autoritárias, o pensar nas possibilidades de agir em cada situação poderia beneficiar suas escolhas no sentido de não cometer injustiças e ser mais coerente com a distribuição de consequências.

---

<sup>6</sup> Eficiência avalia os meios de se alcançar um objetivo e eficácia avalia os resultados independente dos meios.

Mariana se contradisse em relação ao que afirmou em passagem anterior, quando separou o “agir com o coração” do agir com seriedade, frente os momentos difíceis. O amor e carinho mencionados são deixados de lado, pois podem desacreditar a mediação feita (crença essa que dava suporte claro ao déficit na monitoria positiva, conforme analisado anteriormente). O sentimento de angústia denunciava a dificuldade de Mariana em estabelecer as consequências para os comportamentos das crianças e por tanto não poderia transparecer. Nesse sentido, ela perderia sua autoridade, que, neste caso, estava fortemente amparada pelo poder hierárquico em relação às crianças, podendo ela decidir os destinos das mesmas (se iriam ou não brincar, se iriam ou não participar dos momentos de lazer na escola).

Em síntese, o que todos esses dados revelaram, principalmente, foi o despreparo teórico-técnico para manejar situações difíceis, as crenças sobre infância e conflitos (específicos à infância, naturais e inevitáveis) e as estratégias de gestão de conflitos escolhidas pela docente que são punições mal aplicadas e propostas de diálogo mal executadas.

De toda forma, existia um aspecto interessante no manejo de Mariana, que demonstrou ter ela alguma habilidade de autocontrole e expressão emocional. Ela afirmou que é preciso ter certo controle do que está sentindo no momento, para que isso não interfira negativamente no que ela vai fazer, mesmo que, no fim das contas ela se mostrasse incapaz de fazê-lo. A angústia acabava por interferir negativamente nas situações da professora, uma vez que a tornava insegura quanto às estratégias que usava. A insegurança, por sua vez, levava-a a recorrer às punições, fazendo uma distinção entre afeto e seriedade. Ora, tal separação não é de todo inadequada. Ser hábil em autocontrole e expressividade emocional também envolve saber quando ser firme, agir com seriedade e quando ser amável, amigável frente as demais situações. Isso não significa que ser firme não possa ser algo bom, típico da professora “boa”, como Mariana afirmou. No caso aqui analisado, isso decorria da ambivalência de sentimentos que ela sentia por ter que administrar punições e para isso é preciso ser firme, falar sério, esquecer o coração.

Em relação aos principais desafios encontrados pela professora, temos a menção de conflitos relacionadas à educação familiar. Diversas vezes foi colocado pela professora algo que, segundo ela, estava presente também na filosofia da escola: a crença de que família deve contribuir e ajudar a instituição para a resolução das questões com que as crianças têm mais dificuldades, sobretudo nas emocionais, que intervêm no plano comportamental.

Diversas vezes a família foi mencionada pela professora, em casos nos quais o comportamento conflituoso da criança advinha da dificuldade de adaptar-se frente às contingências do contexto escolar, que diferem daquelas que o aluno encontra no ambiente familiar; também em casos em que ela entendia existirem fatores familiares criando processos emocionais responsáveis por fazer com que a criança demandasse da escola (professora, especialistas e colegas) uma atenção específica. Na busca dessa atenção, a criança geraria uma série de situações conflituosas.

[...] Porque às vezes aquela criança é vítima do comportamento. Porque um conflito, é... necessariamente, a criança tá passando por alguma situação. Ou tá querendo chamar atenção, ou tá passando por algum ‘pobrema’ [sic] em casa... Então assim, as veze[s], estoura na escola. E a gente tem que saber o porquê, a causa do conflito (6m09s-6m30s).

Assim, é um...e um desafio, né? E assim, é aquela criança que a gente vai ter mais cuidado, né? Ter mais cuidado no sentido de que? De orientar, né? Porque essa criança ela... Às vezes é até por falta de limites, de casa, né? Criança que faz tudo que quer, na hora que quer e chega na escola que tem hora pra tudo. Então são crianças que não tão acostumadas com rotina e por isso tem esse comportamento. Criança que quer chamar atenção, que acha que sabe demais que os outros não sabem. Então tudo isso causa esse conflito (26m37s-27m15s).

[...] Então, se a criança ela entende que a escola tem hora pra tudo, tem momento pra tudo e que a gente pode falar, pode se expressar, a gente vai ter uma sala menos conflituosa. Mas a gente sabe que a escola não pode fazer só. Ela precisa do apoio da família. E às vezes, mediante a comportamentos em casa, em família, essa criança tem um comportamento em sala. Porque em casa ela não pode ter esse comportamento porque não tem outras crianças, então é nesse momento da interação que acontece (57m53s-58m39s).

Esta é a crença no poder limitado da escola, pois a instituição, nesse sentido, precisa da parceria com a família e profissionais de outras áreas para lidar com o comportamento mais problemático de determinadas crianças.

A base do desenvolvimento socioemocional das crianças é de fato construída em família. As crianças trazem à escola suas experiências familiares, envolvendo comportamentos e emoções que podem facilitar ou dificultar a inserção do aluno nas novas regras sociais escolares. No entanto, a escola – enquanto primeira e principal instituição social na qual a criança participa durante um bom tempo de sua infância – também tem, principalmente na figura docente, um papel determinante para o desenvolvimento socioemocional dos alunos, ajudando as crianças a ressignificarem ou ampliarem suas experiências sociais. Dessa forma, positivamente,

os recursos dotados diretamente pela experiência escolar se consolidam através da instrumentação cognitiva, pois o acesso à educação básica e às trocas interpessoais que a escola proporciona contribuem para que a criança alcance estágios cognitivos mais elevados (Freitag, 1986), o que aumenta suas chances de desenvolver um repertório diversificado de estratégias adaptativas para enfrentar

de maneira autônoma os desafios da vida em comunidade (MARTURANO; LOUREIRO, 2003, p.266).

Em contrapartida, se a escola não sabe desenvolver ou não se implica em promover essa autonomia, ajudando as crianças a modificarem os comportamentos difíceis gerados nas relações familiares, acaba por contribuir “para aumentar sua vulnerabilidade a fatores de risco presentes em seu entorno” (MARTURANO; LOUREIRO, 2003, p. 267).

Em seu discurso, Mariana reconheceu que os comportamentos antissociais oriundos da família existem, e os via como um desafio para ela e para a escola; mas atribuía à criança a responsabilidade de entender que no ambiente escolar ela não pode agir como em casa. Para alcançar essa habilidade de adequação contextual, a criança precisa superar alguns obstáculos emocionais. Porém as estratégias usadas pela professora para que essa maturidade – em relação aos sentimentos e ações que são próprias de um desenvolvimento socioemocional – fosse alcançada demandavam habilidades cognitivas mais abstratas, como a autoavaliação reflexiva sobre o próprio comportamento, ainda que de maneira elementar (certo *vs.* errado, bom *vs.* ruim, e elementos que possibilitam a empatia).

Além disso, como já afirmei, o manejo estava fortemente amparado na administração de punições, o que nem sempre garante a mudança significativa do comportamento e pode acarretar em prejuízos para a relação e para o desenvolvimento esperado, visto que a forma inadequada de estabelecer punições cria novos traumas emocionais para a criança. Dessa forma, a professora se eximia da responsabilidade em ajudar as crianças nesse desenvolvimento de forma concreta, com modelação dos comportamentos e estabelecimento de princípios que iriam além das consequências punitivas vigentes. Esperando que as crianças viessem de casa adequadas ao contexto escolar ou, no caso de não estarem preparadas para isso, receberem o apoio da família para a mudança comportamental, Mariana entendia que a escola não poderia fazer muito – ainda que, inevitavelmente, os comportamentos inadequados ocorressem no espaço e no tempo escolares. A professora, então, esperava que a família a ajudasse a resolver os conflitos que ocorriam... na sala de aula, durante o tempo escolar!

Ainda em diversos outros trechos, identifiquei menção a condutas voltadas para uma abordagem comportamental dos conflitos apenas no que diz respeito às estratégias de manejo dos conflitos. Já quanto à conduta discente e suas causas, foram explicadas

pela docente através das crenças ilustradas nos trechos analisados antes: fundamentalmente, seriam comportamentos oriundos das práticas familiares.

Com efeito, essa inconsistência na qualidade do discurso da professora evidenciou um nível de conhecimento introdutório sobre os comportamentos humanos em interações, ao referir-se a princípios explicativos básicos do comportamentalismo - tais como a noção de que a conduta precisa ser considerada em suas contingências - sem, todavia, explicitar conceitos ou leis daquela abordagem teórica.

Portanto, esse discurso não pareceu ser consciente, com propriedade teórica específica, o que dá margem para o julgamento e uma avaliação feitos diversas vezes pela professora, baseando-se em crenças a respeito da origem dos comportamentos das crianças.

Vejam os trechos a seguir: “Algumas vezes, sim, e outras vezes a criança ainda persiste com o comportamento...né? Então deve ser, assim, não é algo que é resolvido na mesma hora. É algo que tem...precisa de muita repetição, muita conversa” (8m08s-8m25s). A repetição refere-se à administração de contingências que possam ser coerentes e educativas. Nessa fala, identifiquei possuir a docente consciência de que suas orientações deveriam ser contínuas, frequentes e baseadas no diálogo, pois educar requer paciência e criação de hábitos por meio de instruções coesas e coerentes; portanto, nem ela poderia se contradizer, fazendo aquilo que diz ser errado, nem poderia ter respostas diferentes para situações iguais, dependendo de sua disposição em resolver o conflito ou das crianças envolvidas nele.

A principal problemática que observei no recorrente discurso a defender a utilização de punições e até mesmo a atribuição dos comportamentos indesejados a contextos familiares é a de que a professora parece se ausentar de responsabilidade na geração da conduta inadequada ou de compromisso com a gestão eficiente dos conflitos que ocorrem em sua sala, a partir do momento em que a profissional dá evidências de não os manejar segundo princípios e conceitos científicos. Se o conflito estava além do que ela conseguia administrar, sempre haveria a possibilidade de recorrer às punições, à equipe pedagógica externa e até mesmo à família. Este é um caminho perigoso, uma vez que pode acarretar em descompromisso e/ou acomodação por parte da professora. O desconhecimento teórico e metodológico da administração de contingências que dispensem o uso de punições colabora para que a professora não saiba como desenvolver de maneira mais competente suas habilidades sociais educativas importantes para a gestão dos conflitos. No trecho a seguir, Mariana deixou claro a importância que atribui as

punições.

[...] A gente não pode “Ah, não quer pedir desculpa não? Ah tá, tá bom.” Não, porque aí você tá alimentando ela não pedir desculpa. Então ela vai sair quando realmente ela pedir desculpa. E se caso não conseguir realmente, pronto, deixa ela o parque inteiro sem. Ou não ganha massinha no final do horário. Alguma coisa, que ela possa sentir uma punição. Criança tem que ter uma punição por aquele ato, aquele comportamento (38m46s-39m12s).

Ora, segundo a professora, o manejo das situações só funcionaria se houvesse punição. Mesmo que Mariana não se pusesse no pior patamar (o da indiferença ou da negligência quanto à gestão de conflitos), esse seu padrão de manejo revelava uma crença restritiva sobre como agir para mudar condutas inadequadas, afetando principalmente suas habilidades educativas de monitorar positivamente, de construir contextos potencialmente educativos e resolver problemas interpessoais. Decaíam também as possibilidades de que ela promovesse o desenvolvimento dessas habilidades no repertório das crianças.

Uma prática pautada na monitoria positiva, com a administração de contingências positivas – como o elogio, a modelação e a construção de contextos potencialmente educativos (nos quais a criança possa exercitar diversas maneiras de resolver conflitos) –, é indiscutivelmente mais efetiva e interessante para a manutenção de um ambiente saudável e harmonioso. Em contrapartida, a monitoria negativa, que inclui estratégias punitivas, está relacionada ao uso de controle psicológico. Estudos indicam que “o controle psicológico tem levado a um ‘impedimento’ para a autonomia e para autoconfiança e contribui para sentimentos de angústia e inadequação” (BARBER *apud* GOMIDE, 2003, p. 39-40).

Retomando a angústia de Mariana, desta feita para explicar outro aspecto relevante dos déficits no manejo de conflitos, ela pode ser entendida também como efeito da incapacidade da professora em estabelecer relações de confiança com seu alunado – o que demandaria, igualmente, as habilidades de *Monitorar Positivamente* a conduta das crianças. Por exemplo nas situações em que Mariana não conseguia chegar a conclusões satisfatórias dos conflitos por não ter informações suficientes para julgar os acontecimentos, a docente se via refém dos depoimentos das crianças envolvidas, que segundo ela não eram sinceras tentando se eximir da “culpa”.

[...] Criança mente e vai colocar a culpa no coleguinha. Então a gente tem que parar, ouvir primeiramente a todos, pra poder tirar as conclusões. Por que eu não posso simplesmente chegar “Ah, foi Fulano, vai ficar sem parque”. Não. A gente tem que entender o porquê. Quem foi que começou. Pra entender realmente se é

todos que começaram. Ou se um... é como diz “Maria vai com as outras”. O outro fez, eu fiz só porque o outro fez. Então, a gente tenta fazer dessa forma (12m35s-12m66s).

Sendo o ambiente melhor monitorado, a probabilidade de que os conflitos acontecerem sem o testemunho de um adulto seria bem menor, porque não só eles seriam acompanhados mais frequentemente pela docente, como também, pouco a pouco, aprenderiam a regular seus comportamentos segundo parâmetros pró-sociais. É exatamente nos momentos quando existe menos monitoria da professora que os conflitos acontecem.

Em segundo plano, ao encorajar a autonomia das crianças em resolver os conflitos, através da comunicação e a criação de vínculos afetivos sem a ameaça constante das punições, a docente não precisaria abrir um inquérito em relação ao ocorrido de cujos “culpados” não se tem certeza. Como foi dito, a monitoria positiva aumenta a probabilidades de a criança confiar no adulto e não ter medo de admitir seus erros, pois sabe que o adulto em questão vai encarar a situação de forma construtiva.

Outro ponto interessante: a professora, por diversas vezes, em suas respostas a perguntas da entrevistadora que visavam à descrição do manejo docente em relação à turma como um todo, referiu-se quase somente ao comportamento de duas crianças por ela identificadas como problemáticas, com recorrência envolvidas em conflitos.

Como mencionado na descrição do campo de pesquisa, existiam duas crianças na turma de Mariana que apresentavam comportamentos mais desafiadores em relação aos conflitos. Especialmente para investigar como Mariana pensava sua gestão dos conflitos entre os alunos, como pode ser visto no roteiro da entrevista (Apêndice A), perguntei sobre gestão de conflitos em dois níveis distintos: aquele mais geral, dizendo respeito ao manejo de qualquer situação, e, em outro mais específico considerando as situações que envolviam duas crianças (Matheus e Bruna), foram feitas algumas perguntas: porém, Mariana respondeu, em ambos os níveis, sempre se referindo apenas aos dois alunos considerados por ela mais problemáticos.

Aí, é... faço desse jeito que eu tô falando. Retirar [o que as crianças gostam, no caso, o tempo de lazer] mesmo, né, e assim, os coleguinhas, vou dizer a ele que os coleguinhas vão começar a afastar. Não vai querer mais ficar perto dele porque ou ele vai bater ou não vai querer dividir o brinquedo. Mediante o conflito, ninguém vai querer mais brincar. Vai chegar um momento em que ele não vai ter amigos mais. Se é isso que ele [Mateus] quer, ficar sem amigos, se ele continuar fazendo esse comportamento... Agora, é melhor pensar e refletir.... Quando ele pensar em fazer, chama a professora, que a gente vai lá ajudar. Então quando você sentir essa vontade de empurrar, de bater... “Tia, preciso de ajuda”. Chama que a gente

conversa. Tô aqui pra conversar, agora, não faça! Chame alguém pra conversar. Saí, vai passear, vai fazer alguma coisa, mas tenta não pensar em fazer essas bobagens (24m56s-25m53s).

Assim Mariana se referiu claramente ao comportamento de Matheus, mesmo eu não tendo perguntado sobre o aluno. Isto pode significar que Mariana já havia concedido a essas crianças o status de “problema”, sendo sempre elas que vinham à mente quando se tratava de conflitos. A docente acreditava que os comportamentos dessas crianças eram inevitáveis e que ela pouco poderia fazer efetivamente para que esses se modifiquem. Os comportamentos poderiam ser contornados, por meio de conversas admoestadoras e punições justificadoras, mas não de fato resolvidos, dadas suas origens extraescolares.

Chama a atenção que a professora ainda ameaçasse a criança com o risco de isolamento social (“Retirar mesmo, né, e assim, os coleguinhas, vou dizer a ele que os coleguinhas vão começar a [se] afastar”). A docente preferia excluir a criança das situações de convivência do que tentar ensinar outras maneiras de se portar nelas, como mostrar as possibilidades adequadas de brincar, possibilitando assim a aprendizagem socioemocional. Os comportamentos derivados das dificuldades em lidar com os sentimentos que a criança demonstra são definidos como “bobagens”. É preocupante que a professora tenha se adotado esse termo para representar tais comportamentos, pois sugere que a seriedade das ações indevidas fosse negada.

Quando questionada a respeito de como é ser professora dessas crianças, Mariana disse:

Assim, é um...e um desafio, né? E assim, é aquela criança que a gente vai ter mais cuidado, né? Ter mais cuidado no sentido de que? De orientar, né? Porque essa criança ela... às vezes é até por falta de limites, de casa, né? Criança que faz tudo que quer, na hora que quer e chega na escola que tem hora pra tudo. Então são crianças que não tão acostumadas com rotina e por isso tem esse comportamento. Criança que quer chamar atenção, que acha que sabe demais que os outros não sabem. Então tudo isso causa esse conflito (26m37s-27m15s).

Esse trecho ilustra a crença sobre a origem dos comportamentos de crianças como Matheus e Bruna: ela se relaciona ao convívio familiar, em que a falta de limites alimentaria a necessidade de chamar atenção. Daí que a socialização estivesse seriamente afetada, e num patamar inalcançável pela professora:

É a socialização, né. O tar junto com o outro sem ter conflito [...]. Se for um jogo, a equipe perder pronto, perdeu. Então, se [Matheus] não saber brincar, sai do jogo. Você tá chorando, tá brigando, sai do jogo. Os outros amigos brincam até você aprender a brincar porque a gente tá aqui pra ganhar e pra perder. Não tem isso não. Então se não sabe brincar sai do jogo. É bem...curto e grosso, saiu pronto. Por quê? Porque não tá sabendo brincar. Tem regras. Tem que aprender as regras do jogo (27m23s-27m65s).

Mariana se referiu especificamente ao comportamento de Matheus nesse trecho. Ora, o que a professora revelou foi uma crença sobre a oposição entre crianças que conhecem e se submetem a normas e outras que não. Não houve menção à aprendizagem das regras senão através da submissão às normas do jogo, sem, todavia, o direito à expressão de emoções de frustração: se Matheus mostrasse insatisfação (“Você tá chorando [...] sai do jogo. [...] Não tem isso não. Então se não sabe brincar, sai do jogo. É bem...curto e grosso, saiu pronto. Por quê? Porque não tá sabendo brincar. Tem regras”).

A citação de Mariana demonstra que a ela não incluía, em seu sistema de crenças, a tarefa de ensinar – inclusive através do jogo – a criança a regular suas emoções. A dificuldade da criança não estava em seguir as regras e, sim, em lidar com a frustração, de maneira que isso não o impedisse de se divertir com o jogo. Essa possibilidade era-lhe negada quando Mariana o excluía da brincadeira, ao invés de estimular comportamentos de cooperação e focar na diversão proporcionada pelo jogo. Como ele poderia aprender a brincar sem estar brincando? Era preciso o auxílio da professora para o desenvolvimento do autocontrole da frustração. Mas como Mariana guiava-se por crenças segundo as quais a conduta socialmente desejável já chega à escola pronta (ou sabe jogar, ou está fora do jogo!), ela não enxergava sua responsabilidade em modelar o comportamento de jogar para divertir-se, por exemplo.

Essa expectativa de que o comportamento social já viesse totalmente bem modelado associava-se à crença de que a responsabilidade pela inadequada contingenciação devia-se à família, não só nas origens, mas no reforçamento de padrões indesejáveis. Quando perguntei como Mariana entendia o comportamento das crianças ela disse:

Eu entendo uma [criança] né, que é como eu já falei, que é mediante aos [sic] pais, né, ausência. Então essa criança, ela [referindo-se a Bruna] tem assim, emocionalmente... emocionalmente ela não sabe dizer. Se tá feliz, se tá triste. Então se você fez alguma coisa que deixou ela triste, ela não sabe chegar pra você e expressar. Então ela vai bater ou vai empurrar, porque ela não sabe se expressar. Já a outra criança [Matheus], por ser líder, então quer comandar a brincadeira. Se você não quer brincar do jeito que ele quer, não aceita. Se o jogo for duas equipes e essa criança perder, ela também não vai aceitar. Quer ser o primeiro. Por isso que aqui tem o ajudante do dia, só o ajudante do dia vai ser o primeiro da fila, vai entregar as coisas, já pra tirar isso de “Eu quero ser o primeiro”, sempre, não, a cada dia tem uma criança, pra ser o primeiro (31m34s-32m32s).

Novamente se mostra, nessa passagem, a crença segundo a qual o comportamento infantil inadequado tem raízes nas dificuldades emocionais da criança, na relação com a família e na inabilidade para lidar com esses sentimentos. O comportamento de liderança chegou, inclusive, a ser avaliado como um aspecto negativo da personalidade, já que seria

nisso que a inadequação se fundamentaria. Se a estratégia descrita pela professora evita maiores conflitos, não os resolve, porque a necessidade de ser o primeiro, caso motivasse Matheus, seria explicada como sintoma da inabilidade do menino em lidar com as frustrações relacionadas a não ganhar, não ser o primeiro, não ser o centro das atenções, e não a causa do problema. Não surpreendeu, portanto, que Mariana acreditasse já ter desvendado a melhor maneira de lidar com eles.

Em resumo, segundo o seu discurso, suas explicações para a conduta discente giravam em torno da incompetência socioemocional das crianças, devido principalmente à baixa qualidade das relações familiares (“Eu entendo uma [criança] né, que é como eu já falei, que é mediante aos [sic] pais, né, ausência. [...] Então essa criança, ela [referindo-se a Bruna] tem assim, emocionalmente[...] ela não sabe dizer. Se tá feliz, se tá triste”); e, de outro lado, a administração de punições foi apresentada como principal estratégia para lidar com os comportamentos desafiadores (“Então, se [Matheus] não saber brincar, sai do jogo”). Percebi, na maioria das situações que a professora não pôde explicar ou resolver, que essas duas crenças entravam em ação, sendo essas as principais determinantes cognitivas e representacionais da competência social da docente.

Ora, os Estudos Culturais ajudam a entender a crença de Mariana no conflito enquanto problema. A manifestação de comportamentos indesejáveis próximos à agressividade está fortemente presente em seu discurso, definindo, como mostrarei na próxima seção, sua prática na gestão de conflitos. Isso significa que os alunos em sua diversidade e complexidade emocionais não são todos considerados por Mariana enquanto crianças que precisam de modelos e orientação para lidar com as demandas socioemocionais muitas vezes conflituosas. Os alunos e alunas com dificuldades socioemocionais que não possuíam comportamentos agressivos, que não desafiavam sua autoridade ou expressavam suas emoções de maneira explícita não eram mencionados em nenhum momento pela docente enquanto carentes de atenção e auxílio. Os problemas vistos por Mariana eram apenas os ligados a fatores externalizantes.

A crença supracitada está diretamente relacionada com as dificuldades de Mariana em lidar com os problemas, pois interfere no desenvolvimento de sua habilidade de resolução de problemas interpessoais, na medida em que sua prática exige a compreensão de alguns princípios – dentre eles, o de que “problemas são acontecimentos naturais”, como lembram Del Prette e Del Prette (2009, p.200). Portanto,

é importante reconhecer que problemas fazem parte da existência e que muitas

vezes não são ruins, nem necessariamente trazem infelicidade. As pessoas que vêm problemas como coisas más ficam ansiosas, evitam falar sobre eles e têm pouca motivação para resolvê-los (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2009 p. 200).

O comentário dos autores aplica-se ao sistema de crenças de Mariana, cujos comportamentos como docente, nas situações que precisa gerir, são em grande parte abarcados pela análise sobre o círculo vicioso que mantém a ineficiência e a ineficácia na resolução de conflitos: não assumir problemas e tensões como inerentes à convivência é, afinal, conviver menos bem e, pior, no caso da docência, ensinar mal a resolver problemas e superar impasses como os descritos pela professora.

Tratando os conflitos como algo indesejável, a ser evitado, não surpreende que houvesse, no discurso de Mariana, uma homogeneização dos alunos – o que parecia orientar as práticas da escola, mesmo indo de encontro com as propostas verificadas em seu próprio PPP. Se a professora era “uma só para todos”, como ela mesmo afirmou, e suas estratégias de intervenção não consideravam minimamente os contextos de situação e de experiência de vida das crianças, a professora falhava em proporcionar uma experiência escolar que as prepare na adaptação de “seus mundos” à vida em comunidade. É preciso considerar as diferenças dos alunos para melhor entender e facilitar seus processos de inclusão social. A criança-conflito de Mariana era um desafio para ela, um desafio inevitável e angustiante.

Para os “alunos-problema” existia uma identidade já estabelecida e as respectivas maneiras de lidar com seus comportamentos, baseados nas interpretações feitas de suas experiências de vida. Existia a perspectiva de mudança, porém essa demandava tempo e esforço, para o que a professora não se reconhecia como inteiramente responsável (atribuindo causas e tarefas de mudança comportamental à família, por exemplo).

Como não se deve adotar apenas uma explicação, interpretação e estratégia para diferentes condutas, muitas vezes as crenças constitutivas do conhecimento que Mariana detinha sobre o comportamento das crianças não eram suficientes para que ela pudesse lidar com as situações de conflito com as quais se deparava.

O resultado disso, como é possível extrair da análise das habilidades sociais da docente, a seguir, era o uso excessivo de contingências punitivas, coercitivas e a atribuição de responsabilidade para outras instâncias como a família, coordenação, psicóloga. Dessa maneira, as crenças sobre educação, conflito e comportamento infantil de Mariana (partilhadas, ao menos em parte, com a cultura da escola) interferiam no

desempenho das habilidades sociais educativas que possuía em seu repertório.

## 5.2 As habilidades de Mariana para a gestão de conflitos em sala de aula

Consideradas essas crenças, a fim de relacioná-las com as habilidades sociais de Mariana – escolhido com critério de análise nesta pesquisa –, organizei, como mencionado no capítulo metodológico, além do protocolo de observação, um roteiro para a entrevista, de maneira a contemplar todas as habilidades selecionadas pelo estudo, cada uma com suas especificidades, não só a partir de meu julgamento como pesquisadora, mas levando em conta os relatos da própria professora sobre seu desempenho na gestão de conflitos em sala de aula.

Assim, nesta seção e respectivas subseções, apresento, por ordem, os dados sobre as habilidades sociais de Mariana obtidos por meio da transcrição e análise da entrevista; em seguida, aqueles decorrentes da transcrição e análise das filmagens.

Outra observação importante: a discussão a seguir apresenta as habilidades separadas umas das outras apenas a título de organização, com intuito de facilitar a descrição dos comportamentos que, porém, por ocorrerem na situação interpessoal, estão sempre relacionados, indissociáveis.

### 5.2.1 As habilidades sociais de Mariana para a gestão do conflito segundo ela mesma: como a professora enxergava suas intervenções em face do conflito

Durante a entrevista, quando perguntei a Mariana sobre suas formas de gerir conflitos entre seus alunos em sala de aula, em vários momentos suas respostas foram repetitivas, denotando que a docente não foi capaz de perceber as diferentes nuances de um mesmo comportamento. A estratégia adotada por ela era uma só: conversar, no sentido de atribuir a alguma criança a responsabilidade do ocorrido, sempre tendo em vista a distribuição das consequências punitivas.

[...] Então, nesse momento da conversação a gente tira o que ela mais gosta. Que a gente sabe que é o momento do parque. Então essa criança perde cinco minutos, dez minutos, do direito de brincar. E se persistir, todos os dias ela vai perder aquele momento, que é legal e... lembrar ela o porquê dela estar ali. Por que? Porque aconteceu...ou que empurrou o colega ou que bateu num colega ou que passou a frente do colega, sempre levando ela a pensar, a refletir no que ela fez, que não é

legal (3m41s-4m14s).

[...] Tem que conversar. Então aquela criança ali, realmente, vai perder um momento ou uma aula no *tablet* ou um minuto na aula no *tablet* que eles gostam muito ou do parque, eu vou dizer: “Olhe, você, agora não fez legal, você magoou o colega”. Chamo o coleguinha pra dizer que ele ficou triste e por isso “por esse seu comportamento você vai perder tantos minutos do parque ou vai perder o parque inteiro” (22m30-22m55).

[...] Então o coleguinha que fez vai refletir que não pode fazer tudo o que o outro manda fazer. Se ele mandou fazer alguma coisa de errado, chame sua professora e diga “Oh, tia! Fulaninho...”. Porque, se ele fizer, ele tá tão errado quanto quem mandou fazer. Por que tá sabendo que é errado e fez. Então os dois vai [sic] refletir, pensar, e vai [sic] perder alguma coisa. Porque os dois tão sabendo que é errado (37m30s-37m55s).

Sim, e eles já sabem que se... caso se comportar [sic], ou vão perder o parque, ou vão perder de ganhar massinha, ou vai [sic] perder uma atividade legal, né? Porque sempre quando tem um comportamento que não foi legal, vai ter uma consequência, vai ficar, é, sem ganhar alguma coisa (44m56s-45m17s).

As citações acima evidenciam repetitivamente o padrão comportamental da professora: como no processo de investigação já identificado, a tarefa que a professora se atribuía era inquirir para reconhecer eventuais responsáveis e, então, aplicar a punição – descrita como do tipo negativo (o tradicional castigo, no caso, a perda do tempo de brincar).

Ora, entre outros aspectos, embasar a justificativa para o que não deve ser feito sempre no errado ou no fato de não ser “legal” é um recurso falho, pois nessa idade as crianças já esperam justificativas mais elaboradas para as regras que devem seguir. Ademais, quando questionada em relação à empatia, a professora demonstrou saber instruir as crianças, levando-as a pensar no outro na hora de agir; porém, na maioria das situações, como as dos quatro exemplos citados, a professora deixa esse recurso de lado.

Em todos os casos referidos, durante o manejo da professora, o impulso não é de fato refletido pela criança. É apenas contrastado com as consequências negativas que causa no outro e reprimido pela punição. Além disso, tornar a (auto)avaliação do comportamento pela criança não deveria se transformar em consequência punitiva, mas, antes, uma característica do cuidado para com toda e qualquer relação. A criança deve aprender a ser assertiva e dizer não ao que o colega pede, quando souber que aquele comportamento não é benéfico para as relações. Ora, essa reflexão não é possível sem a mediação adequada da docente.

Como os exemplos imediatamente anteriores patenteiam, Mariana só sabia administrar consequências que ela supunha serem necessariamente punitivas – processo esse que, a rigor, nem sempre era eficaz, já que os comportamentos punidos se repetiam

(e a punição, por definição, se bem empregada, modifica o repertório comportamental, levando à extinção a conduta-objeto dessa contingenciamento). Devido a seus déficits em habilidades sociais, a professora enfrentava dificuldades para desenvolver tais habilidades nas crianças. As lacunas de manejo eram, então, preenchidas pela administração das punições até mesmo em situações nas quais não seriam necessárias – logo, de modo geral, nem eficientes nem eficazes.

A professora demonstrou-se capaz de descrever seu comportamento, envolvendo conhecimentos diferenciados em relação a estratégias e leitura de ambiente e contexto (como instigar a reflexão dos comportamentos e suas consequências por parte dos alunos e, também, sobre o que os demais alunos pensam ou sentem em determinada situação); mas, ainda assim, suas interpretações e ações convergiam quase sempre para o mesmo resultado, sendo sua avaliação da maioria das situações, genérica (“[...]sempre levando ela a pensar, a refletir no que ela fez, que não é legal.”).

A docente demonstrou ter conhecimento sobre a importância do comportamento (quando se refere à conduta dos alunos baseando-se em desempenho e consequência), em certo nível era capaz de avaliar o desempenho das crianças, estabelecendo conexões com a dimensão emocional, situacional, cognitiva e ambiental que as rodeava (quando interpreta as ações das crianças considerando sentimentos, relações familiares e sociais na escola). Porém, esse conhecimento era básico e limitado, se levadas em conta as diferentes nuances de cada comportamento descritas pelas habilidades sociais aqui investigadas. Em outras palavras, a docente reconhecia a relação que existe entre a experiência social da criança e o que ela faz, muito embora sua crença em determinações imutáveis (como “criança é conflito”) pudesse interferir nas suas interpretações sobre situações e comportamentos.

A principal lacuna dizia respeito à inexistência de uma análise situacional suficientemente detalhada, fazendo com que a professora recorresse às mesmas explicações para diferentes condutas das crianças em situações semelhantes. Como mencionei, ela frequentemente se referia a duas crianças em específico e parece já ter traçado um padrão comportamental para essas crianças com as respectivas estratégias para lidar com estes. Ela agia de modo similar, baseando-se no conhecimento (mais empírico que científico) que detinha, de acordo com as interpretações que fazia sobre o comportamento e o contexto.

Eu procuro ouvir... sempre, eles não querem assumir o que fez. Ele joga a culpa pro outro, que foi o outro que fez. Então assim, eu tento levar... “oh, você fez isso

e ele fez isso. Não é legal.” E quando eles não querem falar que realmente ele fez, aí eu vou pra pergunta, né. “Mas você fez isso com o seu colega por quê? Foi sem querer que você fez?” Aí ele já diz: “Foi tia, foi sem querer.” Aí eu vou e explico novamente, que não foi sem querer, foi por querer (35m08s-35m41s).

Ao ser questionada em relação a avaliação de seu manejo com essas crianças por parte da coordenadora e demais profissionais na escola, Mariana disse ser sua conduta aprovada.

É, assim, por... conversar bastante, né, diz que a postura tá no caminho certo. Que tem que ser assim, ora amável, ora dura. Se tem que tirar, tem que tirar realmente e não tem isso não “Ah, o bichinho!” O bichinho, não, ele sabe o que faz. Se ele chorou, ele sentiu, é porque ele sabe que fez uma bobagem. E tem que ter, como diz, não é castigo, pensar, refletir. Levar a criança a refletir no que fez. Se ela errou pra que ela vai ganhar? Ela só ganha se ela passar a tarde bem. Se ela tá com um comportamento desafiador não, ela perde. Ela só ganha à medida que ela tentar se comportar melhor (30m44s-31m24s).

Em relação às interpretações de Mariana sobre o comportamento de Matheus, é muito provável que as interpretações docentes para as ações discentes estivessem contaminadas pelo perfil que já designou à criança. Seria preciso considerar a possibilidade de que a criança não soubesse discernir as condutas adequadas das inadequadas, por falta de parâmetro familiar, por exemplo. E caso as conhecesse, poderia ser incapaz de controlar suas emoções. As situações diferentes podem ter várias interpretações, acarretar em diferentes sentimentos, portanto não podem ser generalizadas. Novamente, o foco na punição como ferramenta de correção e de forma generalizada revelou o restrito espectro de habilidades da docente para gerir os conflitos no sentido de promover a competência social.

Em um dos exemplos que Mariana deu na entrevista sobre como ajudar as crianças a controlar impulsos agressivos, ela relatou uma situação que aconteceu com Matheus.

Já teve criança aqui que ficou, vamo [sic] dizer, três dias consecutivos sem ir pro parque. Porque ela mesma disse: “Tia, eu não consigo. Eu não consigo. É algo que fica falando comigo pra eu fazer”. “Pois você diga a quem tá falando pra você fazer que você tem que parar. Porque se não todas as vezes você vai perder”. E não converso mais nada. Ele fica na sala, os coleguinhas descem, fica. E, assim, passou três dias a criança já muda, por quê? Ele tá querendo atenção e ele não tá tendo. Então assim, perdeu, perdeu. Então o parque é como se fosse algo extremo pra eles porque é o momento que eles mais esperam pra brincar. Então assim, dói muito, pra ele perder o parque. E no final, eu chamo a turma, sento com ele perto “E aí gente, como foi o parque?”. “Foi legal, foi muito legal”. “Pois é, muito bem. Teve alguém que faltou... brincar lá no parque? Por que será que faltou? “Porque fez isso, isso e isso”. “E aí, é legal?” E no final eu sempre faço uma avaliação. “Como foi o comportamento diante de tal atividades?”. Ah, nesse momento... então, essa criança que tá tendo esse comportamento os coleguinha fala: “Fulaninho fez isso, Fulaninho fez isso”. Eu: “Porque será que todas as vezes o colega diz que você fez alguma coisa? Será que não tá na hora de você melhorar o comportamento, mudar? Porque todo mundo tá dizendo que você fez”. Então é isso que vai levar ele a pensar (23m13s-24m46s).

Este trecho manifesta mais uma vez a necessidade de atenção do aluno. Todavia, a criança foi instruída a refletir sobre o ocorrido sem direcionamento efetivo – pois entender que a afirmação unânime ou da maioria acerca de algo (“Será que não tá na hora de você melhorar o comportamento, mudar? Porque todo mundo tá dizendo que você fez”). Então é isso que vai levar ele a pensar”) não é critério seguro para avaliar uma conduta nem, menos ainda, a apresentação dos passos a serem seguidos para a reflexão esperada (já que torna a conduta dos outros, medida para a construção das habilidades, e não os princípios orientadores da conduta pessoal). Ademais, a punição foi vista como suficiente para inibir o comportamento indesejável. Possibilidades de condutas que pudessem reverter ou redirecionar as emoções que levaram a criança a se comportar da maneira indesejada não foram apresentadas especificamente à criança na situação.

Dáí que o menino ou menina<sup>7</sup> tenha relatado não conseguir (“ ‘Tia, eu não consigo. Eu não consigo. É algo que fica falando comigo pra eu fazer’ ”), pois sentia a necessidade como se alguma coisa lhe dissesse para se comportar de tal maneira. Mas a conclusão da professora foi a de que a criança queria sempre atenção.

Outro problema dessa intervenção: deu-se a exposição do problema em grupo. Ora, a avaliação coletiva feita pela professora, da maneira como é descrita, não pode funcionar. O problema dessa estratégia é que possibilita a construção de um ambiente excludente que rejeita a criança. Constrange o aluno e pode gerar outras consequências negativas, como a estigmatização da criança e a rejeição pelo grupo.

A seguir vê-se outro exemplo desta conduta, na interação com Matheus.

Já chegou na rodinha que uma das crianças [referindo-se a Matheus], né, que tem mais conflito na sala e quando a gente fez a avaliação da rotina em todos os momentos essa criança fez alguma coisa. E todo mundo começou a apontar e essa criança se saiu da roda e começou a chorar. Então nesse momento eu pedi pra auxiliar ficar com o restante da turma, conduzindo o momento, que foi uma dinâmica das emoções, né, que a gente fez pra trabalhar isso. Então ele se sentiu que foi apontado por todos e ele não aceitou, começou a chorar. Eu disse: “Tá vendo? É desse jeito que os seus amigos lhe veem. Como bate, empurra, seus coleguinhas tão falando a verdade. Então tá bom de você fazer coisas diferente, pra seus amiguinhos falar coisas boas de você”. Aí assim, até que ele melhorou bastante após muita conversa, muita dinâmica, ele vem melhorando o comportamento. Não melhorou 100%, né, mas ele já aceita quando o coleguinha diz que ele não foi legal e ele reflete “É, realmente, tia, eu não fui legal” (41m46s-42m54s).

Neste episódio, a professora tentou contribuir para o *Autocontrole*, a

---

<sup>7</sup> O comentário de Mariana era genérico, não foi possível reconhecer se a que criança a professora associava a situação no exemplo citado.

*Automonitoria* e a *Autoavaliação* de Matheus. O aspecto positivo reside no fato de que ela provocou a reflexão e avaliação da criança, mas, como ela mesma indica, seu comportamento ainda precisaria melhorar. No aspecto negativo da condução, deu-se novamente a exposição da criança. O *feedback* não foi bem fornecido, já que se tornou constrangedor. O menino não precisaria passar por isso para aprender que suas condutas são inadequadas.

Em relação à monitoria positiva para essa criança, suas atitudes cooperativas não foram reconhecidas nem salientadas. Teria sido oportuno estimular, nessa “roda” de conversa, a aparição prévia de *feedbacks* positivos, antes das solicitações de mudança de conduta inadequada, seguindo os seis passos para o fornecimento de *feedback*, a saber: olhar diretamente para o interlocutor, ser claro e objetivo, focar no comportamento do seu interlocutor, observar a reação do interlocutor, fornecer em um espaço curto de tempo e preferencialmente em lugar neutro. Além disso, os *feedbacks* negativos deveriam ter sido apresentados como contribuição para o menino poder melhorar, estipulando objetivos de curto e médio prazo para os quais todos pudessem contribuir, sem culpar individualmente crianças

Nesse sentido a participação do grupo só é relevante se for para construir, compartilhar, exemplificar as condutas adequadas. O que as crianças fazem bem, como elas se sentem fazendo e como elas fazem.

Na passagem logo em seguida a professora contradisse a estratégia que acabara de relatar. Mostrando que sua ideia de como fazer era idealizada, ela acaba por fazer algo diferente.

É o passo mais pedagógico que a gente tem e levar a criança a pensar o porquê que fez isso. Conversar realmente e ver qual punição será pra aquele momento. É a parte que a gente aconselha no pedagógico, não gritar, não chamar atenção na frente dos outros. Que a criança vai ficar constrangida e não vai resolver, vai piorar a situação (43m32s-43m53s).

Ela não refletiu que a roda de *feedbacks*, da forma como aconteceu na situação mencionada, causa o constrangimento e piora a situação como ela mesma aponta no que deve ser evitado.

Das oito classes de HS que selecionei para o estudo, em suas respostas, identifiquei ter Mariana associado seu desempenho com mais acuidade às Habilidades Sociais *Assertivas de enfrentamento*, *Empáticas* e de *Autocontrole e expressividade emocional*, sendo mais descritiva e específica ao falar de sua prática.

[...] Não pode colocar a culpa no outro. A gente tem que assumir o que a gente faz. Porque se a gente fez, bateu, veno [sic], porque foi por querer, então a gente sabe

que a gente fez. Então que não se repita mais, vá dê um abraço no colega, peça desculpa e esse comportamento não é de criança [nome da escola]. Sabe das nossas regras, não é pra bater, não é pra empurrar. E eu tento levar sempre eles a pensarem no que fez. Não tá colocando culpa no outro, jogando um pro outro (35m42s-36m10s).

Que faz porque o colega tá pedindo pra fazer. Aí é como eu digo “Olhe, você tem... se não quer brincar, diga a ele, fale. “Eu não quero amigo brincar agora de você com isso. Eu não quero fazer isso. Não, não vou fazer só porque você tá mandando”. Porque às vezes tem um coleguinha que manda o colega fazer coisa errada (36m63s-37m21s).

Nesse trecho, a professora disse instruir a criança a ser assertiva, recusando pedidos inadequados de outras crianças, incentivando-as a comunicarem seus desejos e opiniões. Porém, as justificativas que ela usava para inibir a conduta não assertiva não eram claras o suficiente (a exemplo de “Não pode, não é legal”, na citação da fala entre 23m13s-24m46s). Ora, querer se livrar da culpa é possivelmente consequência do medo em ser punido – única consequência de que eles têm certeza. Não havia garantia de recompensa para o agir certo, mas, com certeza, punição para o comportamento indesejado. O déficit de Mariana estava, portanto, na forma como conduz o manejo das situações que requerem assertividade.

Para exemplificar como ela dava instruções referentes a *Pedir mudança de comportamento, Fazer críticas e Autocontrole e expressividade emocional*, selecionei os trechos seguintes:

[...] “Coleguinha fez algo que você não gosta, conversa” [...] Se você tá com raiva, vai é... Se tá na hora do parque o coleguinha fez alguma coisa. Sai de perto do colega. [...] Então chama sempre alguém se não conseguir resolver... expressar “Tia, eu tô com muita raiva”. Então a gente vai ajudar. Vamos saber o porquê. Porque ele precisa entender e resolver o que tá causando essa raiva. Nunca resolver por si só, agredindo o colega, batendo. Porque não vai resolver, pelo contrário, só vai piorar a situação (39m52s-40m33s).

É muito difícil pra eles por serem ainda pequenos, né, ter essa consciência. [...] Então até eu conversei na rodinha, quando a gente diz que não quer ser mais amigo é uma palavra muito forte. Quer dizer que nunca mais vai falar. “É isso que você quer? Ou você não quer brincar naquele momento, ou estar com aquele amigo? [...] Diga “Olhe, nesse momento não vamos brincar. Vamos brincar de outra coisa, vamo [sic] fazer outra coisa”. É conversando, mas isso é muitas vezes. Até eles adquirir [sic] a consciência, né? (40m47s-41m37s).

Nestes dois últimos casos, Mariana buscou ensinar a descrever a emoção associada ao comportamento, identificando e diferenciando emoções (“quando a gente diz que não quer ser mais amigo é uma palavra muito forte. Quer dizer que nunca mais vai falar. “É isso que você quer?”). Forneceu exemplos de expressão correta, segundo as

demandas e respostas adequadas, sugerindo alternativas de resposta à situação (“Diga “Olhe, nesse momento não vamos brincar. Vamos brincar de outra coisa, vamo [sic] fazer outra coisa[...]”). Explicou, modelou e fez a criança pensar sobre o sentimento (“Quer dizer que nunca mais vai falar. “É isso que você quer? Ou você não quer brincar naquele momento, ou estar com aquele amigo?”). Mariana também reconheceu a importância da repetição das instruções para que as crianças aprendam a expressarem-se ao resolver seus problemas interpessoais (“É conversando, mas isso é muitas vezes. Até eles adquirir [sic] a consciência, né?”). Neste trecho, a descrição de Mariana demonstra que ela possuía, mesmo que minimamente (pois não há referência a termos específicos), os conhecimentos necessários ao desenvolvimento dessas habilidades no repertório das crianças. Fazer a criança identificar e entender seus sentimentos, assim como pensar sobre as ações razoáveis perante aquela emoção, ajuda-a a identificar que comportamentos e emoções não são permanentes, imutáveis e que os sentimentos podem ser respeitados sem que haja uma ruptura na relação com os colegas.

Sobre as habilidades empáticas, destaco o trecho a seguir:

[...] E, eu sempre pergunto: “Se você fosse o coleguinha, você queria que o coleguinha batesse em você? Como é que você iria se sentir?”. Como eu disse a você, eu sempre levo a pergunta pra eles, eu não respondo. “Você bateu no coleguinha, você queria que o coleguinha batesse em você?”. “Não”. “Como é que você ia se sentir?”. “Triste”. “Pois desse jeito é que o coleguinha está se sentindo”. Por muitas vezes eu pego uma folha de papel, peço para eles olharem a folha como não tem marcas. Peço pra eles amassarem e abrir a folha. “Assim é o coração da gente quando a gente faz algo que o coleguinha não gosta. “O coração, por mais que você peça desculpa, mas vai ficar a marca no coração do colega”. “Então o que que a gente faz pra que isso não aconteça?” “Pensar, conversar, pra não fazer uma bobagem pra machucar o outro”. “Porque ninguém quer ser machucado” (15m56-16m56).

Nesse caso, existiu uma boa estratégia para se desenvolver a empatia, questionando as crianças (“Se você fosse o coleguinha, você queria que o coleguinha batesse em você?”) e fazendo referências concernentes ao sentimento e às consequências das ações delas para as interações (Como é que você iria se sentir? “Triste”. “Pois desse jeito é que o coleguinha está se sentindo”). Em outra passagem, a professora também disse utilizar da modelação com o auxílio da assistente de sala, exemplificando tanto o comportamento inadequado quanto suas consequências para o outro, através de uma “cena” na qual a professora “agrude” a colega e depois a questiona sobre como se sentiu em relação aquilo. Porém, parece-me que as estratégias para expressar reprovação e pedir mudança de comportamento, fortes aliadas para o desenvolvimento empático, eram pouco exploradas pela professora, sendo suas estratégias mais presentes no discurso do que na

prática. Dessa forma, se considerarmos os déficits de topografia e desempenho da professora nas habilidades necessárias ao desenvolvimento empático das crianças, posso afirmar que tal desenvolvimento era prejudicado em termos de eficiência e eficácia.

Já as classes de *Estabelecer limites e disciplina*, *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*, *Monitorar positivamente* e *Fornecer Feedback* possuíram respostas mais genéricas ou repetitivas, para as quais Mariana recorria às crenças supracitadas como solução/interpretação.

Pronto. Essa criança, se fez alguma coisa, vamo [sic] dizer, ou a gente vai fazer uma atividade ou vai pra alguma coisa, ela só vai brincar ou fazer alguma coisa realmente quando ela pedir desculpa. “Não vai pedir desculpa? Não tem problema meu amor, cê [sic] vai ficar aí sentado. Quando você quiser pedir desculpa ao colega você vai sair daí. Pode ficar aqui sentado. Não quer pedir desculpa? Sem problema”. Ninguém conversa, deixa aí, ignora. Vamo [sic] fazer as outras coisas. Até que ela vai sentir, que não chamou aquela atenção que ela queria e acaba “Tá, tia, vou pedir desculpa”. Mesmo que às vezes sem querer, ela vai pedir desculpa. A gente não pode “Ah, não quer pedir desculpa não? Ah tá, tá bom”. Não, porque aí você tá alimentando ela não pedir desculpa. Então ela vai sair quando realmente ela pedir desculpa. E se caso não conseguir realmente, pronto, deixa ela o parque inteiro sem. Ou não ganha massinha no final do horário. Alguma coisa, que ela possa sentir uma punição. Criança tem que ter uma punição por aquele ato, aquele comportamento (37m64s-39m12s).

Esse momento no discurso da docente exemplifica bem tanto os seus déficits nas habilidades imediatamente antes referidas quanto a interferência de suas crenças para a gestão que ela faz dos conflitos. Em certo momento, a professora foi irônica na maneira como disse ter falado com a criança infratora (“Não vai pedir desculpa? Não tem problema meu amor, cê vai ficar aí sentado”). O tom de ironia foi perceptível em seu tom de voz e postura durante a entrevista.

Isto sugere que a professora tenha feito um julgamento moral sobre a ação da criança, como se a mesma agisse assim de propósito, para enfrentar a autoridade docente. A recusa em pedir desculpas é encarada como uma birra, um gesto em que a criança não quer admitir estar errada, frente à docente. Então Mariana entendeu ter resolvido a situação, exercendo seu poder sobre ela.

O comportamento de recusa foi também novamente entendido como uma tentativa de chamar atenção. Nesse sentido, outra vez o manejo visou apenas ao comportamento terminal do aluno, sem dar atenção à contingência que o antecedeu e a ele se associou, como sua geradora: a professora conseguia o cumprimento do ritual de desculpas, sem, todavia, qualquer mudança da sequência comportamental geradora da conduta infantil inadequada. Isto implica que os limites e disciplina estavam baseados em ações coercitivas, os contextos de enfrentamento nas situações-problema não eram

transformados em possibilidades educativas de resolver os conflitos e o fornecimento de *feedback*, feito apenas focando o comportamento indesejado, sem apresentação do desempenho esperado.

Em síntese, Mariana era capaz de diferenciar mais facilmente a maioria dos comportamentos relacionados às habilidades que compõem cada classe. Já no segundo grupo, existiam limitações no repertório da docente para o desempenho da maioria dos comportamentos associados àquelas classes de habilidades.

A análise aqui feita baseia-se não somente no desempenho da professora em relação às habilidades de cada classe para gerir seus conflitos, como também concerne à repercussão de suas condutas para o desenvolvimento socioemocional das crianças nas situações que vivenciam. Por exemplo, na classe de *Solução de problemas interpessoais* residia a principal dificuldade de Mariana, pois a mesma apresentava dificuldades em administrar conflitos; e é justamente nas habilidades que fazem parte desse grupo que a docente se apoiava mais fortemente nas crenças que adotava. Tal dificuldade ficou evidente nas análises sobre o sentimento de angústia da professora ao lidar com as demandas problemáticas de sua turma.

Dessa forma, Mariana ajudava as crianças a desenvolverem uma capacidade de refletir sobre o que fazem (mesmo que de forma simplista), mas não era capaz de fornecer alternativas comportamentais, exemplos concretos para a solução de seus problemas, de maneira a compreenderem as razões pelas quais agiam e de que outras formas poderiam comportar-se, de modo a integrarem-se de maneira adequada ao grupo.

Segundo Del Prette e Del Prette:

Os déficits dessas habilidades socioemocionais [referindo-se às habilidades de empatia, solução de problemas interpessoais e autocontrole da impulsividade dos sentimentos negativos] refletem um contexto de socialização e educação inadequados, marcados pela falta de oportunidade de aprendizagem de atitudes, valores e habilidades de não violência e de lidar com a própria agressividade e a do outro (2003, p.95).

Nesse sentido, Mariana não estava errada em supor que a maioria dos problemas interpessoais de Matheus e Bruna derivam da sua imaturidade em lidar com suas questões emocionais, já que a dimensão emocional do indivíduo está diretamente relacionada com suas ações.

A competência socioemocional é um desafio para a maioria dos indivíduos adultos, justamente pelas falhas em seu desenvolvimento ainda na infância. No entanto, tal interpretação não pode ser generalizada em relação a todas as situações e nem, tampouco, em relação à turma - o que acontece no discurso da docente.

Em conclusão a análise da entrevista, posso resumir as conclusões em duas ideias centrais. Existiam no discurso da professora indícios de um repertório de habilidades sociais educativas úteis para a gestão de conflitos na sala de aula, porém tais habilidades ainda precisam de aprimoramento considerando seus déficits. Nos aspectos comportamentais mencionados pela professora, naqueles em que existiu um mínimo de comprometimento dela, a docente considerou ser preciso ajudar essas crianças a mudarem suas atitudes. Mas esta responsabilidade implicou em insegurança e até mesmo angústia, o que a levava a buscar estratégias com eficácia limitada e pautadas em um certo autoritarismo docente.

A partir de agora, passo à análise de outro tipo de dado: o registro em vídeo das observações, necessárias, pois a teoria, sobremaneira, trata de comportamentos observáveis. Este conjunto de resultados, ao final deste capítulo, será comparado com a autodescrição identificada através da entrevista, cuja análise agora se conclui.

### 5.3. A gestão de Mariana: o que revelou sua prática à luz da Teoria das Habilidades Sociais

O desenvolvimento da competência social dos alunos de Mariana para a resolução de conflitos não dependia, segundo o modelo da Teoria das Habilidades Sociais, só das concepções da professora, mas, é claro, da competência da própria professora que, com sua conduta, oferecia exemplos e, em sua intervenção, sequências de modelação. Apresentando trechos dos vídeos de interações conflituosas em que a professora interveio, dissertarei, a seguir, sobre as habilidades sociais da professora e se estas concorriam ou não para tal desenvolvimento.

Nas análises das interações, farei uma descrição mais minuciosa dos comportamentos da professora, em referência ao desempenho das habilidades que possuía em seu repertório, apontando momentos em que teve bons níveis de competência social, mas também os déficits encontrados, sem esquecer de relacioná-los às crenças já indicadas a partir de seu discurso. A análise da competência da professora sempre levará em conta, em última instância, o desenvolvimento das habilidades nas crianças.

Na análise da entrevista, identifiquei no discurso de Mariana crenças acerca de sua atuação, contexto profissional, concepção de conflito, entre outras. Mais adiante, ainda considerando o discurso, identifiquei as possíveis habilidades de gestão de Mariana

conforme ela descreveu sua prática. A seguir, descreverei o que sua prática de fato revelava, no que concerne à competência social, mas também apontarei ilustrações das crenças reveladas em seu discurso, presentes em suas ações. Esta construção possibilita, ao final da análise, relacionar as crenças de Mariana às posições que assumia, ao papel que desempenhava e às ações que praticava enquanto educadora no desenvolvimento socioemocional de seus alunos.

Como disse, as situações foram transcritas considerando dois tipos de interação, particular e em grupo. Em primeiro plano, a análise visava averiguar os desempenhos da professora na mediação dos conflitos entre pares. A análise foi estruturada da seguinte forma: (1) introdução breve ao contexto da situação de interação, adicionando alguns elementos que podem contribuir para sua compreensão; (2) apresentação da transcrição da situação em formato de tabela como foi descrito no tópico anterior; e (3) descrição dos elementos mais importantes do repertório de desempenhos de Mariana que delimitam seu padrão de atuação nas situações; e (4) conclusão no tocante a competência e crenças da professora, considerando o padrão encontrado na etapa 3.

Considerando os limites deste estudo, escolhi duas situações, uma de cada tipo, para compor a análise. A principal justificativa para a seleção de apenas duas das seis situações registradas foi a identificação de um padrão de comportamentos da professora em sua gestão das situações. Muitos dos desempenhos dela, ilustrativos de suas habilidades e déficits, repetiam-se e giravam em torno de uma mesma estratégia de solução dos conflitos com que se defrontava.

As situações escolhidas representam, portanto, um quadro geral de gestão, considerando dois tipos diferentes de contexto, um particular e outro coletivo. Ademais, procurei escolher, dentre os tipos de situações (particular ou grupal), uma que pudesse ilustrar tanto o uso adequado de habilidades sociais pela docente, quanto outra em que seu desempenho apresentasse déficits.

Esta foi a maneira que encontrei de contrastar o que resulta do uso competente das habilidades que a professora possui em seu repertório com a falta dessas mesmas habilidades. O conteúdo das transcrições se repetiu assim como os padrões encontrados previamente na análise da entrevista. Desse modo, as situações selecionadas são representativas de sua gestão.

Durante a análise, primeiro, elenquei, das habilidades consideradas neste estudo, aquelas que consegui identificar em uso e, portanto, ilustrando que elas de fato existiam e foram usadas pela professora através da referência a partes da transcrição.

Em um segundo momento, sobre essas habilidades que listei faço considerações em relação a como a professora desempenhou tais habilidades e, por fim, a seus efeitos (perceptíveis nas respostas das crianças às condutas docentes). Em outras palavras, considero a competência da professora, tomando como referência o padrão ideal para tal competência, descrito pela teoria, considerando forma e conteúdo.

#### Situação 1 – Manejando um conflito entre três crianças

Durante a coleta de dados, entendi ser oportuno registrar também a conduta da professora ao lidar com temáticas conflituosas em interações coletivas, pois destas é possível avaliar sua gestão no sentido da prevenção de conflitos desnecessários, criação de ambiente harmônico e manutenção das regras de convivência.

Este é um fator importante de avaliação do desempenho, considerando o quadro geral criado na sala de aula de Mariana em relação aos conflitos. Através dessas situações foi possível identificar como ela manejava os conflitos também considerando o coletivo do grupo discente.

Este também foi um tipo de situação presente na sua fala em entrevista, presente em momentos de descrição do que ela faz e concebe, o que me permitiu criar um paralelo entre o dizer e fazer também para esses tipos de estratégia.

Neste episódio interativo, um conflito aconteceu entre três crianças que estavam no corredor, enquanto todos organizavam seus pertences ao final do horário para voltarem a suas casas. A situação iniciou sem a supervisão da professora, que chegou ao encontro das crianças já com o conflito em andamento, após escutar as crianças discutirem. O registro desta situação possui 4min e 11s, dos quais foram transcritos 3min e 20s.

Houve um corte feito no momento da transcrição, conservando-se apenas o intervalo de interação mais rico em relação ao conteúdo de análise. Dessa forma, foram descartados 4s iniciais pouco antes do início das ações de Mariana em relação ao conflito e cerca de 1min final, cujo conteúdo perde valor analítico considerando a extensão demasiada do tempo de interação, sem maiores resoluções por parte da professora.

Nesta situação, Mariana demonstrou seu repertório de habilidades sociais para a resolução de conflitos, assim como deixou ver os déficits presentes nesse repertório.

Quadro 2 – Legenda para a Situação 1 – Com três Crianças

Linha reta = Continuação						
<b>Componentes:</b>	<b>Sujeitos e Objetos:</b>	<b>Localização:</b>	<b>Postura:</b>	<b>Indicador motivacional:</b>	<b>Desempenho:</b>	<b>Gestualidade:</b>
Loc = Localização Post = Postura InM = Indicador motivacional Des = Desempenho Ver = Verbal Ges = Gestualidade	C(s) = Criança(s) Cam = Câmera Ob = Objeto P = Professora Tt = Teto	Cor = Corredor	Ag = Agachado Dir = Direção	ExAn = Expressa angústia ExC = Expressa calma ExD = Expressa desagrado ExI = Expressa impaciência ExIn = Expressa indiferença At = Atento(a) PAt = Parcialmente atento(a) Dis = Disperso(a)	Br = Brinca Cha = Chama Cho = Chora Cont = Continua Es = Escuta F = Fala Int = Interrompe AuV = Aumenta tom de voz Mov = Movimenta O = Olha P/Pa = Para/Pausa Perg = Pergunta Resp = Responde Sor = Sorri T = Toca	Apo = Aponta AN = Acena cabeça negativo CF = Cabeça acompanha fala MF = Mão acompanha fala MBr = Mãos brincam Mro = Mão no rosto MR = Mão repousa SegM = Segura mão



Quadro 3- Continuação

Tempo	Contexto	Professora					Crianças 1 e 2					Criança 3(Matheus)				
		Loc	Post	InM	Des/Ver	Ges	Loc	Post	InM	Des/Ver	Ges	Loc	Post	InM	Des/Ver	Ges
00:21	Ao final do horário três crianças se desentendem na fila. A professora as chama para conversar no corredor enquanto os demais alunos vão embora com a assistente.		DirC3		<b>OC3</b> <b>TC3 F</b> “Ele está fa...(psiu)” <b>AuV</b> “Matheus (prolongado). Matheus ele está falando depois vai ser sua vez.”	MO MF		DirP		<b>C2Cont F</b> “Ai...[pausa] aí ele deixou...aí ele deixou eu chorando.”					Cont “...com aquele...todo ... ‘eu num faço’.” <b>OP</b> <b>OC2</b> <b>EsC2</b>	MF MOB
00:27			DirC2	ExC	<b>EsC2</b> <b>PergC2</b> “Aí por que você chorou?” <b>EsC2</b>	MR				<b>C2Cont F</b> “Aí é por isso que ele [Matheus] fere ele[Júlio].” <b>EsP</b> <b>C2Resp</b> “Porque os dois tava me perturbando”					<b>EsC2</b> Silêncio	
00:37			DirC2		<b>PergC2</b> “Chamando você de quê?” <b>EsC2</b> <b>PergC2</b> “E o que é teimoso?” <b>EsC2</b>	MR				<b>EsP</b> “De... [interrupção]. Que eu sou teimoso.” <b>EsP</b> <b>C2RespP</b> “Teimosa é quando a pessoa é teimosa.”			DirP	<b>EsC2</b> <b>IntC2F</b> “Você é.” <b>EsC2</b> <b>RespP</b> “Menino que faz bobeira”	CF MOB	
00:48																



Quadro 3- Continuação

Tempo	Contexto	Professora					Crianças 1 e 2					Criança 3(Matheus)				
		Loc	Post	InM	Des/Ver	Ges	Loc	Post	InM	Des/Ver	Ges	Loc	Post	InM	Des/Ver	Ges
01:10	Ao final do horário três crianças se desentendem na fila. A professora as chama para conversar no corredor enquanto os demais alunos vão embora com a assistente.		DirC3 DirC1		<b>EsC3</b> <b>PergC3</b> “O que foi que ele fez?” <b>Cont</b> “Então não diz, então também não vai descer. [pausa] E nem vai descer pra brincar.” <b>RespC3</b> “Porque.” <b>OC1</b>	MR ApoCor MR CF				<b>EsP</b> <b>C1Int F</b> “Tia, só deixa eu dizer uma coisa.”	MOB			ExIn	<b>F</b> “Eu vi que [inaudível].” <b>RespP</b> “Eu num digo.” <b>Es</b> <b>PergP</b> “Por quê?” <b>OC1</b>	MOB
01:20			DirC1		<b>OC1</b> <b>F</b> “Diga. Sua vez.” <b>EsC1</b>	MR		DirP C1DirCam DirP C1DirCam DirP		<b>C1Cont</b> “Foi assim ó...” <b>C1Ocam</b> <b>C1F</b> “Eu só disse... só disse ó...assim ó: Matheus disse que eu e Eric era teimoso. Aí quando...aí Eric...aí eu só disse...aí Heitor disse naquela hora, eu disse só ‘é’.”	MOB C1M F MOB MF				<b>EsC1</b>	
01:40			DirC1		<b>EsC1</b> <b>TC1</b>	MR				<b>C1Cont F</b> “Aí Eric tava di...chorando porque...porq ue Matheus tava dizendo. Eu só disse ‘é’.”					<b>EsC1</b>	
01:49																

Quadro 3- Continuação

Tempo	Contexto	Professora					Crianças 1 e 2					Criança 3(Matheus)				
		Loc	Post	InM	Des/Ver	Ges	Loc	Post	InM	Des/Ver	Ges	Loc	Post	InM	Des/Ver	Ges
01:49	Ao final do horário três crianças se desentendem na fila. A professora as chama para conversar no corredor enquanto os demais alunos vão embora com a assistente.		DirC1eC2		<b>IntC1 F</b> “É? [pausa] Mas você...sei...mas com...(psiu). Mas, ‘é’ (psiu) ‘é’, é uma afirmação. Mesmo assim você errou.”		DirP		<b>C1Cont F</b> “Não... Eu não disse como Matheus disse. Eu só disse ‘é’. Eu não fiz nada.”	MF MOB				<b>EsC1</b> <b>IntC1</b> “Você também disse ‘é as vezes’. Você disse as vezes. E também..”		
02:05					<b>Cont F</b> <b>OC2</b> “Olhe pra Eric e peça desculpa.”				<b>EsP</b> <b>OCor</b> <b>OP</b> <b>C1OC2 F</b> “Desculpa [baixo]”					<b>Mov</b> “É.”		
02:20					<b>OC1 Cont</b> “Por que as vezes, todo mundo faz bobeira, mas não é legal. E a gente apontar o dedo pro amigo também não é legal. [pausa] Certo?”				<b>C1OP</b> <b>EsP</b> <b>C1OC2</b> <b>C1OP</b>					<b>Int</b> <b>ChaP</b> “Ô, tia [prolongado].” Silêncio		
02:20			DirC1 DirC2 DirC1		<b>MR</b> <b>CF</b> <b>MF</b>								ExI			
	<b>OC2</b> <b>F</b> “Se o amigo fez bobeira quem vai chamar atenção de Eric é tia [apelido, referindo-se a si].”															

Quadro 3- Continuação

Tempo	Contexto	Professora					Crianças 1 e 2					Criança 3(Matheus)					
		Loc	Post	InM	Des/Ver	Ges	Loc	Post	InM	Des/Ver	Ges	Loc	Post	InM	Des/Ver	Ges	
02:24	Ao final do horário três crianças se desentendem na fila. A professora as chama para conversar no corredor enquanto os demais alunos vão embora com a assistente.		DirC1		<b>OC1</b> <b>Cont F</b> “Tia [apelido – referindo-se a si] vai conversar. [pausa] Combinado?”	MR		DirP		<b>EsP</b> <b>C1F</b> [incompreensível]	MOb				<b>EsP</b>	MBr	
02:26			DirC2		<b>OC2</b> <b>Cont F PergC2</b> “Mas não tá falando alto pro amigo que o coração de Eric ficou como Eric?” <b>EsC2</b> <b>PergC2</b> “Triste num foi?” <b>EsC2</b>	MF ApoC2 MR				<b>EsP</b> <b>C1OC2</b> Silêncio					<b>EsP</b>		
02:35			DirC3		<b>OC3</b> <b>PergC3</b> “Aí como é que diz Matheus?” <b>EsC3</b> (psiu) <b>EsC3</b> <b>F</b> “Foi? Então eu vou perguntar a Heitor também essa história?”	MR		DirP		<b>C1Int F</b> “Eu só disse ‘é’.” <b>C1Ocam</b> <b>C1OC3</b> <b>EsC3</b>				ExI	<b>OTt</b> <b>EsP</b> <b>RespP</b> “O problema foi Heitor. Heitor...” <b>IntP</b> <b>Mov AuV F</b> “Ô, foi Matheus, foi Eric. Foi Matheus e Eric tão fazendo bobeira hoje, amanhã, ontem.”	MF MF	
02:51																	

Quadro 3- Continuação

Tempo	Contexto	Professora					Crianças 1 e 2					Criança 3(Matheus)				
		Loc	Post	InM	Des/Ver	Ges	Loc	Post	InM	Des/Ver	Ges	Loc	Post	InM	Des/Ver	Ges
02:51	Ao final do horário três crianças se desentendem na fila. A professora as chama para conversar no corredor enquanto os demais alunos vão embora com a assistente.		DirC3	ExI	Silêncio <b>F</b> “Foi?” <b>EsC3</b>	MR Mro		DirC3		<b>C1OC3</b> Silêncio			DirCor		[pausa] “Foi. Ele ficou aqui na frente” <b>Mov And</b> <b>Cont F</b> “Ele tava aqui e Júlio atrás: Não é Matheus que tá fazendo. E Eric veio aqui, ficou aqui, chegou aqui e Felipe aqui [som incompreensível]”	
03:06			DirC2		<b>PergC</b> “E vocês acham que essa atitude é legal?”	MF MR		DirP DirP	C1PA	<b>RespP</b> “Não.”			DirP		<b>RespP</b> “Não!”	AN M Ob
03:10					Silêncio											

Quadro 3- Conclusão

Tempo	Contexto	Professora					Crianças 1 e 2					Criança 3(Matheus)				
		Loc	Post	InM	Des/Ver	Ges	Loc	Post	InM	Des/Ver	Ges	Loc	Post	InM	Des/Ver	Ges
03:10	Ao final do horário três crianças se desentendem na fila. A professora as chama para conversar no corredor enquanto os demais alunos vão embora com a assistente.		DirC2		<b>PergC</b> “Leva a alguma coisa?” <b>EsC</b> <b>F</b> “Todo mundo tá descendo lá pra brincar ó e vocês aqui perdendo tempo por causa de bobeira.”	MR NA ApoCor MR		DirP		<b>C1OP</b> <b>C1Int F</b> “Deixa eu te contar...” <b>EsP</b> <b>C1OOb</b> <b>C1OCor</b>					<b>EsP</b> Silêncio <b>Mov</b>	MBr
03:18			DirC1e2		Silêncio <b>F</b> “Vão os três, um pedir desculpa ao outro e eu não quero essa conversa mais não.”	MR MF				Silêncio <b>C1And</b> <b>C1F</b> “Ó, tia...”				Silêncio		
03:24																

Mariana iniciou bem sua ação, chamando à parte as crianças envolvidas, expressando paciência/calma (face relaxada, linguagem corporal disponível etc.) e se agachando para que pudesse interagir ao nível das crianças, com interesse e atenção (com olhos fixos nos interlocutores, interessando-se por suas falas etc.). Isso pode ser observado ao fazermos a leitura das colunas que pertencem aos componentes Postura, Desempenho e Gestualidade.

Em relação à classe de *Habilidades de Autocontrole e Expressividade Emocional*<sup>8</sup>, neste episódio não identifiquei comportamentos que indicassem sua manifestação. Mas é preciso ter o mínimo de competência nesta habilidade em relação a si para que se possa auxiliar ao outro a desenvolvê-la e a usar. Foi o que aconteceu logo no início da interação. Mariana foi capaz de auxiliar a Criança 2 a *Reconhecer e nomear as emoções próprias* quando, por exemplo, a incentiva a elaborar o que estava sentindo diante da situação. Ela usou principalmente o recurso da Verbalização para fazer isto (00:27-00:37 [Des/Ver]PergC2 “Aí, por que você chorou?”). A docente buscava ajudar a Criança 2 no controle da expressão da emoção, quando a fez refletir sobre as razões de sua manifestação (choro) e se esta manifestação seria necessária.

Porém, o argumento de Mariana em relação ao julgamento que fez das necessidades de expressão da Criança 2 patenteou uma avaliação de que aquela situação não era passível de choro. Assim, na situação, ao tentar ajudar a criança a controlar suas emoções, ela acabou por não ser empática. O ideal seria que Mariana buscasse compreender, e mais ainda, possibilitasse à criança entender por que tal situação lhe provocava angústia (inferida a partir dos indicadores: fala rápida, confusa e exaltada, além disso a criança parecia ansiosa em explicar-se) (00:27- 00:37 [Des/Ver] C2Resp “Porque os dois tava me perturbando.”), fazendo-a refletir acerca do sentimento e assim buscar meios de superação. Quanto aos outros dois alunos, a professora indicou-lhes a importância de ouvir o amigo, dando a oportunidade de reconhecer a emoção do outro através da escuta.

Mais adiante, ao que se entende por *Falar sobre emoções e sentimentos*, a professora auxiliou a Criança 2 a falar sobre o sentimento, mas também falou sobre o sentimento do aluno, ao buscar desenvolver a empatia dos demais. Voltarei a tratar detidamente da Empatia.

---

<sup>8</sup> Como na subseção 5.1 deste capítulo, a partir daqui, além do itálico, a primeira letra do nome de classes e subclasses de habilidades sociais foi escrita em maiúscula, para facilitar a identificação de desempenhos a que os comentários se referem.

Na subclasse *Expressar emoções negativas*, a professora expressou desagrado quando preciso (00:58-01:10 [Des] ExD), ainda que de forma não descritiva, o que poderia facilitar a compreensão das crianças sobre o que fazem e como isso repercute durante a interação. Porém, as expressões não verbais da professora favorecerem a aprendizagem das crianças no tocante aos limites da interação, respeitando os direitos de falar e de ser ouvido. Além disso, apesar da presença da emoção, a professora expressou o sentimento de desagrado de forma adequada, não deixando que isso prejudicasse o desenrolar da interação. A expressão adequada desse sentimento contribui para a interação no sentido de que indica, modela, inibe alguns desempenhos inadequados dos alunos, como aconteceu nas intervenções feitas com as Crianças 1 e 3 no momento de fala da Criança 2(00:17-00:27 [Des] F (psiu) [Des/Ver] TC2 F “Ele está fa...(psiu)” [Des/Ver] AuV TC3 F “Matheus (prolongado). Matheus, ele está falando, depois vai ser sua vez.”). Esta expressão adequada dos sentimentos está diretamente relacionada com a habilidade de *Lidar com sentimentos negativos* da docente, visto que ela lida bem com o desagrado mencionado acima, se mantendo paciente e calma, como pode ser observado durante toda a interação com a leitura dos componentes de Desempenho e Gestualidade.

O segundo grupo de habilidades são os da classe de *Empatia*. Ao *Observar, prestar atenção e ouvir o outro*, Mariana demonstrou ser capaz de entender que as crianças precisam ser ouvidas e compreendidas. Ela fez isso, igualmente, com as três crianças e o fez de maneira atenta (00:04-00:48 [Post/InM/Des] DirC2 At OC2 EsC2 PergC2 01:20-01:49 [Post/Des/Ver] DirC1 OC1 F “Diga. Sua vez.” EsC1 02:35-03:06 [Post/Des/Ver] DirC3 Oc3 EsC3 PergC3 “Foi? Então eu vou perguntar a Heitor também essa história?”). A atenção da docente denotou sua capacidade de *Demonstrar interesse e preocupação pelo outro*, pois interessava-se e preocupava-se com o que era relatado.

Para auxiliá-la na tarefa de compreensão Mariana usou o recurso de *Reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor*, fazendo perguntas que a ajudaram a compreender os sentimentos da Criança 2 e auxiliar os demais nesse processo também (02:26-02:35 [Des/Ver] F PergC2 “Mas não tá falando alto pro amigo que o coração de Eric ficou como Eric?” EsC2 PergC2 “Triste, num foi?”). Não me parece que o sentimento da Criança 2 era de fato tristeza, como inferiu a docente: aproximar-se-ia da angústia interpretado pela docente como tristeza possivelmente pela presença do choro (00:07- 00:37 [Des/Ver] ExAn C2F Cho “Júlio e Matheus tava chamando que eu era teimoso. Aí, depois, Matheus disse que na hora...que Júlio e eu era desobediente.” C2Cont F “Aí, eu disse: para, para. Aí, depois...” C2Cont F “Aí...aí, ele deixou... aí, ele deixou eu

chorando.” C2Resp “Porque os dois tava me perturbando”).

Houve um problema, então, na capacidade de reconhecer emoções ou de compreender/assumir que as crianças podem manifestar outras emoções além da tristeza, por meio do choro. Mas, de qualquer forma, houve uma busca pelo reconhecimento por meio da inferência, que serviu principalmente para a conscientização das demais crianças acerca dos resultados de suas ações.

Já em relação a *Compreender a situação (assumir perspectiva)*, existiu a problemática já mencionada do julgamento que a docente fez das justificativas que a criança teria para expressar o que sentia. Tal julgamento sinalizou também que a docente entendia que a expressão choro estivesse associada à culpa, além da tristeza, inferida minutos depois. Mesmo que, no início, ela tenha associado a manifestação do choro ao sentimento de culpa, já que se não se fez nada de errado, o choro não seria “necessário” (00:48-00:58 [Des/Ver] PergC2 “Você tava teimando?” F “Então, não era pra ter chorado, não é? A gente só chora quando a gente faz alguma coisa.”).

Ao tentar fomentar uma relação empática entre os implicados, ela assumiu a perspectiva da Criança 2 e acabou por definir que o que ele sentia era tristeza, indicando aos demais que a Criança 2 não se sentia bem com a situação criada.

Ainda no sentido do julgamento sobre a emoção da Criança 2, a professora falhou em *Demonstrar respeito às diferenças*, por não considerar plausível a emoção evocada na criança pela situação. Dessa forma, também se viu uma lacuna em relação a *Expressar compreensão* pelo sentimento da Criança 2: ela o instigou a pensar sobre, mas não expressou, verbal ou não verbalmente, sua compreensão do sentimento diante da situação. Dessa forma, falhou no modelo, já que, para as crianças serem capazes de identificar e considerar com precisão as emoções umas das outras, é preciso que a professora descreva com minúcia sua compreensão da emoção expressa, verbalizando que a entende ou imagina como é passar pela experiência. Apesar das falhas, ela *Ofereceu ajuda* à criança, mesmo que limitada: escutou, mas não indicou o como agir diante da emoção e de sua expressão pra que o problema não se repita.

Na terceira classe, *Solução de problemas interpessoais*, a habilidade de *Acalmar-se diante de uma situação-problema* evidenciou-se na forma como a docente se manteve calma durante a situação e inibiu as manifestações de ansiedade dos envolvidos por boa parte da interação. O *Pensar antes de tomar decisões* não pareceu manifestar-se nas decisões da professora na busca de soluções que ajudassem as crianças a resolver seus problemas. Este apontamento ficará mais claro com o detalhamento das habilidades a

seguir. Na subclasse *Identificar e avaliar possíveis alternativas de solução* para o problema, Mariana pareceu oferecer de antemão as alternativas, independentemente da situação, as quais não passavam pela reflexão dos alunos. Dessa forma, o conjunto de alternativas que a docente buscou aplicar não parecia ser avaliado, apenas aplicado. Isto fica claro quando ela, ao final de tudo, não encontrou alternativa de solução, pois as possíveis em seu repertório (uso de punições) não eram aplicáveis naquele momento. De toda forma, já quase finalizando o episódio, ela fez menção a uma consequência punitiva para a Criança 3, mas a situação já fugia ao seu controle (como mostrarei em *Estabelecer limites e disciplina*): inclusive, tal consequência foi posta de maneira vaga, apenas em verbalização, de forma relapsa (01:10-01:20 [Des/Ver] PergC3 “O que foi que ele fez?” Cont “Então, não diz, então também não vai descer. E nem vai descer pra brincar.” RespC3 “Porque”). Se não há implementação de alternativas de solução não há como *Escolher, implementar e avaliar uma alternativa*, nem por ela, nem pelas crianças. No entanto, é preciso considerar o que a professora parecia entender como alternativa de solução, qual seja: o discurso genérico sobre o ocorrido (01:49-02:20 [Des/Ver] IntC1 F “É? Mas você...sei...mas com... (psiu). Mas, ‘é’ (psiu) ‘é’, é uma afirmação. Mesmo assim você errou.” “Porque as vezes, todo mundo faz bobeira, mas não é legal. E a gente apontar o dedo pro amigo também não é legal. Certo?” 03:06-03:18 [Des/Ver] “E vocês acham que essa atitude é legal?” PergCs “Leva a alguma coisa?” F “Todo mundo tá descendo lá pra brincar ó e vocês aqui perdendo tempo por causa de bobeira”), seguido da identificação dos papéis de cada agente (culpados e vítimas) e a implementação de uma resposta pacificadora, pensada apenas sob o ponto de vista da professora (03:18-03:24 [Des/Ver] “Vão os três, um pedir desculpa ao outro, e eu não quero essa conversa mais não”). A alternativa, portanto, não foi avaliada em relação aos alunos.

Em resumo, a professora não só falhou em solucionar o problema, como também perdeu o controle da situação e não foi capaz de instruir as crianças a encontrarem maneiras hábeis de solucionar seu conflito. Se o *Pensar antes de tomar decisões* tivesse sido desempenhado, talvez ela tivesse encontrado no decorrer da interação uma possibilidade de resolução e pudesse ter guiado as crianças nesse caminho, sem recorrer ao discurso ideológico (carregado de suas crenças) ou ao seu repertório de punições, inviável no momento.

Em quarto lugar *Fornecer feedback* é uma classe ausente do repertório da professora durante a situação, pois, a etapa de pensar e implementar alternativas de soluções não foi alcançada pelos alunos, não sendo sequer possibilitada. Eles escutavam,

pensavam sobre o indesejável, até eram expostos às emoções do outro, mas não havia reflexão em relação ao reparo, a alternativas de solução desejáveis; portanto não havia a que fornecer *feedback*, atitude da docente que ajudaria as crianças a observarem os caminhos viáveis e testar suas capacidades de solução.

Para as *Habilidades sociais assertivas de enfrentamento*, existe lugar na gestão de Mariana para *Manifestar opiniões*. A professora manifestava sua opinião após escutar as opiniões das crianças (através do discurso que empregou como solução) e ajudava a compreender que é preciso respeitar e escutar uns aos outros (00:58-01:10 [Des/Ver] PergC3 “Ele fez o quê?” EsC3 ExD F “Tá vendo, Matheus? A gente não pode...ele não pode...a gente não pode julgar o que a gente não sabe não” 02:24-02:35 [Des/Ver] “Tia, [apelido – referindo-se a si] vai conversar. Combinado?” OC2 Cont F PergC2 “Mas não tá falando alto pro amigo que o coração de Eric ficou como Eric?”). Ao instruir que as Crianças 1 e 3 deviam pedir desculpas ao colega, Mariana as guiava no desenvolvimento de *Desculpar-se e admitir falhas*; porém, a reflexão sobre admitir o erro se perde no discurso genérico e na falta de ações concretas de reparo que ajudariam a criança a se perceber capaz de fazer diferente, melhorando sua autoestima após constatar o erro. O *feedback* e modelação nesse sentido, apoiam fortemente a capacidade de admitir falhas.

Para *Expressar sentimento negativo e pedir mudança de comportamento*, observei que a professora manifestou desagrado frente aos relatos (como já posto), mas não foi eficiente em pedir que o comportamento não se repetisse, associando-o às consequências para a interação, no sentido de resolvê-la. Do mesmo modo, como analisado anteriormente, esse desenvolvimento se tornava limitado para as crianças. Já no que diz respeito a *Interagir com autoridades*, a professora falhou em indicar o comportamento desejável em relação a si, pois não interrompe para descrever condutas que seriam mais apropriadas. Sua autoridade perdeu força gradualmente e a docente, o controle da situação, sem conseguir tomar medidas efetivas ao fim do episódio.

Na situação aqui analisada, a Criança 3 (Matheus) apresentava dificuldades em *Lidar com críticas*. Durante sua mediação, a professora não conseguiu fazer com que ele compreendesse e lidasse com as críticas a seu comportamento e isto o deixou impaciente, prejudicando o andamento resolutivo da situação (02:35-03:06 [Post/InM/Des/Ver/Ges] EsP RespP “O problema foi Heitor. Heitor...” IntP ExI Mov OTt AuV F “Ô, foi Matheus, foi Eric. Foi Matheus e Eric tão fazendo bobeira hoje, amanhã, ontem. DirCor F “Foi. Ele ficou aqui na frente” Mov And Cont F “Ele tava aqui e Júlio atrás: Não é Matheus que tá fazendo. E Eric veio aqui, ficou aqui, chegou aqui e Felipe aqui...”). Ademais, não havia

perspectiva de mudança para essa criança, nada era feito em relação ao comportamento anterior (que contribuiu para o conflito), a ansiedade e/ou a desaprovação das críticas, nem por ele nem pela professora.

A próxima classe analisada foi *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*, da qual retirei a habilidade de *Mediar interações*. A interação foi mediada, mas não de forma satisfatória, devido aos déficits nas demais habilidades: mesmo conhecendo o que era desejável em termos de comportamento, a professora não sabia como instruir, modelar as interações para que as próprias crianças solucionassem seus impasses. Sua competência compreendia parcialmente os componentes cognitivos-afetivos, mas a docente desempenhava mal os componentes comportamentais das habilidades. Dessa forma, o contexto de mediação dos conflitos ou o conflito em si deixou de se tornar potencialmente educativo.

Na classe *Estabelecer limites e disciplina*, observei um dos principais déficits que repercutiam no desempenho das demais. Em *Descrever/analisar comportamentos desejáveis*, a descrição dos comportamentos que desejava incentivar nas crianças era imprecisa e inconsistente. Os princípios nos quais ela se baseava eram vagos (02:05-02:20 [Ver] Por que as vezes, todo mundo faz bobeira, mas não é legal. E a gente apontar o dedo pro amigo também não é legal. Certo?") e não havia modelação. Para *Descrever/analisar comportamentos indesejáveis*, Mariana fez descrição dos comportamentos indesejáveis, até certo ponto relacionando-os com as consequências para a suposta vítima (02:26-02:35 [Ver] “Mas não tá falando alto pro amigo que o coração de Eric ficou como Eric?”), mas esse recurso não foi suficientemente explorado. A ênfase recaía novamente sobre as justificativas genéricas, inespecíficas. Além da falta de modelação apropriada, os alunos foram levados a pensar mais nos comportamentos interditados do que naqueles autorizados.

Por exemplo, Mariana mencionou uma alternativa de ação para a Criança 1, instruindo-a a considerar apenas o arbítrio docente sobre cada situação (01:49-02:26 [Des/Ver] “Se o amigo fez bobeira, quem vai chamar atenção de Eric é tia [apelido, referindo-se a si]. Cont F “Tia [apelido – referindo-se a si] vai conversar. Combinado?”): ora, chamar a professora sempre que haja um conflito gera dois problemas. O primeiro é que as crianças não desenvolverão habilidades necessárias à resolução de conflitos – porque esta tarefa não será delas, mas da adulta. O segundo, por sua vez, é que esse arranjo de poderes tende a fragilizar a relação entre pares, pois uma criança, mesmo não envolvida no conflito, pode ser hostilizada por outras, caso sempre recorra a juízes

externos para dirimir um impasse.

Nos momentos em que *Pedir mudança de comportamento* foi uma habilidade necessária, a docente não foi suficientemente precisa em pedir a modificação, pois não deixou clara a razão pela qual o comportamento deveria mudar. Faltou a descrição que ajudasse os alunos a identificarem os limites de suas ações em relação aos amigos. Da mesma forma, a habilidade de *Interromper comportamento* foi desempenhada já no começo da interação, através da comunicação, não verbal aliada à verbal, para a interrupção de determinados comportamentos, quando necessário, indicando que se deve respeitar a fala do outro (00:17-00:27 [Des/Ver] F TC2 F (psiu) TC3 F “Ele está fa...(psiu)” AuV “Matheus (prolongado). Matheus, ele está falando, depois vai ser sua vez”).

Ainda assim, conforme a situação foi fugindo a seu controle, Mariana, por não ser descritiva e específica na correção, teve dificuldade de interromper o comportamento exaltado da Criança 3, que passou a se sentir impaciente em se defender. A professora elevava a voz quando tentava administrar a interrupção (00:21-00:27 [Des] AuV) o que mais tarde foi imitado pelo aluno impaciente (02:35-02:51 [InM/Des/Ver] ExI IntP Mov OTt AuV F “Ô, foi Matheus, foi Eric...”). Acabou por modelar as interrupções inadequadamente. A situação se tornou cada vez mais incontrolável. Por não modelar como a interrupção deveria ser feita, os alunos tornaram-se aflitos por uma chance de falar e a interromperam várias vezes. Em situação ideal, a tomada de turno adequada e esperar a vez para falar devem ser comportamentos descritos ou pelo menos exemplificados, demonstrando calma e paciência. Os alunos precisam sentir a certeza de que terão a oportunidade de relatar o ocorrido e expressar suas opiniões.

Finalmente, para considerar a última classe com que este episódio é examinado, *Monitorar positivamente*, trago *Manifestar atenção a relato*: a professora escutou atentamente as crianças, com linguagem corporal e verbal indicando isso, durante boa parte da interação. Para *Solicitar informações*, Mariana perguntou informações sobre o ocorrido, buscando entender o que aconteceu, mas seu direcionamento estava mais voltado para a Criança 2, a que mais parecia abalada com o conflito. Dessa forma ela acabou por não oferecer às demais crianças a mesma oportunidade de esclarecer e elaborar suas defesas. *Incentivar* está presente no modo como a docente instiga a reflexão das crianças sobre suas atitudes (03:06-03:10 [Des/Ver] PergCs “E vocês acham que essa atitude é legal?”), mas, como visto, os argumentos eram vagos e não provocavam empatia suficiente, pois faltou o incentivo às práticas desejáveis, novamente, lacuna de exemplos

e execução de alternativas de resolução.

Ao *Expressar discordância/reprovação*, Mariana usou mais a comunicação não verbal do que a descritiva em relação as próprias emoções (00:58-01:10 [InM/Des/Ges] ExD CF 02:51-03:06 [InM/Des/Ges] ExI CF). Ademais, ela não auxiliou as crianças a expressarem esses sentimentos, como parte da resolução do mesmo, o que teria sido uma ótima estratégia, inclusive, para desenvolver empatia, pois as crianças naturalmente se identificam e preocupam-se com os pares, sobretudo os amigos. Dessa forma eles poderiam se sentir responsáveis pela relação com o outro, ouvindo dos próprios amigos os sentimentos que provocam. *Promover a autoavaliação* esteve relacionada à maneira como a docente tentou desenvolver a empatia das Crianças 1 e 3 com o colega que se sentia mal com a situação. Mas como o próprio desenvolvimento da capacidade empática das crianças não foi bem-sucedido, a avaliação das crianças acerca dos limites em relação ao outro foi prejudicada. Além disso, mais importante em relação a autoavaliação foi o fato de não haver oportunidade para o fornecimento de *feedback* que direcionasse ações e assim a avaliação delas. A ausência da implementação de alternativas pelas próprias crianças deixou-as sem parâmetro para avaliar os comportamentos que já possuíam como positivos ou negativos em relação aos resultados da interação tanto para o colega (empatia) como para a solução dos problemas. Em princípio, esta avaliação conta com o auxílio da professora através do *feedback*: portanto, se não houve alternativas postas em prática, não houve *feedback* e, conseqüentemente, parâmetro para autoavaliação.

Bem, em síntese, para este caso de gestão de conflitos pela professora, entendi terem ocorrido, de maneira elementar, reflexão sobre comportamentos, compreensão de sentimentos, mas não se deu ação, modelação. A modelação é importante, pois faz a criança experimentar as alternativas de desempenho e atestar sua vantagem por meio da observação das conseqüências produzidas por tais. Nesse caso, as tentativas da criança devem ser incentivadas e os resultados avaliados em conjunto na busca das melhores soluções. A criança precisa experimentar os resultados do comportamento desejável para se sentir capaz e satisfeita com as soluções que encontra.

Relacionando essa análise com as crenças que encontrei na entrevista, me parece que a professora não foi bem-sucedida e aparentava se perder, ao prolongar demais a situação, pois ela não conseguia encontrar solução. Talvez isto estivesse relacionado a sua crença de que as soluções dos conflitos se dão através da administração de punições. Então, já que a situação se dá ao final do horário, não parece haver alternativa de punição pois as atividades se encerravam e não faria sentido administrar uma punição para o outro

dia, retirando de alguma criança o direito de participar em determinada atividade prazerosa. Isso explicaria a dificuldade da professora em encontrar uma conclusão para o problema, já que sua prática de solução de conflitos estava apoiada nas punições. Por conseguinte, tanto a situação não foi definida nem solucionada.

Por fim, para concluir a análise desta situação, pareceu-me que a professora esqueceu possuírem as crianças um repertório comportamental em desenvolvimento e limitado, considerando que a maioria, como ela mesma afirma na entrevista, não possui contexto favorável à integração social entre pares na família (ausência de irmãos, por exemplo). Ou, pelo menos, Mariana não se dava conta de que sua prática, devido ao convívio diário na escola, era uma importante ferramenta para esse desenvolvimento. Além disso, é natural que crianças não saibam se comportar socialmente até que entrem na escola, pela falta de modelos parentais conscientes e pelo próprio desenvolvimento social considerando a faixa-etária. Nesse sentido, a professora precisa modelar esses comportamentos que as crianças não possuem, ser o exemplo e instruir não apenas discursivamente, mas também na prática para os alunos.

Podemos compreender essa incompetência no instruir efetivamente o agir das crianças a partir da própria incompetência da docente em solucionar conflitos. Não sabendo resolver as situações efetivamente, ela demonstrava apatia em algumas situações, inconsistência e imprecisão em outras, e, principalmente, fuga da responsabilidade na procura por justificativas que a eximiam da implicação em relação aos comportamentos indesejáveis, como a necessidade de apoio familiar e de outras esferas profissionais e as crenças sobre a criança e o conflito. Tudo isso me levou à conclusão de ter sua prática confirmado os déficits em seu repertório, reforçados pelo seu discurso.

## Situação 2 – Manejando conflitos através da reflexão coletiva

Durante a aula, antes de encerrar as atividades, Mariana convidou as crianças a sentarem no chão, em círculo e buscou promover uma reflexão sobre a convivência entre colegas, aproveitando a retomada de uma situação de conflito entre duas crianças que aconteceu em um outro momento. A docente quis, essencialmente, refrescar a memória das crianças acerca dos comportamentos indesejáveis e suas consequências.

Quadro 4 – Legenda para a Situação 2 – Grupo

Linha reta = Continuação						
<b>Componentes:</b>	<b>Sujeitos e Objetos:</b>	<b>Localização:</b>	<b>Postura:</b>	<b>Indicador motivacional</b>	<b>Desempenho:</b>	<b>Gestualidade:</b>
Loc = Localização Post = Postura InM = Indicador motivacional Des = Desempenho Ver = Verbal Ges = Gestual	C(s) = Criança(s) G = Grupo P = Professora	Cd = Cadeira Ch = Chão S = Sala	Cir = Em círculo Dir = Direção Sen = Sentado(a)	At = Atento(a) Dis = Disperso(a) PAt = Parcialmente atento(a)	Br = Brinca Cha = Chama Cont = Continua Es = Escuta F = Fala FS = Fala simultânea FD = Fala desconexa Int = Interrompe AuV = Aumenta tom de voz Mov = Movimenta O = Olha P/Pa = Para/Pausa Perg = Pergunta Resp = Responde T = Toca	Apo = Aponta EO = Entrega objeto AN = Acena cabeça negativo AP = Acena cabeça positivo CF = Cabeça acompanha fala Dca = Deita cabeça Lca = Levanta cabeça MF = Mão acompanha fala MBr = Mãos brincam MoM = Mostra mão MR = Mão repousa MB = Mão na boca MC = Mão no cabelo MCo = Mão no colar MQ = Mão no queixo Mro = Mão no rosto

Quadro 5 – Protocolo de Transcrição das Situações de Conflitos Relacionais Geridas pela Professora (Situação 2 - Grupo)

Tempo	Contexto	Professora						Crianças (Grupo)					
		Loc	Post	InM	Des	Ver	Ges	Loc	Post	InM	Des	Ver	Ges
00:01	Em sala de aula, a professora retoma uma situação de conflito ocorrida entre duas crianças em outro momento. Aproveita para falar sobre comportamentos desejáveis e indesejáveis.	S	Sen		O	Silêncio.	DG	S	Sen	C3Dis	GOP	Fala simultânea	C3Dca
		Ch	Cir		Es		AN	Ch	Cir	C4Dis	FS	incompreensível.	C2M
							MQ				C1Int	C1 – “Quando, quando... Gente, quando a tia...”	B
00:05					Int	“Quando a gente diz...”	MQ		C3OP	C2Dis	C1Cont	C1 – “Quando a gente fica...[incompreensível]”	C1MF
					F TC5	(psiu)	MF			C3Dis	C1P	Fala simultânea	C1ApoP
			DirC1		Cont	“Não tem coleguinhas, que ele pensa mais devagar que a gente, ele as vezes gosta de brincar sozinho, ele é doente?”	MoM			C4Dis	GEs	incompreensível.	C3Lca
					Perg	“Os nossos dedos são iguais?”	MR			C4At	C1Cha	C1 – “Ô, Tia...tia...”	C3Dca
					Es	“São iguais, do mesmo tamanho?”	MoM			C2At	C1AuV	G – “Não.”	
00:26										C5Mov	C1 – “Sim!”		
										GResp	C1 – “Ah, eu pensava...”		
										GEs			
										C1Resp			
										C1Resp			
00:28					Es	Silêncio				C2Dis	C1Cont	C1 – “Eu pensava 5 assim.”	C1MF
										C3Dis	C1P		
										C5Dis	C2Mov		

Quadro 5 - Continuação

Tempo	Contexto	Professora						Crianças (Grupo)						
		Loc	Post	InM	Des	Ver	Ges	Loc	Post	InM	Des	Ver	Ges	
00:28	Em sala de aula a professora retoma uma situação de conflito ocorrida entre duas crianças em outro momento. Aproveita para falar sobre comportamento os desejáveis e indesejáveis.				Perg F OC8 Cont	“Não. É do mesmo tamanho?” “Então olha só, cada criança é diferente, mas Deus ama todas as cri...?” “E Deus fica triste quando a gente empurra, a gente chuta.”	DG MF MR ApoC1 MR			C2Dis C3Dis C5Dis C8Dis C1At C4PA C6At	GResp C1Es C4Es C4TP C6Es C8FDc C1F C1Cha	G – “Não.” C8 – “Mas é o que minha mãe bota... [incompreensível]” C1 – “Menos, as crianças que roubam.”	C2MB C5MBr C3MB	
00:46					P Es	“A gente diz...” Silêncio “Sim...”	DG MR ApoC1 MR		C4OP		C1F C9Int	C1 – “Tia...” C8 – “Mas ele me chama de [incompreensível].”		
00:49					Int F	“Não é pra tá repetindo...” “Isso...”	AN AP MF				C1F	C1 – “Chato...”	C1MF	
00:51					Pa	Silêncio	MR				C8F	C8 – “Minha mãe sempre fala palavrão.”		
00:53					F AuV Pa	“Tia [apelido, referindo-se a si]...” “Pois é, tia [apelido] não quer essas palavras.”	MF				C1F C1F C1Es C1F	C1 – “Você é muito feio...”		
00:57														



Quadro 5 – Conclusão

Tempo	Contexto	Professora						Crianças (Grupo)					
		Loc	Post	InM	Des	Ver	Ges	Loc	Post	InM	Des	Ver	Ges
01:29	Em sala de aula a professora retoma uma situação de conflito ocorrida entre duas crianças em outro momento. Aproveita para falar sobre comportamentos desejáveis e indesejáveis.		 DirCh   DirC1 	Dis	Cont P F Es	“E outra coisa...” Silêncio	MC MR ACS			C1At GDis	C1Cha C1F C2Mov C5Mov	C1 – “Tio...ah!...Tia, mas, as crianças que, que roubam, Deus não ama. A... filho de ladrão. De bandido”.	
01:38					Perg	“Oh, a semana que vem é pra vim[sic] de farda assim?”	MR DG ApoG				C4OP C4Cha C1e5Resp	C1 e C5 – “Não.”	
01:42					Es	Silêncio	Mco ACS				C4Cha C1F C4Mov	C1 – “É pra vim[sic] com aquela camisinha verde.”	C1 MF
01:43			 DirC3 		F OC5	“Pode ser qualquer short...”	Mco				C5OP C5F	Silêncio	

Como primeira classe analisada, a de *Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos* ocorre através de *Mediar interações*. Esta foi a principal habilidade que conduziu toda a interação. Por meio da lógica que se usa para *Monitorar positivamente*, a proposta de reflexão e autoavaliação coletiva, por exemplo, é um interessante meio de lembrar e fixar regras de convivência para a manutenção de um ambiente harmonioso. No entanto, a proposta em si não se basta: por isso, a qualidade dos desempenhos nas demais habilidades define a competência da professora nessa classe.

Dessa forma, analisei o grupo de habilidades da docente demonstradas nessa situação, começando por *Estabelecer limites e disciplina* (classe). Neste episódio, a ausência de *Descrever/justificar comportamentos desejáveis* foi a maior característica do desempenho de Mariana: a professora novamente focou bem mais no não fazer do que no fazer (00:49-00:57 [Des/Ver] Int F “Não é pra tá repetindo... F “Pois é, tia [apelido] não quer essas palavras”). Portanto, o *Descrever/justificar comportamentos indesejáveis* foi amplamente presente durante a intervenção: porém, a docente apresentou déficits na topografia e desempenho dessa habilidade, não sendo suficientemente descritiva e usando justificativas abstratas e ineficazes (00:28-00:46 [Ver] “Então olha só, cada criança é diferente, mas Deus ama todas as cri...? “E Deus fica triste quando a gente empurra, a gente chuta”). Mariana focava em comportamentos hipotéticos (01:14-01:24 [Ver] “Se eu chegar e dizer [sic]: ‘Jorge você é um abestalhado, você não é meu amigo.’ Você vai ficar o quê, Jorge?”), por exemplo, mas não modelava os desempenhos imediatos na própria interação com as crianças.

Quanto a *Chamar atenção para normas pré-estabelecidas*, existiu igualmente um déficit topográfico, pois não houve descrição clara das normas devido às justificativas abstratas já mencionadas. *Pedir mudança de comportamento* foi uma habilidade com um dos principais déficits também em topografia e desempenho, prejudicando toda a interação. Em certos momentos, Mariana pareceu indiferente aos comportamentos indesejáveis que estavam ocorrendo durante a interação e que atrapalham seu desenvolvimento eficaz. Conseqüentemente, quando tentava inibir tais comportamentos, foi ineficiente e em alguns casos ineficaz (00:05-00:26 [Des/Ver] Int F “Quando a gente diz...”(psiu) 00:46-00:51[Des/Ver] “A gente diz...” F “Sim...” “Não é pra tá repetindo...” “Isso...” 00:53-00:57 [Des/Ver] F AuV “Tia [apelido, referindo-se a si]...”).

Outro problema topográfico estava em *Interromper comportamento*, porque o

modelo de interrupção que a docente usa era ineficaz e as crianças tendiam a reproduzi-lo. Mariana interrompia falas elevando o tom de voz, mas não deixava clara a necessidade de mudança de determinados comportamentos (00:53-00:57 [Des/Ver] F AuV “Tia [apelido, referindo-se a si]...”).

Sigo com a classe de *Monitorar positivamente* que, como já indiquei, seria uma das maneiras de conduzir esse tipo de estratégia de mediação escolhida pela professora, a reflexão coletiva. No entanto, em relação a essa habilidade, Mariana também apresentou déficits. Ao *Manifestar atenção a relato*, ela falhou em topografia e também desempenho, algumas vezes ouvindo os alunos, outras não, escutando seus relatos só por escutar (pois não havia devolutiva) e também discursando sem considerar suas tentativas de contribuição (01:00-01:14 [Des] F AuV Cont). Dessa forma, ela não manifestou atenção a todos os relatos, e quando o fez foi de maneira apática, desinteressada (01:24-01:38 [InM/Des/Ver/Ges] Perg Cont F “É legal falar isso?” E outra coisa...” Dis Cont P MC). Com uma proposta de reflexão coletiva, o ideal era que os comportamentos indesejáveis apresentados fossem discutidos, e isso passaria pelo uso das falas das crianças como contribuição para a discussão, o que não aconteceu. Este problema deveu-se principalmente à falta de ordem e disciplina para a proposta de discussão do tema. Ao *Expressar discordância/reprovação*, houve constatação de mais um déficit na topografia da professora, pois ela não foi suficientemente descritiva nas suas reprovações (00:46-00:51 [Des/Ver] F “Não é pra tá repetindo...” 00:53-00:57 [Des/Ver] F AuV “Pois é, tia [apelido] não quer essas palavras”) e as justificativas para tal foram novamente genéricas, abstratas, inconsistentes (00:28-00:46 [Ver] “E Deus fica triste quando a gente empurra, a gente chuta” 01:24-01:38 [Ver] “É legal falar isso?”). Além disso, Mariana não expressou discordância e reprovação em relação aos comportamentos que aconteciam naquele exato momento, demonstrando mais uma vez que suas estratégias de manejo eram limitadas ao discurso, deixando que situações do dia-a-dia, potencialmente educativas para o desenvolver das competências que em discurso valorizava, fossem desperdiçadas. Em relação a *Expressar concordância*, Mariana apresentou novamente falha na forma como descrevia certa opinião das crianças como relevante para a discussão, não apresentando, por exemplo, justificativas concretas para isso.

Na classe de *Habilidades sociais assertivas de enfrentamento*, novamente observei que a professora cumpriu alguns requisitos para o bom desempenho das habilidades, mas falhou em modelar os comportamentos das crianças. Para *Manifestar opinião*, a professora usou seu discurso pouco eficaz e não foi capaz de fornecer modelo

adequado ou conduzir o comportamento das crianças para a manifestação adequada de suas opiniões. Esta falha em modelação implicou diretamente na topografia das crianças em relação à habilidade de *Interagir com autoridades*. Em vários momentos, as crianças não respeitavam a fala da professora, interrompiam-na (00:05-00:26 [Des/Ver] C1 “Quando a gente fica...[incompreensível]” Fala simultânea incompreensível. C1 “Ô Tia...tia...”), não lhe davam atenção (00:05-00:26 [InM] C2Dis C3Dis C4Dis), mantinham conversas paralelas (00:28-00:46 [InM/Des/Ver] C8Dis C8FDc C8F “Mas é o que minha mãe bota...[incompreensível]”).

Os sentimentos negativos que a professora experimentou durante a interação, deram-se em razão do que as crianças falavam, mas não em relação aos comportamentos inadequados que a atrapalhavam durante sua intervenção. Ainda assim, ao *Expressar sentimentos negativos e pedir mudança de comportamento*, deu-se o déficit na topografia, pois Mariana expressou desagrado, mas não o descreveu ou sobre ele falou. Não associou seu desagrado com o discurso sobre os comportamentos indesejados que queria modificar.

Considerando a *Empatia*, observei déficits na topografia de todas as habilidades desta classe. Em *Observar, prestar atenção, ouvir o outro*, a professora olhava, escutava, mas não ouvia/considerava as falas das crianças, pois seu discurso continuava independente das delas a maior parte do tempo. Em *Demonstrar interesse e preocupação pelo outro*, foi visto que a docente reconhecia a importância das possíveis emoções envolvidas na problemática discutida (apelidar uns aos outros) (01:00-01:14 [Ver] A gente não machuca o amigo só com empurrão não. Com palavras também”) e tentava comunicar sua preocupação, fazendo suposições segundo as quais as crianças se colocariam na posição de quem é apelidado, mas isso apenas em discurso hipotético (01:14-01:24 [Ver] “Se eu chegar e dizer[sic]: ‘Jorge você é um abestalhado, você não é meu amigo.’ Você vai ficar o que Jorge?”). Para *Demonstrar respeito às diferenças* a professora mais uma vez utilizou apenas o discurso e não foi suficientemente descritiva ao fazê-lo através de uma analogia vaga, com justificativa abstrata e inconsistente (00:05-00:46 [Ver] “Não tem coleguinhas, que ele pensa mais devagar que a gente, ele as vezes gosta de brincar sozinho, ele é doente?” “Os nossos dedos são iguais?” “Então, olha só, cada criança é diferente, mas Deus ama todas as cri...?”). Dessa forma, *Expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro* também apareceu apenas em sua fala.

Suas instruções dos comportamentos desejáveis indicavam a importância da

empatia, mas sua conduta fez o inverso. Não havia modelo, apenas discurso. Em resumo, os déficits, igualmente, implicaram em consequências para a competência de Mariana nesta classe e para o desenvolvimento da mesma pelas crianças.

No caso da classe *Autocontrole e expressividade emocional*, ao *Reconhecer e nomear emoções próprias e dos outros*, a docente não falou das próprias emoções, quando esta seria uma boa forma de fazer as crianças reverem suas condutas. Porém, ela buscou ajudar as crianças no processo de reconhecimento das emoções dos outros, ainda que hipoteticamente, como posto na classe de *Empatia*. Dessa forma, quando desempenhou *Falar sobre emoções e sentimentos*, explorou pouco as alternativas de comportamento, enquanto modelos de respeitar/considerar as emoções alheias (01:00-01:14 [Ver] A gente não machuca o amigo só com empurrão, não. Com palavras também” 01:24-01:29 [Ver] “É legal falar isso?”). Ainda em consequência do déficit anterior, *Expressar emoções* foi praticada apenas não-verbalmente, o que implicou na falta de sua conduta para modelar empatia.

Não foram identificadas condutas relacionadas às classes de *Fornecer feedback* e *Solução de problemas interpessoais* nesta situação.

#### 5.4 A relação entre crer, pensar e agir na gestão de conflitos de Mariana.

Ao analisar os resultados das análises (entrevista e observações), encontrei alguns pontos de encontro entre pensamento e ação. As principais semelhanças giram em torno dos déficits topográficos nas habilidades encontradas no repertório de Mariana. Há também um contraste visível entre as duas situações de conflito observadas, em relação ao uso que a docente fazia de seu repertório. Optar por usar (ou não) suas habilidades estabelece uma diferença notável no encaminhamento das duas situações.

Dessa forma, observei uma situação na qual Mariana se mostrava engajada (Situação1) e outra em que ela agia apaticamente (Situação 2). A discrepância entre as duas posturas da professora acarretou respostas positivas das crianças em um contexto, e caos, ineficácia no outro. Relaciono este resultado contrastante com um déficit de fluência da professora no desempenho da maioria das habilidades requeridas neste tipo de situação. As justificativas para esses déficits, por sua vez, encontram respaldo em suas crenças.

Como visto nos resultados das crenças, Mariana construiu uma ideia de educação em que a escola não possui autonomia suficiente para lidar com os problemas

comportamentais das crianças. Dessa forma, houve ocasiões nas quais a docente pareceu não se implicar de maneira efetiva, caso da Situação 2. Ainda, foi uma característica das duas situações observadas a falta de direcionamento prático na modelação de comportamentos. Isto decorreu da insegurança na resolução de conflitos que indiquei no discurso da docente, no que se refere ao que ela acreditava e pensava sobre sua prática. A dificuldade da professora em lidar com problemas apareceu claramente na sua incapacidade de sugerir estratégias de resolução para as crianças.

Este último fato me faz lembrar a concepção de conflito da professora. Mariana acreditava que as relações interpessoais entre crianças são conflituosas por natureza: em suas palavras, não existiria criança sem conflito. Isso implica em um sentimento, talvez inconsciente, de impotência. Não havendo muito o que fazer, existe a possibilidade de conversar sobre e assim tentar mudar a maneira de ser das crianças. Embora a repetição fosse reconhecida como necessária à aprendizagem por Mariana, essas conversas (discurso do certo e errado, legal e não legal) tornavam-se uma estratégia cansativa e constante, por não surtirem efeito na mudança das condutas.

Em relação aos déficits encontrados no discurso da professora sobre sua prática, estes se confirmaram nas observações. Na Situação 1, embora tenha sido a interação em que a docente mais se engajou e conseguiu resultados melhores, existiram muitas falhas na forma como a tentativa de resolução dos problemas foi conduzida. A principal lacuna esteve em discursar com base nas crenças do certo ou errado e não conduzir as crianças a experimentarem estratégias de solução. Dessa forma, a topografia dos desempenhos prejudicava um possível desenvolvimento socioemocional discente.

Na segunda situação, com o grupo, a professora apresentou também déficits topográficos, com o agravante de lidar com a situação apaticamente, resultando em uma intervenção ineficaz. A estratégia de discutir e refletir com as crianças sobre condutas inadequadas coletivamente foi uma boa ideia que acabou por ser transformada em praticamente um monólogo, no qual a professora retomava justificativas genéricas apoiadas no senso comum.

Em contraste, o que foi dito da prática continha posturas mais engajadas e, de fato, quando se dispôs a resolver o conflito como na Situação 1, a professora desempenhou bem algumas habilidades, explorando recursos não verbais por exemplo. O impasse que impossibilitou a resolução do conflito foi a própria dificuldade de Mariana em pensar soluções. Lembro que, em entrevista, a docente falou de uma crença na qual o pensar antes de agir é posto em segundo plano diante dessas situações. Já na Situação 2, não

pareceu haver uma vontade genuína de discutir o tema, instruir as crianças, pois boa parte do que aconteceu ao redor de Mariana foi ignorado por ela.

A prática confirmou o discurso de Mariana em relação às crenças, dificuldades da professora em solucionar problemas e deficiências em seu repertório de habilidades. Mas também ratificou que, assim como no discurso, parecia haver uma preocupação com a mudança de atitude das crianças em relação a condutas inadequadas. Preocupação que a levava a agir, já que ela sabia que a condução dessas situações fazia parte do seu trabalho. O maior problema para Mariana era, então, a execução. A dificuldade em pensar as ações dela em prol da aprendizagem das crianças de certa forma confirmou a insegurança, a angústia que apresentava em seu discurso acerca dos conflitos.

Quanto à questão do uso de estratégias punitivas enquanto solução para as situações, não houve registro do uso dessa estratégia nas situações analisadas. Porém conforme mencionei na análise da Situação 1, a impossibilidade de administrar punições no momento em que ocorre um conflito foi um dos fatores que dificultou a ação da professora. Ela chegou a mencionar um tipo de ação coercitiva já nos momentos finais, mas sem a resolução de quem certamente cumpriria o dito; isto pois já chegava a um ponto em que o foco na solução do problema havia sido perdido. Claramente, a professora, sem poder usufruir deste recurso, deixou a situação se estender e se perdeu quanto a sua resolução.

Matheus, uma das “crianças-problema” que apareceram no discurso de Mariana, esteve presente nas duas situações analisadas. O menino era o principal causador de problemas durante as interações, principalmente devido à ineficiência e à ineficácia da docente em lidar com seu comportamento inadequado, que por vezes era ignorado (Situação 2) e outras vezes não problematizado, combatido, com reflexão ou ação (Situação 1).

Lembro que, na entrevista, as crenças a envolverem Matheus eram a necessidade de atenção, a dificuldade em aceitar frustrações, a impossibilidade de mudar, por se tratarem de comportamentos oriundos da família (maneira como foi criado). Isso também explica a razão pela qual Mariana optou por ignorar claramente o comportamento desta criança (Criança 1) na Situação 2, o que acabou por prejudicar o desenrolar de toda a interação, pois o menino a interrompia, não respeitava os tempos de fala, disputava a atenção dos demais com a professora etc. A docente deixou que esses comportamentos se mantivessem durante todo o episódio, não se colocando enquanto autoridade e condutora da situação.

Na Situação 1, o papel exercido por Matheus (Criança 3) era secundário, mas, coincidentemente, os dois momentos em que a criança entrou no diálogo foram de séria repreensão da docente. Apenas em relação a ele a docente expressou forte desagrado, repreensão, mostrando-se mais compreensiva com os demais envolvidos; e foi para Matheus que a docente indicou a única consequência punitiva, mesmo tendo outra criança (em tese) contribuído para a ocorrência do conflito.

Por outro lado, ao fim da situação, embora Matheus tenha sido o pivô da situação, nada foi feito em relação a ele ou aos outros e seu discurso foi o menos levado em conta na discussão. Dessa forma, dado o histórico comportamental da criança, sobre o qual recaíam as crenças de Mariana, percebo que, independentemente da situação e do que ele pudesse dizer, ela já tinha uma ideia preconcebida em relação a criança (de que ele era culpado), sempre escolhendo entre repreendê-lo, puni-lo ou simplesmente ignorar suas ações (já que não havia muito o que se fazer).

Para explicar comportamentos e ações, para julgar situações e avaliar condutas Mariana apoiou-se em discurso mais que ação. Tal discurso, por sua vez, partia de concepções genéricas, valores morais do senso comum e um conhecimento ainda que limitado sobre comportamento.

Em síntese, dentro dos limites interpretativos sobre as duas situações escolhidas, posso dizer que Mariana confirmou o discurso com sua prática, ambos convergindo para afirmar, sobretudo, a falta de habilidades sociais e habilidades sociais educativas para a gestão do conflito na sala de aula. As principais crenças da docente estiveram presentes em discurso (entrevista) e ação (observações).

Os déficits nas habilidades e dificuldades provocadas pela incompetência em solucionar problemas repercutiram diretamente em seu desempenho e no desenvolvimento socioemocional das crianças sob sua responsabilidade. Os déficits e dificuldades se apoiaram também nas crenças sobre criança, conflito, educação e impotência da docente e da escola frente aos comportamentos oriundos de casa.

Contudo, não podemos esquecer dois pontos fundamentais para a análise do contexto que afetam e influenciam a gestão da docente: 1. A cultura já existente na escola, o que orienta as regras estabelecidas e critérios para a determinação do que é desobediência e o apelo as punições; 2. O tempo durante a rotina que a docente tem para resolver conflitos, pois nem sempre se pode conversar, mediar, visto que a mediação é algo demorado e a rotina escolar repleta de tarefas a serem cumpridas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta dissertação, propus um novo olhar para a gestão de conflitos interpessoais na sala de aula, com a docência transformadora, consciente e socialmente competente. É preciso que os estudos em educação voltem a atenção para a docência, de maneira que profissionais do ensino se empoderem e se situem no lugar de agentes de transformação social, de forma que haja um diálogo mais efetivo entre a academia e a comunidade educativa. Ou seja, estudos que visem transmitir conhecimento sobre os processos de ensino, capacitar docentes, auxiliá-las e auxiliá-los a intervirem em sua realidade de forma crítica e consciente.

A visão crítica necessária à docência é importante para a leitura dos contextos culturais escolares e na compreensão da influência desses contextos sobre a prática em sala de aula. A cultura está presente na prática e é impossível à docência livrar-se dela: o que se pode fazer é compreender seus mecanismos de funcionamento e ensinar de forma a não anular a cultura, desconsiderá-la, mas, ao contrário, entender quais processos culturais são benéficos ou maléficos a uma prática docente bem-sucedida, do ponto de vista dos objetivos da educação e da escola.

Este estudo propôs-se a estudar a relação entre crenças pedagógicas de uma professora e suas habilidades sociais e habilidades sociais educativas. Logicamente, presumiu que a Teoria das Habilidades Sociais, através do desenvolvimento da Competência Social de docentes, seja um caminho válido e prático na busca pela aproximação entre academia e comunidade escolar, uma vez que aponta para conhecimentos aplicáveis em nível comportamental e social, além de promover o empoderamento docente frente a situações problemáticas, muitas vezes conflituosas em seu ambiente de trabalho.

Existem vários estudos no campo da Teoria das Habilidades Sociais que reportaram resultados efetivos e benéficos da implementação de programas de intervenção para a melhoria de contextos educativos problemáticos e ou ineficientes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003, 2011b; DIAS; LOPES; DEL PRETTE, 2015; LÖHR, 2003; MARTURANO; LOUREIRO, 2003; MURTA, 2011). Em grande parte, estes estudos foram adotados com uma perspectiva psicológica e/ou clínica, através da ação de psicólogos educacionais ou outros profissionais da educação.

Alguns estudos compreendem a capacitação profissional de docentes, julgando-a importante no processo de desenvolvimento da competência social de alunas e alunos,

sobretudo na infância. Em um dos artigos referenciados, Del Prette e Del Prette (2003) falam da importância cada vez maior da escola na prevenção dos comportamentos antissociais, afirmando:

A superação e a prevenção dos comportamentos anti-sociais e agressivos na infância vêm, portanto, gerando reflexões e propostas que ampliam a função social da escola na atualidade (Landrum & Tankersley, 1999) e endereçam tarefas e papéis adicionais aos especialistas de educação e, em particular, ao psicólogo (Furlong, Morrison & Pavelski, 2000; Ross, Powell & Elias, 2002), defendendo-se um melhor aproveitamento do conhecimento disponível para a tomada de decisões sobre intervenção precoce, revisão das condições de formação e de preparação de professores e, ainda, o envolvimento de todo o *staff* escolar, dos pais e da comunidade nesse processo (Edwards, 2001; Kutash, Duchnowski, Sumi, Rudo & Harris, 2002) (p. 97).

Embora os autores mencionem a importância de docentes para o processo de desenvolvimento de habilidades socioemocionais em concorrência a comportamentos antissociais, e dediquem parte do artigo à capacitação de professoras e professores, ainda é embrionário o olhar direcionado ao aperfeiçoamento docente, focando sua seriedade para a transformação de contextos sociais escolares desfavoráveis.

A meu ver, este tipo de investigação deve começar a partir das educadoras e educadores, no campo da educação, de forma que a academia possa contribuir com o dia a dia docente na escola, também sob uma perspectiva comportamental das relações sociais e culturais. Penso que um bom lugar para se começar a investir em relações interpessoais na formação de docentes é a partir dos Estudos Culturais da Educação, tendo em vista a importância muitas vezes determinante da cultura nas ações de professoras e professores.

Como visto, um dos principais problemas encontrados na prática de gestão de conflitos da docente neste estudo foi a falta do “saber fazer”, um déficit no preparo para lidar com a demanda comportamental das crianças, e também saber ensiná-las a fazer por meio de sua própria conduta e modelos conscientes. Por tanto, o “saber fazer” da professora pautava-se em suas crenças sobre educação, criança e conflito, além do senso-comum e da cultura escolar que a cercava.

Assim como visto no capítulo 1, a relação entre cultura e Competência Social se caracteriza pela capacidade do indivíduo socialmente competente em considerar a cultura enquanto critério para a criação e manutenção de relações interpessoais bem-sucedidas. Isto implica que o comportamento de uma pessoa socialmente competente é baseado em práticas que levam em conta uma leitura cultural das situações interpessoais, em suas ações e nas dos seus interlocutores. Tal discernimento, põe em prática uma das principais preocupações dos Estudos Culturais da Educação, o posicionamento crítico em relação à cultura que permeia e faz parte da realidade escolar.

Nóvoa (1994, 2007) sugere que a identidade docente precisa ser ressignificada e seu papel, transformado, recuperado. Defendo, pois, que através da capacitação social docente, é possível uma transformação social do papel de professoras e professores, enquanto agentes da transformação na escola, através de sua prática, de mudanças de entendimento, de postura frente às adversidades e comportamento.

Defendo que, com o desenvolvimento da Competência social, docentes sejam capazes de atuar na reformulação das concepções de conflito presentes na cultura escolar e em suas crenças, determinantes de sua prática docente. Dessa forma, a competência social possibilitará a prática consciente frente aos conflitos e às demais demandas do contexto educativo. Nesse sentido, este estudo dissertou sobre as possibilidades de uma atuação docente transformadora e a necessária visão crítica das crenças escolares.

Para alcançar os objetivos de uma transformação na cultura escolar que temos hoje é preciso que haja a conscientização e o engajamento profissional dos educadores. Da perspectiva que adoto, essa mudança é enfocada em dois níveis: o comportamental individual, que considera cada educadora e educador; e o nível cultural da instituição escolar.

No primeiro deles, é valioso considerar a competência social de cada docente, entendida enquanto expressão das habilidades profissionais para transformar o conflito relacional em ocasião de aprendizagem. Já no segundo, é indispensável pensar na transformação do *habitus* em relação à gestão de conflitos. Isto, pois os conflitos presentes na escola, pelo já afirmado, são entendidos enquanto consequências de uma cultura escolar global que impõe valores, normas e saberes sem considerar as realidades e a diversidade dos alunos. Ou seja: uma cultura escolar que mais discrimina e estratifica que forma, inclui, possibilita.

Porém, é preciso reconhecer o contexto específico de cada escola, pois a mudança que se propõe deve considerar a realidade particular na qual se dará. Cada escola tem sua própria cultura, já que ela não apenas reproduz, mas também produz cultura. Quando falei, então, de cultura escolar neste trabalho, referi-me a um *habitus* que pode ser generalizado, considerando-se um panorama geral, que não pode ser dado como único. É possível existirem realidades escolares que, por iniciativas dos próprios educadores ou com auxílio da comunidade científica e das famílias do alunado, consigam oferecer resistência ao sistema educacional e sua desorganização proposital, que só atende aos interesses dominantes.

Sendo assim, é preciso considerar os contextos específicos das escolas, mas

também criar alternativas que possam servir de orientação à mudança. As escolas que já se encontram nesse caminho de transformação se beneficiarão ainda mais, e as demais terão um ponto de partida para reverem suas culturas – aqui entendidas como práticas e crenças articuladas.

Nesse sentido, proponho uma mudança de concepção, que implica na capacitação de professoras e professores para a transformação do *habitus*, para a ressignificação de crenças que conduzem práticas. Transformar a prática da gestão dos conflitos em um fazer docente consciente. Na minha concepção essa mudança se dará no cotidiano, na atenção a comportamentos e em sua mudança (uma vez identificados os problemas), com a capacitação social dos professores para lidar com as situações de conflito e as encarar de forma produtiva, por exemplo.

Dessa maneira, penso que o desenvolvimento de competências voltadas para a melhoria das relações interpessoais em sala de aula e também fora dela privilegia o papel educativo das interações e cria um parâmetro para a atuação docente na gestão de conflitos, de modo que o desenvolvimento de sua prática não ocorra de forma desnecessariamente inconsciente ou aleatória.

Os dados analisados nesta dissertação confirmam a validade de uma aproximação dos Estudos Culturais da Educação e suas contribuições críticas para o contexto escolar com o campo das Habilidades Sociais, que estuda as relações interpessoais em vários contextos com demanda social, incluindo o escolar. Entendo ser oportuno o entrelaçamento dessas duas linhas de pesquisa em educação, focando as construções culturais envolvidas nas práticas docentes acerca dos conflitos e da violência na escola.

Para que frutos dessa discussão germinem é necessário que se pense a atuação docente enquanto ferramenta de transformação, a partir da visão crítica para as crenças escolares. A atuação docente é uma decisiva ferramenta para mudanças. A transformação que os Estudos Culturais propõem para a educação é a superação das desigualdades sociais, quebrando o ciclo de reprodução que se instaura enquanto finalidade da escola. Os autores com quem aqui dialoguei, a exemplo de Michael Apple (2001) e Dermeval Saviani (2011), veem em professoras e professores e na pedagogia o caminho para uma educação crítica e voltada para a formação humana, equitativa dos indivíduos.

Entre eles, António Nóvoa (1994, 2007) problematiza a identidade do(a) professor(a) e aponta para a sua autonomia e valorização profissional enquanto mecanismos de mudança. É preciso, dessa forma, que se capacite docentes para serem autônomas e autônomos e que se confie nos resultados dessa autonomia para que a docência recupere

o respeito perante os demais profissionais da educação e a sociedade.

Proponho, como decorrência desta pesquisa, considerarmos um conhecimento teórico-prático que possa nos auxiliar a capacitar docentes a atuarem no seu dia a dia, na busca da modificação de seus contextos. Considerar as educadoras e educadores enquanto ferramentas de transformação da realidade implica estudarmos maneiras de capacitá-los(as) para exercerem esse papel.

Configura-se, desse modo, uma alternativa para capacitar professoras e professores frente às situações interpessoais perpassadas pela cultura escolar o desenvolvimento de uma Competência Social, pois esta considera a variável cultura enquanto determinante de seu desempenho. Para que estes docentes sejam competentes socialmente, é preciso que leve em consideração uma reflexão sobre essa variável, ou seja, entre outros aspectos, uma análise da maneira com que suas crenças foram construídas e estão influenciando seus comportamentos.

O diálogo entre os referenciais teóricos que realizei com minha pesquisa pretende favorecer uma discussão sobre a influência que, no pensamento de docentes, o estatuto dos conflitos na sala de aula e na escola tem para naturalizar e sustentar desigualdades (SILVA, 2000): caso sejam tomados como situações inerentes à convivência entre diferentes identidades, forjadas a partir de alteridades, será possível compreender que, muitas vezes, aquela naturalização é estratégica a manutenção das crenças e práticas reprodutoras da desigualdade.

A fim de superar tais desigualdades, cabe recorrer a conhecimentos ao mesmo tempo críticos e propositivos, que admitem estratégias capazes de valorizar as singularidades sem desconsiderar os interesses comuns que visam à sociabilidade. Docentes, em suas práticas, são as (os) principais responsáveis, na sala de aula da educação infantil, pela constituição ou modificação de uma cultura com que medeiam as frequentes tensões conviviais. Mariana não se mostrou habilidosa em várias situações de conflito observadas, o que ajudou a entender por que os conflitos – sempre geridos de uma forma geral, inespecífica – repetiam-se na sala de aula daquela professora. Caso Mariana tivesse sido mais habilidosa, a cultura da sua escola tenderia a mudar; por outro lado, caso tal cultura fosse outra, ela contribuiria para uma gestão pacífica das desavenças, visto que a violência, longe de ser natural, é aprendida e pode ser desconstruída.

Pensando na capacitação docente para a tarefa de gerir conflitos na escola de forma educativa, formativa, é necessário pensar em de que forma auxiliar educadores a tomarem consciência de suas ações enquanto situadas e influenciadas pela cultura da

realidade na qual estão inseridos. Isto implica ser capaz de identificar as crenças escolares e agir no sentido de mudar aspectos naturalizados da prática escolar que estão baseados mais em tradição do que em conhecimentos científicos.

Como os dados nesta pesquisa evidenciaram, o primeiro passo, na minha concepção, é problematizar as crenças escolares, em todos os níveis, não só na academia, elegendos os (as) docentes para a transformação de realidades. Considero este o maior desafio para uma nova prática docente na educação infantil, sobretudo na educação pública.

É de conhecimento da comunidade acadêmica em educação que uma mudança na cultura escolar, principalmente no contexto da educação pública, é necessária. Também se sabe que as raízes do problema envolvem questões para além da própria escola, tais como as questões políticas e socioeconômicas. Considerando um panorama mais amplo, a mudança que se espera é uma transformação na sociedade, das concepções de finalidade da escola e da própria educação.

Porém, acredito que o caminho para essa transformação não precisa exclusivamente partir de cima – de políticas públicas revolucionárias – mas sim pode ser construído no dia a dia das escolas, através de iniciativas das partes constituintes do todo, das educadoras e educadores. Aliás, esta seria uma mudança, para mim, mais efetiva, porque os indivíduos se movimentam e acreditam na causa quando se implicam e estão motivados para a mudança. Ademais, as políticas educacionais terminam por espelhar a cultura pela qual (e para a qual) são geradas.

Vejo a capacitação social de docentes enquanto oportunidade de promoção dessa transformação. Programas de desenvolvimento de habilidades sociais implementados em escolas se mostraram efetivos e podem ser entendidos enquanto alternativa a habilitação dos docentes a lidar com contextos aversivos. Dias, Lopes e Del Prette (2015), estudaram alguns desses programas com crianças que se mostraram efetivos e que correlacionaram a ausência de competência social dos educadores envolvidos nos contextos das escolas participantes com a disseminação de comportamentos agressivos e violentos por parte de alunas e alunos. Porém essas intervenções ainda são poucas e insuficientes. Segundo Dias, Lopes e Del Prette (2015)

Considerando o problema constatado de que as intervenções efetivas em habilidades sociais para a população infantil no contexto brasileiro ainda são insuficientes, concorda-se com Murta (2011), que defende a importância da transferência de conhecimentos produzidos cientificamente para os serviços públicos. Nesse sentido, os programas aqui descritos aventam uma possibilidade que poderia ser disseminada, levando em conta o impacto

generalizado e imediato que poderiam gerar, principalmente em relação ao desenvolvimento socioemocional e acadêmico de crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (p. 153).

Concluo, pois, serem incompetentes socialmente as formas de manejo docente dos conflitos tanto num plano geral (o da atual cultura escolar e o da cultura de formação docente) quanto na sala de aula da professora Mariana, aqui apresentadas. Isso acontece porque há um déficit de habilidades sociais educativas para lidar com tais situações fazendo docentes recorrerem às tradições, crenças e saberes naturalizados pela escola de forma acrítica. Portanto, aliado à conscientização docente acerca das crenças escolares está o desenvolvimento de uma competência social contemplando habilidades sociais educativas voltadas para a prevenção e resolução de conflitos.

Na educação infantil, este trabalho é ainda mais importante, pois estamos lidando com a formação inicial das futuras gerações. E é cada vez mais perceptível o papel da escola nessa fase da vida já que as novas gerações dependem cada vez mais cedo dessa instituição (DEL PRETTE, 1999, 2009). Nesse sentido, as questões de gênero mencionadas anteriormente também precisam ser (re)vistas, problematizadas, afinal, na escola o papel dos educadores, e mais comumente das educadoras, não deve ser confundido com o cuidar, o educar informal de uma mãe.

Mais ainda, é preciso rever essa atribuição desigual de papéis na educação infantil e nos desvencilhar por exemplo da hegemonia feminina sobre a educação de crianças na primeira infância, pois a responsabilidade para com a formação dos indivíduos na infância é de todos e independe de gênero. Se o papel da escola não é o de mãe, do cuidar associado ao feminino, então os homens têm plena capacidade de atuar como educadores neste ambiente.

Considerando a Teoria das Habilidades Sociais, insisto que a docente participante do estudo se distanciou de uma prática habilidosa na gestão de conflitos, pois não possuía conhecimento suficiente dos processos envolvidos nas relações interpessoais educativas, deixando, muitas vezes, de construir um ambiente potencialmente educativo pautado nas relações sociais para aprendizagem socioemocional das crianças.

Isso se deu principalmente pelo desconhecimento sobre a responsabilidade dos atores da relação social envolvendo os resultados da interação. Dessa forma, mesmo que boa parte dos comportamentos antissociais das crianças de Mariana pudessem ter sido preestabelecidos em família, sua manutenção ou extinção, na escola, ao menos, também dependia da interação da professora com eles.

Mesmo considerando os desafios cotidianos da professora em relação as

limitações de tempo para o investimento no diálogo com as crianças e inclusão do tema na rotina da turma, ainda destaco que com a preparação adequada a professora conseguiria lidar melhor com esses desafios e encontraria maneiras mais eficazes de ultrapassar os problemas comportamentais que identifica nas crianças.

O contexto escolar é comumente escolhido para a implementação de programas de desenvolvimento de habilidades sociais, pois a escola se configura como lugar ideal para a aprendizagem sistematizada dessas habilidades (DIAS; LOPES; DEL PRETTE, 2015, p. 130). Ainda, para as autoras, esse desenvolvimento se faz necessário, pois, da mesma forma que o contato com modelos hábeis socialmente desde a infância promove o desenvolvimento das habilidades sociais, “práticas inadequadas de agentes socializadores podem levar ao desenvolvimento de padrões de comportamentos inadequados, com consequências negativas ao indivíduo e ao seu grupo social” (p.129). Dessa forma, a capacitação dos(as) docentes possui importância dupla, primeiro para a resolução pacífica de conflitos e segundo para a sua prevenção.

Ademais, estabeleci que as crenças de Mariana possuíam grande repercussão em seu padrão comportamental ao lidar com conflitos, tanto sobre a perspectiva de suas dificuldades pessoais quanto ao tentar desenvolver a competência dos alunos em solucionar problemas entre pares.

Dessa forma, e retomando a noção de conflito enquanto oportunidade de aprendizagem, o desenvolvimento socioemocional nessa fase se torna imprescindível. Professoras e professores precisam estar capacitadas e capacitados para gerir os conflitos sob esta perspectiva e, conseqüentemente, ser o modelo para essas novas gerações. A convivência pacífica pode não ser eterna ou generalizável, pois sempre haverá resistências e anseios por mudanças.

Em relação as limitações desse estudo, existiu o fator tempo para coleta e análise, que poderia ter possibilitado uma abrangência maior de dados, possibilitando a apreciação de mais situações de conflito sendo geridas pela professora, estabelecendo com mais firmeza um perfil comportamental para ela. Ademais, o estudo poderia ainda, abranger outra escola oriunda de um contexto diferenciado (uma escola pública por exemplo) e outra profissional da educação infantil, que poderiam evidenciar ainda mais a relação entre cultura e gestão, considerando diferentes perfis de escola e profissionais. Esta é, inclusive, uma sugestão para novos estudos.

As gerações, os tempos, trarão novas possibilidades e novos desafios: nós estaremos sempre um passo atrás, sempre teremos que nos atualizar, transformar. Porém,

a escola deve caminhar no sentido de cultivar a convivência pacífica, o desenvolvimento socioemocional e buscar aproveitar as experiências conflitivas da melhor maneira possível. Será um eterno jogo cotidiano de poderes onde o equilíbrio das forças é objetivo. Nos pequenos intervalos entre uma disputa e outra, os desejos falarão mais alto, mas a harmonia será sempre recompensadora.

O objetivo é, então, mobilizar, conscientizar e compartilhar conhecimentos e visões críticas a respeito da cultura que se instaura e se reproduz na e pela escola. Nesse sentido, nós, pesquisadoras e pesquisadores em Educação devemos assumir o compromisso de auxiliar nossas e nossos colegas também educadores que já não acreditam no poder de transformação da educação ou já não sabem como atuar de forma transformadora, a recuperarem sua autonomia e sua confiança profissional.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fernando C. B. (Org.) **Escola: faces da violência, faces da paz**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Tradução de João Menelau Parasreva. Porto Editora, 2001.

ARAGÃO, Milena C.; KREUTZ, Lúcio. A docência na educação infantil: representações, identidades e práticas. **Práxis Educacional**, v. 9, n. 15, jul/dez 2013. p. 127-146.

ARRÁEZ, Ana J.; CORREDOR, Guadalupe A.; JUSTICIA, Fernando J. A competência social como objetivo curricular na educação infantil. In: DEL PRETTE, Zilda A. P. et al. (Orgs.). **Habilidades Sociais: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015, p. 72-101.

BANDEIRA, Marina et al. Competência acadêmica de crianças do Ensino Fundamental: características sociodemográficas e relação com habilidades sociais. **Interação em psicologia**, Curitiba, vol. 10, n.1, 2006, p. 53-62.

BOLSONI-SILVA, Alessandra T. et al. A área das habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos. In: BANDEIRA, Marina; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. (Orgs.) **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 17-45.

BOURDIEU, Pierre. (1930). **Pierre Bourdieu: sociologia**. Tradução de Paula Montero e Alícia Auzmendi. Sob a organização de Renato Ortiz. São Paulo: Ática, 1983.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:<

[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj\\_6ef86e3UAhXIx5AKHXyVCeYQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseb%2Farquivos%2Fpdf%2Frcnei\\_voll.pdf&usg=AFQjCNGvb-2uYAnaOeyjexRoIobJKtDbNw](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj_6ef86e3UAhXIx5AKHXyVCeYQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fseb%2Farquivos%2Fpdf%2Frcnei_voll.pdf&usg=AFQjCNGvb-2uYAnaOeyjexRoIobJKtDbNw)> Acesso em: 15 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução CEB nº N° 2. Brasília, DF, 19 de abril de 1999. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 1999. Disponível em:< [https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi2oeSg6e3UAhWEjpaKHQF\\_C3kQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fcne%2Farquivos%2Fpdf%2Frceb02\\_99.pdf&usg=AFQjCNEyvgEBKxtzwMLVxaxPh0rKqDhDIA](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwi2oeSg6e3UAhWEjpaKHQF_C3kQFggnMAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fcne%2Farquivos%2Fpdf%2Frceb02_99.pdf&usg=AFQjCNEyvgEBKxtzwMLVxaxPh0rKqDhDIA) > Acesso em: 15 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº N° 4. Brasília, DF, 13 de julho de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Para A Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010a. Disponível em: < <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&>

[uact=8&ved=0ahUKEwjP9djX4e3UAhWEGZAKHSM2D-YQFgggnMAA&url=http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file&usg=AFQjCNG3Fc-xBECy3xQ\\_vq8fZ2-v8GDexg](http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file&usg=AFQjCNG3Fc-xBECy3xQ_vq8fZ2-v8GDexg) >. Acesso em: 15 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010b. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0ahUKEwjX\\_amP4-3UAhXBFpAKHchNBxAQFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fndi.ufsc.br%2Ffiles%2F2012%2F02%2FDiretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf&usg=AFQjCNHP-D7BVapLWbzy67vlaWxgKHR2qA&cad=rja](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&sqi=2&ved=0ahUKEwjX_amP4-3UAhXBFpAKHchNBxAQFggjMAA&url=http%3A%2F%2Fndi.ufsc.br%2Ffiles%2F2012%2F02%2FDiretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf&usg=AFQjCNHP-D7BVapLWbzy67vlaWxgKHR2qA&cad=rja)>. Acesso em: 15 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Resolução nº 2. Brasília, DF, 1 de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2015. Disponível em: <[https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjPvpTF5e3UAhXEkZAKHYMBAb8QFgggnMAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdocman%2Fjulho-2015-pdf%2F17719-res-cne-cp-002-03072015&usg=AFQjCNE9cDXB\\_o4wZD1boAhfKoRFTzoDLA](https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjPvpTF5e3UAhXEkZAKHYMBAb8QFgggnMAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdocman%2Fjulho-2015-pdf%2F17719-res-cne-cp-002-03072015&usg=AFQjCNE9cDXB_o4wZD1boAhfKoRFTzoDLA)>. Acesso em: 15 jun. 2017.

CASTANYER, Olga. **A assertividade**: expressão de uma auto-estima saudável. 7. ed. Tradução de Ana Corrêa da Silva. Coimbra: Tenacitas, 2006.

CHARLOT, Bernard. Pode o ato de ensinar ser considerado uma violência ao aluno? In: ANDRADE, F. C. B. (Org.) **Escola**: faces da violência, faces da paz. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p.73-86.

COLL, César; SOLÉ, Isabel. A interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: COLL, C; PALACIOS, J; MARCHESI, A. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia da educação. Tradução de Angélica Mello Alves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. vol.2.

DEL PRETTE, Zilda A. P.; BARRETO, Simone O.; FREITAS, Lucas C. Habilidades sociais na comorbidade entre dificuldades de aprendizagem e problemas de comportamento: uma avaliação multimodal. **Psico**, [online], vol.42, n.4, out/dez 2011, p. 503-510.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A.P. Habilidades sociais e construção de conhecimento em contexto escolar. In: ZAMIGNANI, Denis R. (Org). **Sobre comportamento e cognição**: a aplicação da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental no hospital geral e nos transtornos psiquiátricos geral. Santo André: ARBytes, 1997, p. 234-250.

\_\_\_\_\_. Um programa de desenvolvimento de habilidades sociais na formação continuada do professor. **CD-Room “Melhores Trabalhos”**. Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), 1997.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar enfoque das habilidades sociais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, vol.6, n.3, dez 1998, p. 205-215.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das habilidades sociais: terapia e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas: Editora Alínea, 2003.

\_\_\_\_\_. Treinamento de habilidades sociais na escola: o método vivencial e a participação do professor. In: BANDEIRA, Marina; DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. (Orgs.) **Estudos sobre habilidades sociais e relacionamento interpessoal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006, p. 143-160.

\_\_\_\_\_. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, Ribeirão Preto, vol.18, n.41, set/dez 2008, p. 517-530.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2011a.

\_\_\_\_\_. Práticas baseadas em evidência e treinamento de habilidades sociais. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. (Orgs.) **Habilidades sociais: intervenções efetivas em grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011b, p. 57-82.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DIAS, Talita P.; LOPES, Daniele C.; DEL PRETTE, Zilda A. P. Programas de intervenção em habilidades sociais para crianças: propostas para a educação infantil e o ensino fundamental. In: DEL PRETTE, Zilda A. P. et al. (Orgs.). **Habilidades Sociais: diálogos e intercâmbios sobre pesquisa e prática**. Novo Hamburgo: Sinopsys, 2015, p. 128-159.

FEITOSA, Fabio B. et al. Explorando as relações entre o comportamento social e o desempenho acadêmico em crianças. **Estudos e pesquisas em psicologia**, Rio de Janeiro, vol.11, n.2, ago 2011, p. 442-455.

FERREIRA, Adir L. Violência e paz na escola: estigma e problemas de entendimento. In: ANDRADE, F. C. B. (Org.) **Escola: faces da violência, faces da paz**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p.35-72.

GOMIDE, Paula I. C. Estilos parentais e comportamento anti-social. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A.P. (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas: Editora Alínea, 2003, p. 21-60.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista brasileira de história da educação**, [online], vol. 1, n.1, jan/jun, 2001, p. 9-43.

MARINHO, Maria. L. Comportamento anti-social infantil: questões teóricas e de pesquisa. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A.P. (Orgs.). **Habilidades Sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Editora Alínea, 2003. p. 61-81.

MARTURANO, Edna M.; LOUREIRO Sonia R. O desenvolvimento socioemocional e as queixas escolares. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A.P. (Orgs.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem**: questões conceituais, avaliação e intervenção. Campinas: Editora Alínea, 2003, p. 259-291.

MURTA, Sheila G. Aproximando ciência e comunidade: difusão de programas de habilidades sociais baseados em evidências. In: DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda A. P. (Orgs.) **Habilidades sociais**: intervenções efetivas em grupo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p. 83-111.

MYERS, David G. **Psicologia Social**. Tradução de Daniel Bueno, Maria Cristina Monteiro, Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: AMGH, 2014.

NÓVOA, Antonio. **Relação escola/sociedade**: novas respostas para um velho problema. Conferência transcrita realizada em 1994. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/24>> Acesso em: 09 out. 2016.

\_\_\_\_\_, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Conferência transcrita realizada em 2007. Disponível em: <[http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf)>. Acesso em: 09 out. 2016.

PAIN, Jacques. A escola e suas violências. In: ANDRADE, F. C. B. (Org.) **Escola**: faces da violência, faces da paz. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p.17-34.

PAIVA, Mirella L. M. F.; DEL PRETTE, Zilda A. P. Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, [online], vol. 13. n. 1, jan/jun, 2009, p. 75-85.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SHAUGHNESSY, John J.; ZECHMEISTER, Eugene B.; ZECHMEISTER, Jeanne S. Observação. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia de pesquisa em psicologia**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: AMGH Editora, 2012, p. 106-144.

SILVA, Tomaz T. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

STAKE, Robert. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução de Karla Reis. Porto alegre: Penso, 2011.

YIN, Robert. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## **APÊNDICES**

## Apêndice A - Roteiro para Entrevista Semiestruturada

### Como é para você ser professora de sua turma?

- Objetivo: identificar elementos culturais inerentes à formação e à atuação profissional (histórico e motivação para o trabalho)
- Conteúdos a explorar:
  - formação docente
  - percurso profissional até trabalhar na escola atual
  - cultura institucional

### Cultura e conflitos

- Quais são as orientações por parte da escola para lidar com os conflitos?
- Existe algum direcionamento pedagógico para a resolução de conflitos?
- Como você se sente quando precisa resolver um conflito em sala?
- Quais atitudes toma em relação a isso?
- Na maior parte das situações o conflito é resolvido?
- Qual o nível de importância você atribui para a convivência pacífica em sala de aula?
- Isso faz diferença no seu dia a dia? Porque?
- Qual a sua postura em relação aos conflitos em sala de aula?
- Você se sente amparada quando precisa de ajuda com relação a alunos com problemas comportamentais?

### Habilidades Sociais e Gestão de conflitos

*Autocontrole e expressividade emocional (classe)* – ação da docente na resolução dos conflitos entre os alunos, reconhecendo e controlando suas emoções, bem como a expressão dos mesmos, de maneira que tais emoções não interfiram negativamente na administração dos conflitos em sala. Esta habilidade também compreende a mediação docente, para que os alunos possam desenvolvê-la com a identificação e descrição de suas ações e de seus sentimentos por meio de sua orientação.

### **Questões**

#### **(Grupo 1: os próprios sentimentos/ as próprias emoções)**

- Quando há uma situação de conflito entre seus alunos, como se sente no momento em que precisa agir?
- Como esse sentimento interfere no processo?

#### **(Grupo 2: percepção / comportamento em relação às emoções dos outros)**

- Em uma situação de conflito, quais emoções das crianças aparecem?
- Como você percebe essas emoções?

- O que costuma fazer a esse respeito? (Se não ficar clara a resposta, perguntar: como?)

*Empatia (classe)* – ação da docente que estimula os alunos a se colocarem no lugar do outro com quem entram em conflito e, dessa forma, refletirem sobre as consequências de suas ações para o bem-estar físico e emocional dos colegas.

### Questões

#### (Grupo 3: percepção acerca dos outros)

- Em sua percepção, as crianças, quando se envolvem em situações de conflito, se preocupam com os sentimentos das outras que também estão implicadas na situação?
- Em caso positivo, quais palavras e ações das crianças a(o) levam a perceber essa preocupação?

#### (Grupo 4: intervenção para o desenvolvimento da empatia)

- Em caso negativo, o que você acredita que deve ser feito (ou o que já faz) para levar as crianças a se preocuparem com o bem-estar dos colegas envolvidos no conflito?

*Fornecer feedback (classe)* – ação verbal da docente que ressalta os comportamentos adequados dos alunos na resolução de seus conflitos, bem como, aponta para comportamentos a serem melhorados, descrevendo e modelando melhores alternativas de resolução de conflitos. O *feedback* deve focar o desempenho comportamental e nunca a pessoa.

### Questões

- Em situações de conflito, como você reage ao observar:
  - uma criança que demonstra facilidade em resolver seus problemas?
  - uma ou mais crianças que está(ão) piorando o problema?
- Você diz ou faz algo para mostrar às crianças como resolver seus conflitos?

*Solução de problemas interpessoais (classe)* – ação verbal da docente que orienta aos alunos para a compreensão e administração de seus problemas interpessoais, ajudando-lhes a encontrar a melhor forma de solucionar seus impasses.

### Questões

Subclasses:

- *Acalmar-se diante de uma situação-problema;*
  - Como você reage quando uma criança, em uma situação de conflito com colegas, está muito nervosa (chora, grita, esperneia) e, dessa forma, não consegue resolver o problema?
- *Pensar antes de tomar decisões;*
  - Como você reage quando uma criança, em uma situação de conflito com colegas, age por impulso?
- *Identificar e avaliar possíveis alternativas de solução;*
  - Como você reage quando uma criança, em uma situação de conflito com colegas, apresenta sempre o mesmo comportamento?
    - (Para o caso de precisar esclarecer a resposta: como você incentiva a criança a tomar outras atitudes nesta situação?)

Alunos de comportamento mais desafiador:

- Há quanto tempo eles estudam na escola?
- Há quanto tempo você é professora deles?
- Como é para você ser professora deles?
- Quais as dificuldades?
- Que perspectivas você tem em relação a eles?
- Como a escola percebe eles? Como sugerem que você aja?
- Como avaliam seu modo de lidar com essas crianças?
- Como você entende o comportamento dessas crianças?
- O que você pensa que a escola poder fazer em relação a estes comportamentos?

*Habilidades Sociais assertivas de enfrentamento (classe)* – ação verbal da docente que auxilia os alunos a compreenderem e reivindicarem seus direitos, compreendendo e respeitando os direitos de outrem nas situações de conflito.

### **Questões**

Subclasses:

- *Manifestar opinião;*
  - Como as crianças a falam do conflito e fazem seus julgamentos a esse respeito?

- Como você reage diante do modo de as crianças falarem e se manifestarem sobre o conflito?
- Como você reage diante do modo de as crianças argumentarem sobre o que aconteceu durante o conflito?
- *Fazer, aceitar e recusar pedidos;*
  - Como você reage ao observar que uma criança tem dificuldades para fazer, aceitar e/ou recusar pedidos dos colegas?
- *Desculpar-se e admitir falhas;*
  - Como você reage ao observar uma criança que tem dificuldades para pedir desculpas e admitir que está errada?
- *Expressar raiva e pedir mudança de comportamento;*
  - Como você reage ao observar que uma criança tem dificuldade de controlar sua raiva?
  - Como você reage ao observar uma criança tem dificuldades de pedir ao colega (de maneira benéfica) que pare de fazer algo que a incomoda?
- *Lidar com críticas;*
  - Como você reage ao perceber que uma criança tem dificuldade de lidar com as críticas dos colegas?

*Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos (classe) – ação verbal e/ ou não-verbal da docente que organiza material, contexto físico ou social para beneficiar as situações educativas, incluindo as que demandam manejo de conflitos por parte dos alunos.*

### **Questões**

Subclasses:

- *Mediar interações;*
  - Quais são os passos ou atitudes que toma quando precisa mediar uma situação de conflito entre as crianças?
- *Apresentar modelo;*
  - Quando intervém nas situações de conflito, você costuma dar exemplos de como as crianças deveriam agir em situações deste tipo?
  - (em caso positivo: como?)

- *Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência;*
  - Quando há uma situação de conflito entre as crianças, você costuma apontar as consequências para seus comportamentos?
  - (em caso positivo: como?)
- *Apresentar dicas;*
  - Você costuma dar dicas para as crianças sobre o que fazer para solucionar seus conflitos?
  - (em caso positivo: como?)

*Estabelecer limites e disciplina (classe)* – ação verbal e/ou não verbal da docente que estabelece, descreve, solicita, sugere e justifica regras ou normas ou valores para as situações de conflito.

### **Questões**

Subclasses:

- *Descrever/analisar comportamentos desejáveis;*
  - O que você faz para mostrar às crianças a melhor forma de agir quando elas precisam resolver algum conflito?
- *Descrever/analisar comportamentos indesejáveis;*
  - Diante de formas indesejáveis de agir das crianças que estão em conflito, como você reage para ajudá-las a mudarem essas formas?
- *Chamar atenção para normas pré-estabelecidas;*
  - Pensando em evitar conflitos entre as crianças, você costuma estabelecer regras de convivência?
  - (em caso positivo, como?)
  - Em situações de conflito, no que se refere à lembrança das regras para as crianças, como você costuma fazer?
- *Pedir mudança de comportamento;*
  - Descreva o que você faz quando precisa que uma (ou mais) criança(s) mude(m) de comportamento para que não entre(m) em conflito.
- *Interromper comportamento;*
  - Como você age quando precisa interromper um comportamento das crianças para evitar conflitos?

*Monitorar positivamente (classe)* – ação verbal e/ou não verbal da docente que

administra contingências para os comportamentos dos alunos, reforçando os desejáveis.

### Questões

Subclasses:

- *Manifestar atenção a relato;*
  - Descreva o mais detalhadamente possível o que você faz em uma situação de conflito na qual as crianças falam sobre o ocorrido!
- *Solicitar informações;*
  - Descreva o mais detalhadamente possível o que você faz em uma situação de conflito quando precisa descobrir o que aconteceu e ninguém mais viu o ocorrido?
- *Incentivar;*
  - Como você incentiva as crianças a resolver os conflitos da melhor maneira possível?
- *Expressar discordância/reprovação;*
  - Como você deixa claro para as crianças que discorda do que elas dizem e/ou fazem com os colegas?
- *Promover a autoavaliação.*
  - Quando há um conflito, você incentiva as crianças a pensarem sobre o que fizeram?
  - (em caso positivo, como?)

## Apêndice B – Abreviaturas Criadas para o Protocolo de Transcrição

<b>Componentes</b>		<b>Sujeitos e objetos</b>	
Loc	Localização	P	Professora
Post	Postura	C(s)	Criança(s)
InM	Indicador motivacional	G	Grupo
Des	Desempenho	Ob	Objeto
Ver	Verbal	Cam	Câmera
Ges	Gestual	Tt	Teto
<b>Localização</b>		<b>Postura</b>	
Ch	Chão	Ag	Agachado(a)
Cd	Cadeira	Cir	Em círculo
Cor	Corredor	Sen	Sentado(a)
S	Sala		
<b>Indicador motivacional</b>		<b>Desempenho</b>	
At	Atento(a)	And	Anda
PAt	Parcialmente atento(a)	Br	Brinca
Dir	Direção	Cho	Chora
Dis	Disperso(a)	Cont	Continua
ExAn	Expressa angústia	Ent	Entra
ExC	Expressa calma	Es	Escuta
ExD	Expressa desagrado	Mov	Movimenta
ExI	Expressa impaciência	O	Olha
ExIn	Expressa indiferença	P/Pa	Para/Pausa
		Sor	Sorri
		Cha	Chama
		F	Fala
		FS	Fala simultânea
		FD	Fala desconexa
		LeV	Levanta voz
		Perg	Pergunta
		Resp	Responde
		T	Toca
<b>Gestualidade</b>			
	NA	Acena cabeça negativo	
	AP	Acena cabeça positivo	
	CF	Cabeça acompanha fala	
	Dca	Deita cabeça	
	Lca	Levanta cabeça	
	Apo	Aponta	
	EO	Entrega objeto	
	SegM	Segura mão	
	MF	Mão acompanha fala	
	MBr	Mostra mão	
	MoM	Mãos brincam	
	MR	Mão repousa	
	MB	Mão na boca	
	Com	Mão no colar	

	MC	Mão no cabelo	
	Mro	Mão no rosto	
	MO	Mão no ouvido	
	MQ	Mão no queixo	
	MB	Mão na boca	



