



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

FABIANA LIMA DA SILVA

**Gestão docente de conflitos pela Pedagogia Institucional:
análise de uma contingência à luz da Teoria das Habilidades Sociais**

JOÃO PESSOA

2020

FABIANA LIMA DA SILVA

**Gestão docente de conflitos pela Pedagogia Institucional:
análise de uma contingência à luz da Teoria das Habilidades Sociais**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade

JOÃO PESSOA

2020

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586g Silva, Fabiana Lima da.

Gestão docente de conflitos pela Pedagogia
Institucional : análise de uma contigência à luz da
Teoria das Habilidades Sociais / Fabiana Lima da Silva.
- João Pessoa, 2020.
60 f.

Orientação: Fernando César Bezerra de Andrade.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. Teoria das Habilidades Sociais. 2. Habilidades
sociais educativas. 3. Pedagogia Institucional. I.
Andrade, Fernando César Bezerra de. II. Título.

UFPB/BC

**Gestão docente de conflitos pela Pedagogia Institucional:
análise de uma contingência à luz da Teoria das Habilidades Sociais**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba por Fabiana Lima da Silva, como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Aprovado em:

01/04/2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Catarina Carneiro Gonçalves (UFPE)

Profa. Dra. Maria Teresa Falcão Coelho (DFE/CE/UFPB)



Prof. Dr. Fernando César Bezerra de Andrade(DFE/CE/UFPB)
(Orientador)

À minha mãe Valdete Lima, por ser o exemplo de mulher extraordinária em minha vida.

Ao meu namorado Judson de Moraes, pelo companheirismo.

A Fernando César B. de Andrade, pela honra de tê-lo como meu orientador.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu porto seguro, por manter minha fé por dias melhores e me permitir chegar até aqui.

A Valdete Lima, minha amada mãe, mulher forte e de fé, que possui toda a minha admiração. É graças a ela que sou hoje a mulher que me tornei e é por ela que conquisto mais uma etapa da minha vida acadêmica. Sou muito grata por todos os seus ensinamentos.

A Marcos Antonio Dias da Silva, meu pai, meu suporte na minha caminhada até aqui. O maior motivador para que eu nunca parasse de estudar. Ao senhor, toda a minha gratidão.

Ao meu namorado, Judson de Moraes, por ser meu ombro amigo nos momentos mais angustiantes. Com você comemorei meu ingresso na graduação e é com você que comemoro a minha conclusão. Ao meu melhor amigo, obrigada por todo o amor, apoio e cuidado.

À minha família, por acreditar em mim e comemorar comigo todas as minhas conquistas, e em especial à minha avó Maria das Dores Dias, por ter me acolhido em sua casa durante dois anos, para que eu pudesse frequentar as aulas.

Às minhas amigas: Maria Eduarda Menezes, Talita Farias, Tarcianne Rafaelly Andrade, Mariana Rodrigues e Caroline Neves. Com vocês pude compartilhar conquistas, angústias e medos. Sem vocês minhas manhãs e a minha vida não seriam tão felizes. Obrigada pela parceria durante o curso e para além dele.

Aos meus colegas do Programa de Monitoria, Ewerton Porto, Ana Paula de Oliveira e Luana da Silva. Com vocês eu aprendi, ensinei, ri e cresci. Obrigada por torcerem por mim e me apoiarem.

Aos alunos das turmas em que atuei como monitora, que enriqueceram meu processo de formação.

A Fernando César Bezerra de Andrade, meu querido orientador, por ser minha inspiração. Fui sua aluna no primeiro período, sua monitora do segundo ao sétimo, e sua orientanda no oitavo e último. Foi ao seu lado que dei meus primeiros passos acadêmicos e por isso sinto-me honrada. Obrigada por seus ensinamentos, sua paciência, dedicação e bom-humor. Sem sua presença a caminhada até aqui não teria sido tão feliz.

Às professoras Catarina Carneiro Gonçalves e Maria Teresa Falcão Coelho pela disponibilidade para avaliarem meu trabalho. Sinto-me honrada em tê-las como examinadoras.

Na sociedade globalizada, o problema fundamental é o problema da convivência.

Jacques Pain (2010)

RESUMO

O presente trabalho objetiva avaliar as habilidades sociais educativas (HSE) de um docente de escola de educação básica em uma contingência dedicada à gestão de conflito relacional entre discentes no contexto de uma reunião do conselho de classe, para apreciar, inclusive, sua competência social. Essa contingência foi observada em uma sequência do filme “Parole – L’Héritage Dolto”, dirigido por Vincent Blanchet em 2006, que apresenta a Pedagogia Institucional (PI) na Escola de La Neuville (França). A contingência é analisada à luz da Teoria das Habilidades Sociais (THS). Desse modo, como corolário da pesquisa, espera-se articular a Pedagogia Institucional (PI) e a THS, com ênfase na classe de HSE, quando esta teoria evidencia HSE de docente praticante da PI. A proposta para a análise desta contingência surgiu por compreender-se que a PI oferece ao docente e à instituição escolar dispositivos práticos que viabilizam o manejo docente de conflitos (no caso em análise, o conselho escolar); por sua vez, a THS presume o próprio comportamento docente como modelo para os alunos na interação, fazendo com que o alunado possa desenvolver a capacidade de resolver problemas relacionais de maneira adequada. Para tanto, inicialmente são apresentadas, a partir das literaturas respectivas em língua portuguesa, a TSH e a PI como suportes teóricos na gestão docente de conflitos entre discentes. Em seguida, a metodologia da investigação é apresentada: transcrição da contingência, com duração de 02’29”, em plano médio, apresentando as interações de três sujeitos numa reunião do conselho de classe (dispositivo da PI) para a mediação, por um professor, de um conflito que ocorreu entre dois alunos. Tanto a escola como o conflito são historiados, para contextualizar a análise. Considerando-se o caráter documental dos dados e seu caráter público (documentário), presume-se que foram adotadas, por diretor e produtores, as necessárias medidas éticas habituais. Nesta pesquisa, também pelo acesso público ao documento, os nomes dos próprios sujeitos envolvidos são empregados, manifestando-se o respeito para em esses sujeitos, sobretudo, no cuidado com as interpretações realizadas. Busca-se identificar e interpretar o repertório de HSE do docente que geriu o conflito na contingência do conselho. Os principais resultados da análise do comportamento do docente observado no documentário apontam a PI como prática propícia para o desenvolvimento de HSE requeridas no trabalho docente, tornando o comportamento do professor competente, sobretudo na resolução pacífica de conflitos. Nesse sentido, sugere-se que a PI inclua intencionalmente no seu modelo de formação de professores o Treinamento de Habilidades Sociais, buscando ampliar o repertório de HS de docentes em formação (inicial e continuada), principalmente de HSE. Com isto, docentes terão mais chances para lidar de maneira adequada com os comportamentos emitidos pelos alunos, ao mesmo tempo que consequentemente ajudarão seu alunado a ampliar práticas de enfrentamento não violentas em momentos de conflitos e tensões.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria das Habilidades Sociais. Habilidades Sociais Educativas. Pedagogia Institucional. Manejo docente de conflitos. Análise de contingência fílmica.

ABSTRACT

This work aims to evaluate how educational social skills (ESS) and the social competence of a teacher in an elementary school, acting in a contingency dedicated to the management of a relational conflict between two students in the context of a class council meeting. This contingency was observed in a sequence of the film “Parole - L'Héritage Dolto”, directed by Vincent Blanchet in 2006, which presents the Institutional Pedagogy (IP) at the School of La Neuville (France). The contingency is analyzed in the light of the Social Skills Theory (SST). As the corollary of this research, to articulate IP and SST, with emphasis on the ESS class, when this theory highlights the ESS of the teacher who practices the PI. A proposal for the analysis of this contingency arose because I understood that a PI offers to teachers and schools practical institutions that can enable managing conflicts by the teacher (in the analyzed contingency, the institution of the school council); in its turn, the SST assumes teacher's performance as a model for students in interactions, enabling students to develop the ability to solve relational problems with an appropriate way. To this end, considering literature in Portuguese, a presentation of SST and IP is done, as theoretical grounds to the teachers that manage conflicts between students. Then, methodology is described: contingency transcription, with duration of 02'29”, in medium plane, showing the interactions of three subjects in a class council meeting (IP device) for the mediation, by a teacher, of a conflict that occurred between two students. Both school and conflict are described, to contextualize the analysis. It is inferred that the movie, as public document, was produced under the usual ethical measures. In this research, also due to public access to the document, the names of the individuals involved are referred, as long as respect to these subjects is observed, mainly in the interpretations. Since this study seeks to identify and interpret the teacher's ESS repertoire during conflict's mediation, the main results pointed out to the IP as a favorable practice for the development of required ESS to teaching work, showing the social competence of the teacher, specially in the peaceful resolution of conflicts. In this sense, it is suggested that IP intentionally include in its model of teachers' preparation, the Social Skills Training, in order to expand the Social Skills repertoire of teachers in initial and continued professional education, specially in ESS. Hence, teachers will be prepared better to deal with students' behaviours in an appropriate manner, so that they will help their classes to expand non-violent coping practices in times of conflicts and tensions.

KEYWORDS: Theory of Social Skills. Educational Social Skills. Institutional Pedagogy. Teaching conflict management. Film contingency analysis

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	–CLASSES E SUBCLASSES DAS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS	25
QUADRO 2	–EXEMPLO DE LEITURA DO PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO	42
QUADRO 3	–LEGENDA DE TRANSCRIÇÃO	45
QUADRO 4	–CENA DE MEDIAÇÃO DOCENTE EM SITUAÇÃO DE CONFLITO RELACIONAL ENTRE FABIEN E MARVIN	46

LISTA DE SIGLAS

HS	Habilidades Sociais
HSE	Habilidades Sociais Educativas
PI	Pedagogia Institucional
THS	Teoria das Habilidades Sociais

LISTA DE APÊNDICE

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO DA CENA DE GESTÃO DE CONFLITO PELO PROFESSOR (MODELO)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 TEORIA DAS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: ARTICULAÇÕES PARA O MANEJO DE CONFLITOS	19
2.1 Conceituando Competência e Habilidades Sociais	19
2.2 Habilidades Sociais na Infância	23
2.3 Habilidades Sociais Educativas e sua aplicabilidade no manejo de conflitos	24
2.4 Pedagogia Institucional e o manejo de conflitos	29
2.4.1 O conselho de turma	30
2.4.2 O papel docente no conselho de turma de crianças	33
2.5 HSE e Gestão Docente no Conselho de Turma de crianças: que habilidades sociais educativas se evidenciam nessa contingência	33
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	36
3.1 Adaptação e uso do protocolo de transcrição do registro audiovisual	40
4 HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE DOCENTE MEDIADOR EM CONFLITO ENTRE DISCENTES EM SALA DE AULA	43
4.1 A Escola de la Neuville	43
4.2 Preâmbulo a uma cena de mediação de conflito entre discentes	44
4.3 A cena de mediação	44
4.4 Análise das Habilidades Sociais Educativas do Professor Michel	53
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60

1 INTRODUÇÃO

Aristóteles há muitos anos já definia o ser humano como um “animal social”, sendo a união entre os indivíduos natural e necessária. Social, então, o ser humano tem necessidade de relações. Ora, admitindo o conflito como uma característica inerente às relações, reconhece-se que, caso mal resolvido, ele pode gerar tensão, que tende a desgastar as relações. A presença de tensões nas relações interpessoais é comum, sendo necessário que o indivíduo saiba manejá-las de maneira eficaz, ou seja, favorecendo às tensões uma resolução satisfatória para todas as partes, em que se reconheçam e representem.

É importante conceituar o que é o conflito, para que as estratégias de sua resolução possam ser eficazes na sua gestão. Segundo as perspectivas de diferentes autores reunidas por Barrios (2016), é possível sintetizar o conflito como aspecto fundamental para o desenvolvimento moral e humano, sendo ele uma situação de oposição entre duas partes de um sistema interativo. Na perspectiva tradicional do desenvolvimento, essa oposição tem sido classificada em duas formas específicas, em função das possíveis consequências para o sistema: o conflito positivo e o conflito negativo. Assim, a maneira como se lida com conflito é o que irá caracterizá-lo como positivo ou negativo.

Na escola, os conflitos interpessoais estão sendo analisados pela perspectiva da violência, que consequentemente restringe as possibilidades da escola como espaço de desenvolvimento e educação para a convivência harmoniosa. Inicialmente, é fundamental distinguir violência, transgressão e incivilidade, que, de acordo com Charlot (2002), são assim definidos: “violência” é o termo designando aquilo que ataca a lei com o uso ou ameaça de força, como, por exemplo, casos que envolvem lesões, extorsão, tráfico de drogas na escola e insultos graves; já a transgressão é o comportamento contrário ao regulamento interno da instituição; porém, não é ilegal do ponto de vista da lei, como é o caso do absenteísmo, negligência com trabalhos escolares e a falta de respeito para com os outros: e a incivilidade trata-se da contradição às regras de boa convivência, sendo caracterizada por atos como desordens, empurrões, grosserias, palavras ofensivas e ataques quotidianos ao direito de respeito de cada um.

Além dessa classificação, que se organiza em função da escala de gravidade do ato perpetrado – do mais grave, no caso da violência física, ao menos grave, do ponto de vista cultural, no caso da incivilidade (a qual não fere a lei), sem esquecer-se da transgressão, de valor intermediário –, o próprio Charlot (2002) também estabelece outra, com base nas

implicações que envolvem, em maior ou menor grau, uma intencionalidade e o tipo de agentes responsáveis pela ação.

Desse modo, é possível tratar da violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola. A violência *na* escola é aquela que é produzida dentro do espaço escolar, mas que não está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, ou seja, a escola é o lugar de uma violência que poderia acontecer em qualquer outro. Aqui, a escola não é a destinatária (mas apenas o cenário) da violência; A violência *à* escola, diferentemente da anterior, é ligada à natureza e às atividades da instituição escolar, que visam diretamente atingir a instituição e aqueles que a representam. Logo, a escola é, sim, destinatária da violência. E por último, a violência *da* escola, que é uma violência instituída e simbólica que os alunos suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam. Neste contexto, a escola é autora da violência. A violência *da* escola e *à* escola são passíveis de contenção por ações, diferentemente da violência *na* escola, em que a escola se vê impotente a ela.

Ora, de acordo com Barios (2016, p.270), “No caso específico do contexto escolar, o conflito está presente com frequência, tanto nas interações professor-aluno como nas interações aluno-aluno” (tradução nossa), portanto, faz-se necessário a tomada de direções a serem adotadas na resolução dos conflitos por média dos agentes educacionais, sobretudo nos conflitos gerados na interação entre os alunos. Desta forma, as estratégias

[...] passam pela possibilidade de negociar divergências pelas próprias crianças, o reconhecimento de sentimentos, desejos e percepções dos envolvidos na situação de conflito, a oportunidade de levantar e sugerir soluções apropriadas para a situação conflito e a oportunidade de compensação e restauração do vínculo interpessoal. Em todas essas estratégias e interferências, o educador pode assumir uma posição de mediador, no sentido de ajudar as crianças a partir de sua experiência e, ao mesmo tempo, deixar o espaço para eles assumirem a responsabilidade por seus conflitos e exercerem autonomia e criatividade em suas negociações. (BARIOS, 2016, p.270, tradução nossa)

Portanto, compreendendo o conflito como essencial na manutenção das relações humanas, na escola não é diferente. Tanto que, segundo Gonzaga (2018), sob a ótica da Pedagogia Institucional (PI), os conflitos relacionais implicam em duas potencialidades: podem reforçar desacordos e favorecer soluções pouco ou nada harmônicas; como também fortalecer os laços sociais, promovendo mudanças ou preservando relações. Por serem frequentes situações de desentendimento no ambiente escolar envolvendo crianças, é importante pensar na mediação docente para nesses casos, de modo que ela venha a ser intencionalmente educativa, isto é, promova aprendizagens de valores, comportamentos e conceitos (mudando relações) que ajudem as crianças a conviver sem agressões mútuas (preservando relações).

Considerando a dupla potencialidade associada à docência (promover mudanças e preservar relações), há diversas maneiras de gerir conflitos: uma delas, apresentada pela PI, envolve o recurso a dispositivos institucionais, que valorizam o diálogo e o respeito a limites convencionados, a partir de quatro princípios orientadores – lei, lugar, limite e linguagem (HÉVÉLINE; ROBBES, 2009). O exemplo de um dispositivo pautado nestes princípios e que também será contextualizado neste estudo é o Conselho de classe, sendo ele caracterizado como um dos lugares de fala que possui estratégias de conversação e diálogo sobre diversos temas, obedecendo rituais que prescrevem as marcações necessárias para a comunicação (ANDRADE; GONZAGA, 2010). Neste trabalho analisarei uma situação de gestão de conflitos em um conselho de classe de uma turma mantida por uma escola francesa que adotou a PI como orientação pedagógica, apresentada em uma cena de filme de divulgação daquela proposta (BLANCHET, 2006).

Essa análise recorrerá a uma teoria que não foi pensada pela PI, mas que creio estar voltada para fins semelhantes: trata-se da Teoria das Habilidades Sociais (THS), que é adotada por muitos como sendo, segundo Del Prette e Del Prette (1999), um universo científico abrangente que trata das relações interpessoais, envolvendo habilidades de comunicação, de resolução de problemas, de cooperação e de rituais sociais estabelecidas pela subcultura do grupo. De acordo com Hidalgo e Abarca (apud DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999, p.30), é possível identificar cinco modelos teóricos na formação da área THS que buscam explicar a estrutura e o funcionamento das habilidades sociais, “derivando hipóteses explicativas sobre os problemas e estratégias de intervenção”, sendo eles: assertividade, percepção social, aprendizagem social, cognição e teoria dos papéis.

A THS descreve um repertório de comportamentos necessários diante de situações interpessoais que favorecem o estabelecimento de relações harmoniosas, e a PI utiliza dispositivos que, mesmo não tendo a intenção explícita de se adequarem às orientações da Teoria das Habilidades Sociais, possibilita o desenvolvimento de diferentes dimensões associáveis à gestão dos conflitos relacionais na escola (ANDRADE, 2007), como por exemplo, a dimensão comportamental – bem descrita e examinada pela THS. Desta forma, quando o docente é socialmente competente no manejo de suas Habilidades Sociais, ele poderá influenciar o desenvolvimento de comportamentos positivos em seus alunos e alunas a partir de uma gestão satisfatória de situações conflitantes, servindo de modelo para a aplicação de dispositivos institucionais que requerem seu exemplo, como referência adulta.

A partir da THS, trarei a perspectiva das Habilidades Sociais Educativas (HSE), que trata sobre as Habilidades Sociais dos agentes educativos – sejam eles professores e professoras,

os pais ou responsáveis e outros indivíduos envolvidos neste processo educacional. Del Prette e Del Prette (2001, p.9) estabelecem um sistema formado por classes e subclasses com habilidades necessárias para as tarefas educativas, sendo as Habilidades Sociais Educativas definidas como “aquelas intencionalmente voltadas para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem do outro, em situação formal ou informal”: portanto, são assim denominados, pois pretendem subsidiar mudanças no comportamento.

Desta forma, **objetivo** avaliar, em minha investigação, as HSE de um docente de escola de educação básica francesa em situação de gestão de conflitos entre alunos em uma reunião do Conselho de classe, para apreciar, inclusive, sua competência social. Em razão disso, **pergunto**: quais as características do conflito gerido? O que professor faz para manejá-lo pedagogicamente? Que habilidades sociais educativas são reveladas por esse professor quando gerencia o conflito? E que consequências para a interação com os alunos e entre os alunos são evidenciadas a partir de seu manejo?

Espero contribuir para o entendimento de uma prática pedagógica bem-sucedida, no tocante à gestão de conflitos relacionais, diálogo entre PI e THS, visando evidenciar uma relação entre essas teorias, que entendo apoiar docentes no manejo relacional. Através do exame de um trecho do filme “Parole – L’Héritage Dolto” (BLANCHET, 2006), em que se mostra a perspectiva da Pedagogia Institucional na Escola de La Neuville, em Chalmaison, França, neste trabalho apresentarei as teorias da Pedagogia Institucional e das Habilidades Sociais para o manejo de conflitos relacionais entre discentes; ilustrarei, através da transcrição de um caso real extraído do filme, o manejo de conflitos relacionais entre discentes pela Pedagogia Institucional; e examinarei as habilidades sociais do docente envolvido no caso referido.

A escolha de ambas as teorias para realizar a análise da cena em que ocorre a mediação frente a uma situação conflitante deu-se por compreender que a PI oferece dispositivos orientadores do manejo docente em casos como o aqui analisado (HÉVÉLINE; ROBBES, 2009), ao mesmo tempo que a THS se utiliza do próprio comportamento docente como modelo para o alunado nele se apoiar e desenvolver as capacidades de superar conflitos pacificamente, sendo a modelação (*modeling*) uma das técnicas para a aprendizagem de HS apreciadas por essa teoria (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999).

O interesse para o meu estudo deste tema se deu através da inquietação quanto ao déficit na formação de pedagogas e pedagogos para a gestão de conflitos relacionais entre os alunos na sala de aula e aos modos cientificamente fundamentados para realizar este manejo de maneira eficiente, buscando desenvolver nos alunos a capacidade de conviver em sociedade. A **hipótese** levantada afirma que um docente socialmente competente nos momentos de gestão de

conflitos entre discentes concorre para a estruturação de um ambiente escolar instituído, que mantenha um bom convívio cotidiano entre os alunos, ensinando seu alunado, por meio de seu exemplo comportamental e do emprego de dispositivos institucionais, tanto a desenvolver e/ou manter habilidades sociais como a resolver conflitos de modo mais pacífico e civilizado. Com isso, colabora para o desenvolvimento de competências e valores pró-sociais entre suas alunas e alunos.

2 TEORIA DAS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS E PEDAGOGIA INSTITUCIONAL: ARTICULAÇÕES PARA O MANEJO DE CONFLITOS

Neste capítulo, descrevo o campo teórico da Teoria das Habilidades Sociais – THS – evidenciando a importância da aquisição de Habilidades Sociais – HS – para a manutenção das relações interpessoais, bem como os tipos de déficits que podem ocorrer. Logo em seguida, apresento a importância do desenvolvimento das HS na infância. Depois, faço uma abordagem sobre as Habilidades Sociais Educativa – HSE – como uma das classes da THS, analisando a sua aplicabilidade no manejo de conflitos discentes. A seguir, uma abordagem sobre a Pedagogia Institucional – PI – e o manejo de conflitos com o enfoque no Conselho de turma, além do papel docente neste dispositivo da PI. Por fim, retomo as HSE no Conselho de turma, para evidenciar como ambas teorias podem estabelecer articulações para auxiliar o docente na gestão de conflitos.

2.1 Conceituando Competência e Habilidades Sociais

Desempenho social, habilidades sociais e competência social são conceitos básicos e distintos, mas que se referem ao repertório de comportamentos necessários e esperados nas relações interpessoais saudáveis e produtivas, e que norteiam a Teoria das Habilidades Sociais. O desempenho social trata de “qualquer tipo de comportamento emitido na relação com outras pessoas” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008a, p.31), que tanto incluem desempenhos que favorecem como também interferem nas qualidades das relações; enquanto as habilidades sociais abordam distintas classes de comportamentos sociais que fazem parte do repertório de um indivíduo e que colaboram para a competência social, sendo essa competência social a capacidade do indivíduo de “articular pensamentos, sentimentos e ações em função de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008a, p.33) com o intuito de gerar um bom desempenho social.

Para analisar as habilidades sociais e a competência social, Del Prette e Del Prette (1999) afirmam que se deve considerar três dimensões importantes e que estão sempre presentes nas interações sociais: a pessoal, a situacional e a cultural. Para caracterizar as habilidades sociais e a competência social é necessário que sejam inclusas a análise dessas três dimensões e a relação tempo/função existente entre elas, porque,

além de aprender um conjunto de habilidades sociais para atender às demandas das diferentes situações sociais, a criança precisa articular fatores pessoais, da situação e da cultura para apresentar um desempenho socialmente competente (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008a, p.33).

A dimensão pessoal diz respeito ao repertório do sujeito em seu comportamento cognitivo-afetivo, como também às características sociodemográficas (idade, sexo, altura, estado de saúde, peso, formação acadêmica, aparência física e outros traços). Este conjunto de características indicam expectativas e normas estabelecidas culturalmente que conduzem a avaliação das habilidades sociais e da competência social do sujeito mediante relações interpessoais. Para designar os níveis de avaliação dos aspectos comportamentais dessa dimensão, usam-se os termos molar e molecular. O nível molar supõe as habilidades globais (expressão de sentimentos), já o nível molecular diz respeito às habilidades componentes (volume da voz, contato visual, entonação, expressão facial, uso do eu e outros componentes verbais).

A dimensão situacional caracteriza-se como o poder que a situação exerce sobre as habilidades sociais apresentadas mediante diferentes contextos. A situação é descrita por Argyles *et al.* (1981 apud DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999, p.50) como “a soma das características do sistema de comportamentos durante um encontro social”. Esse sistema de comportamentos inclui: os objetivos e a estrutura de objetivos ou propósitos; as regras sociais e as normas explícitas e implícitas (a primeira trata sobre as normas organizadas em códigos e a segunda sobre as normas inferidas do comportamento relativamente padronizado de um grupo ou de uma comunidade); os papéis formais e informais ligadas à posição do sujeito; o repertório de elementos essenciais para atingir os objetivos; as sequências de interação padronizadas comedido para o alcance dos objetivos ou realização da atividade; os conceitos compartilhados no ambiente e o contexto físico da ação. Segundo Del Prette e Del Prette (1999, p.51), “avaliar o desempenho social em articulação com as demandas da situação significa reconhecer que situações diferentes criam demandas sociais diferenciadas”, ou seja, o desempenho interpessoal que se espera em determinados momentos pode ser muito diferente do esperado em outros, pois será o contexto que o determinará.

Já a dimensão cultural relaciona-se com a dimensão situacional uma vez que a situação em que ocorre o desempenho social está ligada aos conceitos compartilhados naquele ambiente. Diferentes culturas demandam desempenhos sociais distintos, isso porque “alguns desempenhos sociais podem ser amplamente generalizados para diferentes culturas, enquanto outros podem ser mais localizados” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999, p.51).

Por sua vez, o desempenho social habilidoso depende de uma relação existente entre o autocontrole e a capacidade de compreender as demandas requeridas para cada tipo de interação. Quando há falhas no desempenho social de um indivíduo, torna-se necessária a facilitação do desenvolvimento social habilidoso e, assim, o Treinamento de Habilidades Sociais se destaca. Este treinamento é uma ferramenta de estruturação social e pessoal que tem como objetivo desenvolver no indivíduo a capacidade de interagir de maneira eficiente com a sociedade na qual está inserido, trazendo um conjunto de técnicas que buscam compreender e combater déficits de Habilidades Sociais, facilitando o desenvolvimento social habilidoso.

Hidalgo e Abarca (apud DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999) dividiu o Treinamento de Habilidade Sociais em cinco modelos teóricos: assertividade, percepção social, aprendizagem social, cognição e teoria dos papéis. Cada um desses indica uma ênfase numa dimensão importante para o treino e a convivência social. Assim, a assertividade pode ser entendida como a maneira mais adequada de lidar com as situações de ansiedade e dificuldades de desempenho, que busca garantir uma aquisição, fortalecimento e manutenção dos comportamentos sociais.

Quanto à percepção social, trata-se da forma com que o sujeito percebe e decodifica o ambiente social que está inserido, facilitando no ajustamento de comportamentos sociais de acordo com as necessidades. Perceber melhor as pessoas, suas características e demandas é fundamental para interagir com elas de maneira assertiva. Já na aprendizagem social, as HS são aprendidas por observação de comportamentos sociais já disponíveis no repertório de outras pessoas e servem como um molde para comportamentos a serem seguidos.

No modelo cognitivo, o desempenho social é mediado por ações cognitivas em que o indivíduo pensa e modula comportamentos de acordo com o que lhe é esperado. Esta dimensão enfatiza o pensamento como mediador entre o indivíduo e os outros, desenvolvendo, por exemplo, a metacognição com a qual é possível observar-se, avaliar uma situação e tomar decisões sobre como nela agir. E por último, a teoria dos papéis refere-se a percepção dos papéis assumidos diante da interação com outros indivíduos do ambiente: esses papéis são tão importantes que podem automatizar condutas – o que frequentemente o fazem (aluno diante do professor e vice-versa são dois casos bem ilustrativos da influência dos papéis sociais sobre as interações, evidenciando a importância de saber comportar-se na interação com o outro segundo o papel que ele ocupa e, em decorrência disso, o que ele motiva seu interlocutor a ocupar.

Ora, as habilidades de tais dimensões são aprendidas e seu déficit frequentemente está nas raízes dos conflitos mal resolvidos. Pode-se identificar cinco possíveis fatores para os déficits e para essas dificuldades interpessoais, sendo eles:

- *Déficit no repertório*: supõe-se que o desempenho socialmente incompetente acontece graças a ausência ou a déficits nos componentes verbais e não-verbais nele requeridos, ou seja, muitas pessoas apresentam déficit de comportamento social competente pois não aprenderam os comportamentos sociais desejados;
- *Inibição mediada pela ansiedade*: a ansiedade inibe as iniciativas de interação, conseqüentemente levando o indivíduo à esquivas ou à fuga dos contatos sociais, além de ocasionar comportamentos sociais excludentes ou déficit de conversação;
- *Inibição cognitivamente mediada*: processos cognitivos podem mediar comportamentos sociais inapropriados considerando que a aprendizagem de comportamentos sociais seja mediada por processos cognitivos e que problemas nesses processos refletem problemas no desempenho interpessoal;
- *Problemas de percepção social*: quando o sujeito não é capaz de identificar o papel do interlocutor, as normas culturais prevalentes e os sinais verbais e não-verbais presentes na comunicação, conseqüentemente não permite uma seleção de comportamentos apropriados ao contexto e a tomada de decisão de emitir ou não, acarretando em dificuldades interpessoais;
- *Problemas de processamento de estímulos sociais do ambiente*: podem ocorrer problemas geradores de dificuldades interpessoais, esses problemas incluem a demora no processamento e na discriminação dos estímulos sociais presentes na interação, inabilidade de decodificar os sinais verbais ou não-verbais emitidos pelo interlocutor, decodificação mediada por estereótipos, falha na avaliação das alternativas disponíveis para responder conforme as demandas da situação e erros de percepção, que por sua vez provocam demora excessiva para emitir comportamentos pertinentes para o momento, comportamentos sociais inadequados e/ou diferentes dos requeridos para a situação, comportamentos excessivos e esquivas sociais.

O bom é que a aprendizagem das HS é contínua e permite que “dificuldades ocasionais ou déficits possam ser superados” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008a, p.50): inicia-se na infância, no ambiente familiar, e depois passa a ocorrer em outros ambientes como a comunidade e, claro, a escola.

2.2 Habilidades Sociais na Infância

A aquisição de Habilidades Sociais é imprescindível para o desenvolvimento social da criança e do adolescente, sendo necessário que seja desenvolvido nelas “um repertório cada vez mais elaborado de habilidades sociais” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008a, p.15) para o enfrentamento de situações diversas. Esse repertório mais elaborado de Habilidades Sociais contribui para relações mais harmoniosas e uma convivência cotidiana mais agradável, sendo as Habilidades de comunicação, de expressividade e desenvoltura nas interações sociais revertidas em amizade, respeito e *status* (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008a).

A competência social assume um papel muito importante na vida da criança, pois a baixa competência social na infância pode vir a desencadear: a) sintomas de transtornos psicológicos; b) parte dos efeitos de vários transtornos; c) sinais de alerta para eventuais problemas em ciclos posteriores do desenvolvimento. Dentre os problemas comportamentais e emocionais que acompanham os diferentes transtornos psicológicos e que podem se expressar como dificuldades interpessoais nesta fase inicial da vida do indivíduo, podem ser classificados dois grandes grupos: os problemas externalizantes e os problemas internalizantes.

Os problemas externalizantes se expressam predominantemente em relação a outras pessoas e são mais frequentes em transtornos que envolvem agressividade física e/ou verbal, comportamentos opositores ou desafiantes, condutas antissociais, como mentir e roubar, e comportamento de risco, a exemplo do uso de substâncias psicoativas. Já os internalizantes prevalecem em relação ao próprio indivíduo, sendo mais identificáveis em transtornos como a depressão, o isolamento social, ansiedade e fobia social.

Del Prette e Del Prette (2008a) reforçam a promoção de saúde e bem-estar na infância por meio de estratégias educativas e terapêuticas, inclusive no investimento em programas de Treinamento de Habilidades Sociais, pois é nesta etapa da vida que se considera mais provável a superação das dificuldades interpessoais, sendo os problemas de comportamento na adolescência mais resistentes às intervenções – de modo a requererem programas individualizados e esforço maior para a aquisição de resultados satisfatórios.

As HS pertinentes à infância podem ser divididas em sete classes prioritárias, sendo elas: Autocontrole e expressividade emocional; Civilidade; Empatia; Assertividade; Fazer Amizades; Solução de problemas interpessoais; e Habilidades sociais acadêmicas. Dentro das sete classes, podem-se encontrar diversas subclasses. A utilização destas habilidades é que determinará se o indivíduo é competente socialmente ou não. Os déficits nesta etapa, por sua vez, podem ser classificados em três tipos:

- *Déficit de Aquisição*: quando o indivíduo não possui as habilidades necessárias diante das demandas do ambiente;
- *Déficit de Desempenho*: quando o sujeito apresenta as habilidades requeridas, mas com a frequência abaixo da desejada;
- *Déficit de Fluência*: em que ele não desempenha o comportamento na topografia correta.

A identificação das dificuldades específicas do repertório e dos fatores a elas relacionados é pertinente para o planejamento de intervenções educativas ou clínicas que possam vir a superá-las. No caso educativo, essa identificação pode ser realizada pelo docente, sobretudo pela convivência que professores têm no dia-a-dia com seus alunos e suas alunas, podendo também promover o desenvolvimento e aquisição de Habilidades Sociais importantes nesta etapa da vida, principalmente a habilidade de resolução de conflitos relacionais. Para cumprirem essa tarefa, docentes precisam igualmente ser habilidosas(os) no campo educativo, o que se desenvolve com treino na formação inicial e continuada. Assim, são requeridas Habilidades Sociais específicas dos docentes para a promoção de HS nas crianças, o que, no contexto escolar, implica em Habilidades Sociais Educativas.

2.3 Habilidades Sociais Educativas e sua aplicabilidade no manejo de conflitos

Del Prette e Del Prette (2008b, p.519) definem as Habilidades Sociais Educativas como um sistema de classes e subclasses com habilidades aplicáveis “às interações próprias da tarefa educativa de pais, professores e demais pessoas comprometidas com processos de promoção do desenvolvimento e da aprendizagem”. Ou seja, o processo de prover a aquisição de HS não se limita ao contexto escolar, podendo ocorrer em contextos diversificados e por qualquer um que possua preocupação com o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades necessárias para a interação humana. Do estudo das HSE, é possível depreender que o trabalho educacional não é natural e, se guiado pelo senso comum, incorre em sérios riscos de ser inabilidoso: as HSE precisam ser aprendidas, o que concorre para o reconhecimento de que o trabalho educacional não pode ser amador, sobretudo na escola – na qual há profissionais, em tese, preparados e preparadas para o exercício cientificamente orientado de suas atividades. Assim, é necessário apreciar o que a pesquisa em HSE descreve e classifica, no tocante às aprendizagens fundamentais para o trabalho educacional, inclusive no manejo de conflitos.

As classes de HSE se dividem em quatro, já as subclasses correspondem a 32, sendo elas apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 1: CLASSES E SUBCLASSES DAS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS

CLASSES	SUBCLASSES
<i>Estabelecer contextos interativos potencialmente educativos</i>	Arranjar ambiente físico
	Organizar materiais
	Alterar distância/proximidade
	Mediar interações
<i>Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais</i>	Fazer perguntas de sondagem ou desafio
	Parafrasear
	Apresentar objetivos
	Estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência
	Apresentar informação
	Apresentar modelo
	Resumir comportamentos emitidos
	Explorar recursos lúdico-educativo
	Apresentar instruções
	Apresentar dicas
	Utilizar atividade ou verbalização em curso para introduzir um tema
<i>Estabelecer limites e disciplinas</i>	Descrever/analisar comportamentos desejáveis
	Descrever/analisar comportamentos indesejáveis
	Negociar regras
	Chamar atenção para normas pré-estabelecidas
	Pedir mudança de comportamento
	Interromper comportamento
<i>Monitorar positivamente</i>	Manifestar atenção a relato
	Solicitar informações
	Expressar concordância
	Apresentar feedback positivo
	Elogiar
	Incentivar
	Demonstrar empatia
	Remover evento aversivo
	Estabelecer sequência de atividade (Premack)
	Expressar discordância/reprovação
	Promover a autoavaliação

Fonte: Autora do TCC, a partir de Del Prette e Del Prette (2008b)

A classe *Estabelecer contextos potencialmente educativos* é composta por diversas habilidades necessárias para identificar e organizar o contexto educativo para utilização construtiva na interação com o educando. Já *Transmitir ou expor conteúdos sobre habilidades sociais* corresponde a uma classe que prevê a exposição dialogada sobre as habilidades sociais necessárias para interações harmoniosas e produtivas. A terceira classe é sobre *Estabelecer limites e disciplina* e nela o agente educativo pode e deve estabelecer normas de funcionamento junto à criança ou ao grupo. Por último, a classe *Monitorar positivamente* se refere à

manutenção de um canal de comunicação direto ou indireto que permite ao agente educativo cuidar para que a criança tenha segurança e condições favoráveis à aprendizagem.

Como se vê, as HSE estão diretamente articuladas ao trabalho de gestão dos conflitos: a terceira classe – e, mais indiretamente, a primeira e a segunda – dirige-se ao trabalho voltado para a apresentação, formação e acompanhamento de ambientes educativos favoráveis à convivência pacífica e à aprendizagem de comportamentos pró-sociais pelo alunado. Isso porquê estas três classes fornecem de maneira mais explícita e direta instruções de como auxiliar a criança no desenvolvimento de Habilidades Sociais.

No contexto escolar, a aquisição de habilidades sociais possui maior destaque se considerarmos o compromisso social da escola em contribuir para o desenvolvimento da criança e do adolescente, principalmente se pensarmos na escola como um espaço privilegiado para a prática e desenvolvimento do indivíduo nas interações sociais. É na escola que “[...] a convivência com a diferença se torna oportuna e recorrente [...]” (GONÇALVES; ANDRADE, 2015, p.13), fazendo com que os professores e as professoras possuam a tarefa de mediar o processo de desenvolvimento de competência sociais, principalmente no que tange às habilidades requeridas para a interação humana e a resolução de conflitos de forma pacífica.

Desta forma, orientada principalmente pelo conhecimento científico (GONÇALVES; ANDRADE, 2015), faz-se fundamental uma prática pedagógica habilidosa, para ter mais chances de eficácia e eficiência no manejo de conflitos. O campo das HSE é um aporte teórico em que o professor pode fundamentar suas práticas para a promoção de interação entre os alunos e consequentemente a manutenção de relações saudáveis. Em certa medida, quem gerencia bem conflitos é alguém socialmente habilidoso. Nesse sentido, de acordo com Del Prette e Del Prette (2008a, p.65):

A qualidade da relação da criança com os colegas, enquanto uma das condições para 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 entre as crianças; **(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 as crianças. (grifo meu)

Ao analisar o papel que o(a) professor(a) pode (e deve) desenvolver na sala de aula, destaco a ação de aprovação ou reprovação de formas indesejáveis de relacionamento entre os alunos e a condição de oferecimento de modelos adequados ou inadequados de relacionamento na sua interação com as crianças e ressalto dois pontos: 1) ao pensar no manejo docente de conflitos é fundamental considerar a atuação do(a) professor(a) diante de situações conflituosas

entre os alunos, bem como a correção dos comportamentos inadequados destes; 2) essa correção de comportamentos pode ocorrer por diversas maneiras, inclusive, a médio prazo, através da técnica de modelação (*modeling*).

A técnica de modelação caracteriza-se em criar condições para que alguém “observe alguém desempenhando os comportamentos-alvo” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1999, p.125); em outras palavras, significa a oferta de comportamentos-modelo adquiríveis pelo indivíduo através da observação. Quanto à exposição ao modelo, pode ocorrer por meio de duas modalidades: a manifesta e a encoberta. Na manifesta é apresentado de forma direta ao sujeito o comportamento modelo, sendo o modelo visto e escutado para apreensão do desempenho observado. Já na encoberta, a pessoa imagina o modelo (real ou simbólico) com o desempenho social adequado.

Neste estudo, elegi 14 subclasses de HSE julgadas por mim como capazes de auxiliar o(a) professor(a) na gestão eficiente de conflitos. São elas:

1. interromper comportamento;
2. arranjar ambiente físico;
3. solicitar informações;
4. mediar interações;
5. manifestar atenção ao relato;
6. estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência;
7. promover autoavaliação;
8. descrever/analisar comportamento indesejáveis;
9. expressar discordância/reprovação;
10. pedir mudança de comportamento;
11. descrever/analisar comportamentos desejáveis;
12. apresentar modelo;
13. apresentar dicas; e
14. apresentar instruções.

Diante de situações de conflitos entre discentes, o(a) professor(a) deve primeiro *interromper comportamento* em curso pelos envolvidos no conflito, em seguida dispor de um ambiente físico que lhe permita *solicitar informações* sobre o ocorrido e compreender o contexto. A interrupção dos comportamentos pode ocorrer através de comportamento verbais e não-verbais, como por exemplo “Chega, parem com isso!”, fazendo um sinal de pare com a mão.

Ao solicitar as informações, o(a) professor(a) deve *mediar as interações*, para que seja evitado o atropelamento das falas e que cada um possua a oportunidade de ouvir e de ser ouvido. Ao ouvir o relato dos alunos, o(a) professor(a) deve *prestar atenção ao relato*, demonstrando interesse, e então *analisa/descreve os comportamentos indesejáveis*, trazendo para a discussão sua opinião sobre o comportamento, *expressando discordância/reprovação* ou *concordância*, quando for o caso.

Se o docente repreende o comportamento não competente do aluno, é importante que haja o *estabelecimento da relação entre comportamento, antecedente e consequência* para que seja promovida na criança a capacidade de pensar antes de agir, analisando as consequências de seus atos e assim promovendo a *autoavaliação*. O estabelecimento dessa relação é entendido como a verbalização do educador, que mostra relações ocorridas ou prováveis entre comportamentos específicos, como por exemplo “Se você empurrar seu colega do balanço, ele pode se machucar e depois não poderá brincar”.

Quando a criança emite um comportamento considerado não habilidoso é importante solicitar *mudança de comportamento*, sendo imprescindível que sejam *apresentados* a ela *modelos* a serem desempenhados, primeiro pela *descrição do desempenho desejado* para determinadas situações, seguido pelas *dicas* para uma conduta mais adequada e por último os passos a serem seguidos para a sua emissão.

É importante ressaltar: ao mesmo tempo em que o(a) docente oportuniza a resolução dos conflitos e sugere modelos comportamentais, ele(a) propicia o desenvolvimento da *empatia* nos alunos e nas alunas, pois mediar momentos de transgressão requer o mínimo de empatia do(a) professor(a) para transformar as experiências conflituosas em práticas de tolerância e convívio pacífico.

A competência social nestas habilidades favorece o manejo docente para a resolução de conflitos capaz de promover o desenvolvimento de um ambiente harmonioso e com crianças socioemocionalmente preparadas para lidarem com a diversidade, prevenindo condutas agressivas.

Assim, destaco a importância do desenvolvimento da competência social docente, pois, segundo Cavalcante (2018),

[...]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 (p.28).

É essa competência social de resolver conflitos que faz com que seja privilegiado o desenvolvimento socioemocional dos alunos, uma vez que essa modelação propicia ao alunado a experimentarem maneiras reflexivas e efetivas de controlarem suas emoções.

Ora, ao mesmo tempo em que as habilidades sociais e habilidades sociais educativas decorrem da aprendizagem profissional e, portanto, do treino formal; e considerando que há docentes habilitados e habilitados, mesmo sem esse treino formal, cumpre, então, admitir que essa aprendizagem pode dar-se em situações não explicitamente voltadas para o treino de habilidades sociais.

Assim, é pertinente avaliar como outras situações de formação, inicial ou continuada, podem promover o desenvolvimento de HS, mesmo que não direta ou intencionalmente dedicadas a esse fim. Pensando nas características e objetivos da Pedagogia Institucional, é, pois, cabível interrogar-se se e como essa proposta pedagógica forma habilidades sociais e habilidades sociais educativas entre docentes. Por isso, a seguir, ela será apresentada, sumariamente, para que essa relação possa ser avaliada, em situação empírica observada.

2.4 PEDAGOGIA INSTITUCIONAL E O MANEJO DE CONFLITOS

Sabendo que conflitos relacionais são inerentes à convivência, e tomando a escola como um ambiente propício para esses episódios, pois é lá que as interações entre os pares tornam-se amplamente possíveis e consequentemente colocando os interesses e desejos em conflito, é importante considerar a escola como “uma instituição que demanda, de seus e suas docentes, modos efetivos de lidar com conflitos e de se posicionar subjetivamente diante dessas situações em sala de aula” (GONZAGA, 2018, p.63).

A Pedagogia Institucional surge para manejar conflitos, pois nela considera-se que a escola é o lugar em que o desejo inconsciente divide espaço com o coletivo grupal sendo necessário respeitar os limites para a convivência escolar harmônica. É desta delimitação do “eu desejo” com o “o melhor para o coletivo” que surgem os conflitos, considerados como inevitáveis pela PI.

Quando bem gerido, o conflito pode ser aproveitado para o crescimento e aprendizagem de convivência social, e é na PI que se faz possível o manejo das situações de conflitos relacionais: a PI concebe “o ser humano como agente das leis e regras nas instituições reguladoras da sociedade” (ANDRADE; GONZAGA; OLIVEIRA, 2017, p.319). Não surpreende que ela seja orientada por quatro princípios – **lei, lugar, limite e linguagem**, capazes

de contribuir para a prática eficiente desse manejo, como caracterizam Andrade, Gonzaga e Oliveira (2017) e é abaixo sintetizado.

As **leis** referem-se aos acordos fundadores e as regras básicas que materializam limites para servirem de parâmetros a serem respeitados nas relações interpessoais, permitem o desenvolvimento da sociedade e o progresso de do indivíduo nas relações interpessoais, e não podem ser questionadas, nem por professores como também por alunos.

O **lugar** é definido tanto com o espaço real como também o espaço simbólico, nele, é designado o papel de cada um e as suas funções nas relações individuais e grupais, permitindo a capacidade de tomar posse de si, de cada pessoa se responsabilizar por seus próprios atos e de se colocar diante do outro para reivindicar seus direitos.

Os **limites**, ao contrário das leis, são negociáveis pelos grupos e com os grupos de acordo com o surgimento de situações de dificuldades e necessidades. Servem para colaborar na conscientização do lugar de cada um, demarcando esses lugares.

É a **linguagem** um conceito central da PI, que perpassa toda e qualquer interação social. É através da fala que se pode dizer tudo, desde as leis que devem ser respeitadas, a definição dos lugares até a negociação de regras. Pode-se então afirmar que lei, lugar e limite estão imbricados através da linguagem.

Ligadas a esses princípios estão outros quatro que se referem à conduta individual, segundo Casanova (2004, apud ANDRADE, 2007): a **situação**, a **responsabilidade**, o **reconhecimento** e o **respeito**. A **situação** se relaciona com o **lugar** e com os **limites**, pois diz sobre a organização pedagógica e as atividades medianas: assim sendo, o indivíduo que é situado sabe seu lugar, seus limites, suas possibilidades e funções para que assuma sua **responsabilidade** individual que, quanto ao plano coletivo, se relaciona com a **lei** e com os **limites**, já que a **responsabilidade** implica na gestão de poder, tarefas úteis à coletividade, tomada de decisões e iniciativas. Quanto ao **conhecimento**, o aluno e o educador assumem concomitantemente o dever de reconhecer e **respeitar** os outros, bem como o direito de ser reconhecido, respeitado como membro que integra e é pertinente, que respeita e é cooperativo.

Juntos, esses princípios tornam-se pertinentes à prevenção da violência e na gestão de conflitos escolares, pois na PI o conflito é valorizado à medida em que o aceita como inevitável – decorrente daque relação já referida entre o desejo individual e o estabelecimento de limites e demarcação de lugares em função do respeito ao coletivo –, o que consequentemente cria tensão. Se assim surge o conflito, requisita ações significativas para sua resolução efetiva e pró-social.

E quando se fala de Pedagogia Institucional, na gestão de conflitos, essa proposta traz dispositivos criados por Fernand Oury e inspirados no Movimento Freinet, que norteiam a produção e a prática de estratégias que visam solucionar situações conflituosas por meio da fala, como é o caso do conselho de turma. Dada sua importância para a compreensão da sequência a partir da qual as HSE do docente são analisadas neste TCC, trato, a seguir, de descrever com brevidade as características desse conselho.

2.4.1 O conselho de turma

O conselho de turma é definido por Robbes (2018) como o principal lugar em que se organiza o trabalho cooperativo, em que as relações interpessoais se trabalham assim como os desejos individuais são confrontados pelo coletivo. É nele que os conflitos são expostos, analisados e solucionados junto ao professor da turma, de maneira que fazem com que cada um dos envolvidos cresça. É neste momento que a Linguagem assume o centro da prática da Pedagogia Institucional, pois, no conselho de turma é instituído o lugar da fala, em que a voz e a escuta tomam o lugar da força física. Desta forma, o conselho é também o local onde há a possibilidade da “institucionalização permanente” (OURY; VASQUEZ, 1967 apud ROBBES, 2018, p.47), uma vez que a criação de instituições é consequência das demandas, expressas por docentes e discentes, que surgem no curso dos problemas observados. Desta forma, o conselho de classe possui a representação mais importante de uma turma institucionalizada.

Segundo Héveline e Robbes (2009, p.67), a “instituição central da classe, o conselho é o lugar de decisão, de regulação dos conflitos (das queixas e resmungos), de regulamento das infrações e das transgressões à lei e às regras”, mas não apenas. Além disso, é a instituição mais difícil de ser implementada, por exigir um certo tempo de prática. Ele ocorre geralmente uma vez por semana e sua duração é variável entre 30 minutos e uma hora, dependendo da idade dos alunos, e sendo preferível que tenha um horário fixo.

Há várias maneiras de presidir um conselho; aqui adotarei uma maneira descrita por Héveline e Robbes (2009): o presidente começa abrindo o conselho, na maioria das vezes, e anotando as ausências, relendo decisões anteriores e definindo a pauta do dia; cada participante pode apresentar ao conselho uma questão para ser incluída à pauta, sendo necessário que o presidente delimite um certo tempo e ordem de discussão para cada questão; a palavra deverá ser dada ao primeiro inscrito; ao longo da discussão o presidente contribui com a reformulação de diferentes proposições e ao fim ele conduz para que a votação sobre a decisão se inicie e o secretário a escreva. Quando há a tomada da decisão de fazer algo, deve ser designado o encarregado para sua execução.

A cena que será analisada posteriormente mostra de modo sucinto uma reunião de conselho de turma formada apenas por meninos, em grande maioria entre 8 e 12 anos. Os alunos sentam-se em forma de um círculo e as falas são mediadas por um professor. Já que o conselho de classe é tido também como um lugar para a discussão, análise e gestão de conflitos e o professor emerge na prática pedagógica com o papel de mediador desses conflitos, ressalta-se a importância de analisar o papel que o educador deve ter no conselho de turma, pois o

professor, no conselho de classe, segundo Héveline e Robbes (2009), deve ser sensível aos sinais dados pelos alunos, considerando as mudanças de lugar e de papel cobradas pelos alunos e alunas.

2.4.2 O papel docente no conselho de turma de crianças

Dentre dispositivos, técnicas e instituições postas em ação que permitem aos docentes começarem a manejar e, por sua vez, solucionar conflitos, é no conselho de turma que o professor terá grande influência sobre a resolução pacífica e educativa dos problemas indisciplinares entre discentes, visto que “a prática docente se desenrola em permanente construção, requerendo o enfrentamento de situações novas (sejam relativas ao ensino e aprendizagem, sejam às relações sociais) e a busca de mecanismos de intervenções dessas situações[...]” (GONZAGA, 2018, p.62).

Considerando o papel do(a) professor(a) como fundamental na mediação das relações, durante uma reunião de conselho é indispensável a sua atuação, dado que “os conflitos relacionais, se bem geridos, podem ser bem aproveitados, dependendo da condução que recebem pelos(as) educadores(as), da mediação para o crescimento e aprendizagem em direção à convivência social” (GONZAGA, 2018, p.63). Desta forma, o(a) professor(a) deve compreender a importância, sobretudo, da linguagem como ferramenta fundamental na resolução pacífica de conflitos.

Para que a mediação efetiva ocorra é pertinente que alunos e alunas compreendam a importância da fala. E como fazer com que estudantes saibam o significado de falar? Ora, para La Taille (1999), cabe ao adulto a responsabilidade de ensinar aos alunos a pensarem, a refletirem, dando-lhes conhecimentos variados para que desta forma aprendam a falar.

2.5 HSE e Gestão Docente no Conselho de Turma de crianças: que habilidades sociais educativas se evidenciam nessa contingência

No percurso até aqui empreendido, retomei a literatura que evidencia as 14 Habilidades Sociais Educativas, julgadas como essenciais para a gestão docente de conflitos, e o conselho de turma, como um contexto que oportuniza a resolução educativa dos conflitos: dessa maneira, sugeri ser possível, no conselho, o estabelecimento de contingências que permitem ao docente apresentar um repertório de HSE com vistas à resolução de conflitos.

Primeiramente, para Serpa (2018 p.123), “[...] o conselho de turma requer uma disposição favorável à negociação por diálogo: a proximidade física, a disponibilidade de visualizar todos os participantes, a disposição para o que ocorre no centro [...] como espaço de constituição de uma cena coletiva”.

Desta maneira, encontra-se no conselho de turma a possibilidade do desempenho de HSE direcionadas a esta disposição, pois, é no conselho que o professor da Pedagogia Institucional tem a especial oportunidade de *arranjar ambiente físico e mediar as interações*. O(A) professor(a) pode dispor as cadeiras da sala onde acontece a reunião de maneira que todos os presentes tenham o outro no campo de sua visão – isso porque, no conselho, é importante “ver” o outro, no sentido de reconhecer e respeitar o desejo e o direito do terceiro existir, de falar e de ser ouvido. Esse desejo de falar apoia a emergência do(a) professor(a) como mediador(a) das interações, para que possa ser assegurado a cada um dos envolvidos o seu lugar de fala, sem interrupções ou atropelamento pela ansiedade de falar também. Por isso, Robbes (2018, p. 12) afirma: “mais do que intervir diretamente junto aos alunos que manifestam problemas de comportamento, a primeira tarefa do professor consiste em construir, estruturar e cuidar do ambiente em que ele faz com que esses alunos evoluam”.

E é aí que se evidencia a importância *da manifestação de atenção ao relato*, pois é importante que os alunos se sintam acolhidos para expressarem seus desejos, suas angústias e reclamações.

Quando o(a) professor(a) *solicita informações*, primeiro é para que o direito dos alunos de falar seja garantido em virtude de ser na exposição dos fatos por ambas as partes que o conflito é elucidado (ROBBES, 2018); segundo, para que eles possam refletir sobre as ações pertinentes à resolução do conflito e colocá-las em prática sem cometer erros – de que serve como exemplo o estabelecimento equivocado de relações entre comportamento, antecedente e consequente, sem antes ter ouvido as duas partes envolvidas. Ora, a habilidade de *estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequente* no conselho de turma é indispensável para fundamentar a crítica e a reflexão de envolvidos nos conflitos, como se verá no capítulo 4.

É possível também através do uso da linguagem fazer a *descrição/análise de comportamentos desejáveis e indesejáveis, expressar discordância/reprovação* de comportamentos emitidos, contribuindo no processo de ampliação de um repertório competente da criança para o convívio social além dos muros da escola, já que “a escola constitui um espaço essencialmente interativo e reconhecidamente relevante para o desenvolvimento interpessoal da criança[...]” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p.62).

Todavia, para que seja *solicitada a mudança de comportamentos* indesejáveis e reprováveis socialmente, é fundamental *apresentar modelos e dicas* considerados habilidosos. A apresentação desses modelos pode ocorrer através da demonstração do comportamento requerido – como por exemplo o professor demonstrar como é a maneira correta de solicitar um lápis emprestado (ir até um aluno, apontar para o lápis e o pedir emprestado); ou emitir verbalmente o comportamento como uma dica (como falar sobre o desempenho socialmente habilidoso que um colega teve e que é considerado o correto). É no conselho que a fala auxilia, visto que só há mudança quando se fala e tão-somente se o afeto estiver ligado a essa fala (GONZAGA, 2018). É dever dos adultos:

[...] apresentar valores e normas da cultura onde vive, assim como de culturas passadas. Apresentar não significa impor ou implantar através da exigência de obediência e adaptação a esses códigos. Os adultos devem apresentá-los, estabelecer regras e mostrar que ficam bravos e desaprovam atitudes de transgressão, porém sobrevivem e não retalias (FRELLER, 2001, p. 67).

Desse modo, têm a chance de fazer a correção do comportamento não-habilidoso de maneira educativa. Para Gonzaga (2018, p.49), o conflito é a “[...] ocasião de propor novas instituições, criadas em resposta a necessidades experimentadas e expressas” e o professor pode – e deve – promover a *autoavaliação* nos alunos, para que eles possam refletir acerca do motivo de realizar novas instituições, sempre associadas ao “respeito mútuo [que] deriva naturalmente do reconhecimento da dignidade de todos na classe e na escola” (FREINET, 1999 apud ANDRADE, 2007, p.96).

Além das 14 subclasses de HSE evidenciadas anteriormente, também é possível verificar outras que são presentes na relação entre o conselho de classe e o manejo docente de conflitos. *Negociar regras* e *Chamar atenção para normas pré-estabelecidas* são comportamentos presentes nas reuniões do conselho. Remetem-se às leis e aos limites que podem ser negociados. Quando o aluno comete um ato de incivilidade e transgressão às regras é necessário que o comportamento inadequado seja levado para o conselho, e que ali as decisões sobre o que fazer a respeito sejam coletivas.

Ainda aproveitando a reunião do conselho como espaço para a resolução de conflitos, o professor pode utilizar a oportunidade para transmitir e ensinar às crianças sobre as próprias Habilidades Sociais, fazendo com que os que estão presentes possam ampliar seus repertórios, sobretudo se o professor for competente na classe de HSE em *Transmitir e expor conteúdos sobre Habilidades Sociais*

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e corresponde à análise documental feita em uma sequência fílmica que apresenta um caso de conflito relacional entre dois meninos, relatado por um deles, em que se dá, principalmente, a intervenção verbal de um docente, cujas Habilidades Sociais Educativas são, aqui, examinadas, no contexto de uma sessão do conselho de turma dos alunos da escola francesa de La Neuville, que tem como princípio norteador conceitos e técnicas da Pedagogia Institucional, registrada pelo documentário “Parole - L’Héritage Dolto” (2006), produzido por Vincent Blanchet¹.

Neste sentido, caracteriza-se como um estudo de caso, uma vez que se pretende analisar a conduta de um professor, Michel, frente a uma situação de conflito entre dois alunos, Marvin e Fabien², registrada no referido filme, em sequência que dura 2 minutos e 29 segundos, localizada a partir dos 22m41s da trilha do referido documentário.

De acordo com Gil (2008), o estudo de caso consiste em um estudo aprofundado e exaustivo de um objeto e com diferentes propósitos, sendo eles:

Explorar situações da vida real, cujos limites não estão bem definidos; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; e explicar as variáveis causais de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos (p.58).

Os dados empíricos foram extraídos de filme na medida em que a Pedagogia Institucional não é muito conhecida e, menos ainda, praticada no Brasil. Registros fílmicos de suas aplicações em nosso país são desconhecidas e produzi-las requereria um tempo de que não dispus para esta pesquisa, sobretudo no dispositivo do conselho que, como foi apontado, é complexo e requer por vezes anos de prática (HÉVELINE; ROBBES, 2009) e, no meu caso,

¹ Vincent Blanchet (1945-2011) foi um cineasta francês contemporâneo do surgimento da Pedagogia Institucional, com uma obra constituída por documentários de caráter antropológico. Marcado pelo engajamento político típico de sua época, veio a ensinar na Universidade de Paris X – Nanterre (hoje Paris Nanterre), de 1969 a 1978, e, em 1980, fundou, com outros cineastas, na França, a escola internacional de cinema “Atelier Varan”, em que ensinou a produzir documentários até sua morte, segundo a Wikipedia (disponível em https://en.wikipedia.org/wiki/Vincent_Blanchet, acesso em 21 de fevereiro de 2020, tradução de Fernando Andrade). Criador de técnica de filmagem na qual a câmera é sustentada pelos joelhos do diretor (que, portanto, tem seu rosto descoberto e pode ser visto por quem ele filma) –, Blanchet compartilhava ideologicamente das propostas da Pedagogia Institucional.

² Os nomes são reais e foram mantidos por duas razões: são usados no documentário – obra cinematográfica de acesso público, produzida e divulgada em território francês, apresentando imagens respeitadas com a dignidade e a liberdade dos sujeitos filmados. o que me levou a presumir que os cuidados éticos devidos ao registro e à exposição das imagens geradas já foram adotados pelo cineasta, segundo as normas daquele país, até o lançamento da obra; além disso, nos termos da Resolução CNS 510/2016, associam-se a imagens, tidas nesta pesquisa como dados primários (mesmo que já tenham sido tratadas pelo cineasta), tomadas como documentos – ou seja, nos termos da Lei 12.527/2011, “unidade de registro de informações” (no caso, visuais, em mídia física, o DVD) – produzidos por outra autoria e já disponíveis no mercado –, sendo, em situações desse tipo, dispensada a submissão de projeto de pesquisa a comitê de ética, conforme o inciso II do parágrafo único do artigo 1º da referida resolução.

como pesquisadora, de treino para sua execução na função de professora mediadora. Vi-me, então, levada a recorrer a registro já produzido em língua francesa, com legenda em Inglês (PAROLE, 2006).

Ora, como lembra Rose (2007, p.344), “nunca haverá uma análise que capte uma verdade única”, de sorte que “diferentes orientações teóricas levarão a diferentes escolhas”. “A questão, então, é ser o mais explícito possível, a respeito dos recursos que foram empregados pelos vários modos de translação e simplificação”, afirma a mesma autora (ROSE, 2007, p.344).

Logo, ultrapassada a etapa de escolha do corpus para estudo, acompanhei os passos indicados por Loizos (2007, p.149): “exame sistemático do *corpus* de pesquisa; criação de um sistema de anotações em que fique claro por que certas ações ou seqüências de ações devam ser categorizadas de um modo específico; e, finalmente, o processamento analítico da informação colhida”.

No caso, com o exame sistemático do filme iniciei a primeira etapa relativa à pesquisa empírica: a coleta, com a escolha e audiência do documentário, para identificar e selecionar uma seqüência suficientemente longa em que houvesse a intervenção docente em mediação de conflito relacional (de modo a permitir a identificação de HSE).

O documentário foi escolhido por indicação do professor orientador que, já o tendo assistido, considerando meu interesse pela THS, ajudou-me a pensar no desenho de pesquisa que veio a gerar este trabalho, a saber: uma análise de seqüência fílmica em que se registrou a interação de um docente com dois de seus alunos, em situação programada para acolher essas interações em caráter de mediação de conflitos, de modo que eu pudesse treinar habilidades de observação, identificação e análise de HS e HSE na conduta docente, bem como seus efeitos sobre os alunos. Como já indiquei, ele foi indicado por ser provavelmente o melhor registro fílmico de acesso público que, tratando da Pedagogia Institucional, apresente seqüências com aquelas condições antes descritas.

Pelo que é possível perceber do filme, as imagens foram geradas após processo (provavelmente intencional) de dessensibilização em relação à presença do cineasta e de sua câmera. Essa estratégia comportamental visa à redução máxima (ou à eliminação) da reatividade associada à presença de estímulo novo ou variante no ambiente (no caso, a presença de quem filma e dos respectivos instrumentos para isso utilizados). Como lembra Cavalcante (2018, p.80), esse é um procedimento “relevante e necessário, já que o objeto de estudo são os comportamentos, que podem variar segundo estímulos diferentes presentes no ambiente”, pois “a presença de uma pessoa ou objeto de registro influi em como a professora e as crianças agem diante das situações que surgem”.

Com efeito, segundo testemunho de Saturnin Mesnil, professor da escola entre 2002 e 2004, período da filmagem do documentário, disponível no encarte associado ao DVD,

ele [Blanchet] passava conosco vários dias por semana e compartilhava nosso cotidiano[...], não do exterior, como um espectador, mas de um lugar singular, que se criava pouco a pouco, ao longo de suas visitas: o de adulto-cineasta. Vincent não intervinha junto às crianças num plano pedagógico, mas participou de um tempo da vida da escola. [...] Daí que acolher sua câmera deu-se naturalmente. Desde cedo, cada um já não mais fixava o olhar na objetiva e se habituou a ser filmado. [...] De certo modo, as crianças tinham a certeza de que o cineasta lhes oferecia, para além de um olhar, uma escuta acolhedora” (PAROLE, 2006, encarte, sem página)³.

Se foi assim com as crianças, a julgar pelas palavras citadas, o mesmo se deu com os educadores, fator igualmente importante, inclusive, porque, num paralelo com a pesquisa de Cavalcante (2018, p.80-81), o cineasta colaborou “para que os envolvidos se sentissem confortáveis [...], de forma a não estarem conscientes de suas condutas nem preocupados em melhorá-las”. O destaque a este aspecto da produção do documentário concorre, então, para tomá-lo como registro razoavelmente afinado aos parâmetros de coleta adotados por uma pesquisa voltada para a análise comportamental e, pela identidade ideológica entre o cineasta e as práticas da escola, presume-se que ele manipulou as imagens (ao registrá-las e editá-las, por exemplo) com um olhar favorável, também implicitamente pedagógico, buscando a divulgação elogiosa, favorável, da Pedagogia Institucional.

Na etapa seguinte, relativa ao tratamento dos dados, com transcrição da sequência escolhida, iniciei com a seleção da sequência indicada: assisti ao filme totalmente e, antes de iniciar a transcrição da cena, observei-a doze vezes, para certificar-me de:

- a) sua pertinência (registro de intervenções de docente e de discentes em um conselho de turma com pauta tratando de conflito relacional entre discentes);
- b) sua suficiência (apresentação de informações bastantes para a análise das HSE e da eventual competência social do professor na interação com os alunos); e
- c) sua clareza (apresentação de eventos que sejam compreensíveis segundo os parâmetros educacionais de nossa cultura, com comportamentos presumidamente habituais e por nós conhecidos, que não exigem uma explicitação de seu sentido na contingência filmada).

Orientada pelo interesse de avaliar a conduta docente, encontrei, na sequência escolhida, referente ao registro de um conselho de classe, material pertinente, suficiente e claro, naquela contingência específica, para permitir sua transcrição e análise. Como supus que o conselho

³ Em Francês no original. Traduzido por Fernando Andrade.

seja um espaço propício para a prática e apropriação de Habilidades Sociais (HS) e para a apresentação de Habilidades Sociais Educativas (HSE), fiz a seleção da sequência.

A observação do comportamento a ser analisado na cena no momento de interação, sobretudo o comportamento verbal do docente, é tão importante que a transcrição dos dados dela deve “evidenciar, em minúcias, todos os elementos comportamentais que, presentes, são essenciais para a compreensão da qualidade das interações” (CAVALCANTE, 2018, p.83), pois, desta forma, é possível aumentar as chances de maior rigor no tratamento dos dados coletados. Para a transcrição do observado na cena, adotei o sistema de anotações produzido por Cavalcante (2018), um protocolo de transcrição (organizado em um quadro), a fim de determinar os itens que seriam analisados detalhadamente na cena – ou seja, as falas, os gestos, as expressões e os comportamentos dos envolvidos. Adaptei-o, também, para incluir uma descrição mais pormenorizada do contexto das interações docente-discentes.

Os itens que compuseram o protocolo corresponderam a componentes da interação que ajudaram a visualizar minuciosamente aspectos importantes nas interações entre o professor e os alunos, com foco no comportamento verbal do docente, cujas HSE são, como finalidade deste estudo, analisadas em situação de gestão de um conflito entre dois alunos.

Sobre os procedimentos qualitativos de análise de dados através de textos e imagens, Creswell (2007) acrescenta que possuem passos e usam estratégias diferentes de investigação que valorizam algumas características da pesquisa qualitativa, tais como: “ocorre em um cenário natural [...]; usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos [...]; é emergente em vez de estritamente pré-configurada [...]; é fundamentalmente interpretativa [...]; o pesquisador qualitativo vê os fenômenos holisticamente [...]” (p.186).

Após a transcrição da cena pelo Protocolo de Transcrição da Cena de Gestão de Conflito pelo Professor (CAVALCANTE, 2018), descrito na próxima seção, a análise dos conteúdos das falas, gestos e expressões sob a ótica da Teoria das Habilidades Sociais consistiu em identificar e apreciar a apresentação de HS e HSE no repertório do professor Michel e dos alunos Fabien e Marvin, tomando como unidade de análise a sequência do conselho, cuja duração e lugar no documentário já foram indicados. Para isso, foi utilizada a literatura de Del Prette e Del Prette (1999, 2001, 2008a) acerca da Teoria das Habilidades Sociais – THS, bem como sobre Habilidades Sociais Educativas – HSE (Del Prette; Del Prette, 2008b), além de estudiosos da Pedagogia Institucional – PI, como Hévélina e Robbes (2009), Andrade e Gonzaga (2010) e Serpa (2018).

3.1 Adaptação e uso do protocolo de transcrição do registro audiovisual

O protocolo de transcrição (ver Apêndice A) desenvolvido por Cavalcante (2018) adéqua-se à transcrição da sequência analisada, de maneira que é possível evidenciar aspectos importantes a serem analisados durante a interação, permitindo o detalhamento de componentes presentes. Assim, é possível realizar uma leitura que permite verificar e revisar comportamentos e consequências desencadeadas a partir deles. De acordo com Cavalcante (2018, p. 84), “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”.

Cavalcante (2018) definiu, para o protocolo de observação, componentes necessários que permitissem uma boa leitura da cena. Eles são, em ordem:

- **Localização:** indica o espaço físico onde estavam os sujeitos da interação. (Ex: Sala de reuniões);
- **Postura:** refere-se à posição corporal dos indivíduos. (Ex: Sentado, Em pé);
- **Indicador motivacional:** trata do conjunto de indicadores comportamentais de aspectos subjetivos que permite aferir como os envolvidos se sentem ou se colocam diante da situação. (Ex: Atento; Expressa angústia);
- **Desempenho:** são as ações e comportamentos ocorridos durante a interação. (Ex: Fala, Pergunta);
- **Verbalização:** refere-se ao uso da própria linguagem durante a ocorrência;
- **Gestualidade:** diferentemente do desempenho, a gestualidade refere-se à comunicação não-verbal, sendo todas as ações puramente gestuais ou que por si só se bastam enquanto linguagem. (Ex: Abaixa cabeça, Mãos brincam).

Todos os componentes foram utilizados no quadro de transcrição adaptado por mim, com exceção do componente “Localização”, que julgo como menos relevante para a análise da cena escolhida, isto porque durante toda a interação não existe alteração na localização dos envolvidos (uma sala ampla, comportando todos os alunos do gênero masculino e seus professores do mesmo gênero). Desta forma, considereei pertinente adaptar esta coluna nomeando-a **Ângulo da câmera**, visto que os ângulos empregados pelo diretor para gravar os sujeitos possuem valor analítico maior do que a localização dos envolvidos. Assim, esse componente, incluído por mim, refere-se aos ângulos que o diretor usa para a gravação da cena. (Ex: Plano Geral, Plano Médio). Sua identificação baseia-se em Rozzo (2020).

Os itens **Postura, Indicador motivacional, Desempenho, Gestualidade e Ângulo da Câmera** foram sumarizados em abreviaturas. Apenas a **Verbalização** foi transcrita na íntegra por compreender a fala como elemento fundamental da interação. Em relação ao componente **Indicador motivacional**, Cavalcante abre um parêntese para uma explicação:

Os indicadores observados 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 indicá-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. (CAVALCANTE, 2018, p.85)

Em razão da ordem do registro analisado – de segunda mão, já que o filme não foi produzido com finalidades de pesquisa nem sob a orientação epistemológico-técnica da Teoria das Habilidades Sociais –, é preciso observar algo importante: os indicadores identificados estão sujeitos ao que o cineasta decidiu registrar. Examinei a cena, portanto, pelo que o o diretor do filme permitiu enxergar e analisar, isso porque “quando o diretor projeta o roteiro de um filme sobre escola e professores, ele está narrando a sua versão da história” (BONNEAU, 2012, p.64). Todavia, também faço observações que o diretor não pretendeu explicar: uma muito importante, que distancia o registro fílmico analisado daquele registro de primeira ordem, feito por pesquisador(a) do comportamento, é o fato de que, durante a interação na cena, o cineasta não filma a imagem do professor Michel, que faz a mediação do conflito entre Fabien e Marvin, mas apenas os meninos – e, em particular, Fabien.

Isso permite aferir que o foco do diretor é mostrar a escola pela perspectiva dos alunos mais que pela ótica dos professores; e o foco no coletivo, mais que no comportamento individual; por fim, que a performance dos adultos educadores não é questionada ou criticada ou mesmo apresentada, na situação registrada, com mais isenção: mesmo que se pondo no lugar de mais um observador daquela sessão do conselho (como um aluno ou um outro professor que não medeia), o diretor parece assentir no que o professor Michel diz e em como ele intervêm, já que a câmera não o mostra, mas apenas o comportamento dos alunos. Não obstante, o comportamento verbal do professor é perfeitamente reconhecido e passível de transcrição, indicando de modo suficiente vários aspectos de sua performance, a partir da qual é possível desenvolver a análise pretendida.

Ora, para aproveitar o registro fílmico nessas circunstâncias, adaptei o protocolo de Cavalcante (2018), incluindo duas colunas: uma com indicadores de contexto mais detalhados (incluindo, então, outros sujeitos não nomeados, figurantes ou, no máximo, coadjuvantes na

sequência), outra com indicadores de identificação de ângulo da câmera (para poder, assim, metadiscursivamente apontar para as escolhas do diretor e, ao menos de modo geral, interpretá-las, como fiz acima).

As abreviaturas criadas pela autora do protocolo seguiram uma lógica de uso, incluindo combinações para a construção de sentenças. Muitas das abreviaturas foram aproveitadas nesta análise, sendo algumas descartadas por não se adequarem à cena, e outras criadas por mim por requerimento de novas nomenclaturas. As abreviaturas podem ser lidas como texto, portanto, para facilitar a leitura, o quadro de transcrição desta pesquisa acompanha um quadro de legenda com todas as abreviaturas utilizadas na transcrição. A seguir, é possível realizar a leitura de um quadro com um exemplo fictício de um episódio descrito por abreviações.

QUADRO 2 – EXEMPLO DE LEITURA DO PROTOCOLO DE TRANSCRIÇÃO

Des/Verb	Des/Verb
PergC “Por que você estava chorando?” EscC	EsP RespP “Porque Mateus não quis me emprestar o brinquedo”
Legenda: Des = Desempenho Verb = Verbalização Perg = Pergunta C = Criança Esc = Escuta	Legenda: Des = Desempenho Verb = Verbalização Es = Escuta P = Professor(a) Resp = Responde
Leitura: Professor(a) pergunta para a criança. Escuta a resposta da criança. Criança escuta o(a) professor(a). Depois responde o(a) professor(a).	

Fonte: Cavalcante (2018), adaptado pela Autora do TCC.

As abreviaturas seguem uma ordem de acontecimentos, ou seja, a primeira abreviação representa a primeira ação desempenhada e a última fecha o desempenho daquele momento da interação. Quando ocorrem comportamentos simultâneos, as abreviaturas encontram-se uma ao lado da outra ao invés de abaixo (OC EscC = Olha criança e Escuta criança ou Olha criança enquanto a escuta).

Além dos componentes para a leitura, o quadro também possui colunas para melhor construção e leitura do contexto. As colunas foram denominadas por: “Tempo”, “Contexto”, “Professor”, “Fabien”, “Marvin” e “Ângulo da Câmera”. Além disso, linhas verticais dentro das colunas significam que há uma continuação.

4 HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DE DOCENTE MEDIADOR EM CONFLITO ENTRE DISCENTES EM SALA DE AULA

Neste capítulo, apresento primeiramente uma breve descrição da escola de la Neuville; em seguida, descrevo os sujeitos envolvidos no conflito e as características do próprio conflito entre Fabien e Marvin, para que depois realizar a transcrição da cena através do quadro adaptado para isso. Por último, analiso as HSE do professor Michel, a fim de que, com essa análise, seja realizado o levantamento das HSE do professor em um contexto educativo considerado propício ao desempenho de HS necessárias para a regulamentação do convívio humano.

4.1 A Escola de la Neuville

Nos dizeres com que o professor Sébastien Pesce (2007), da Universidade de Cergy Paris e ex-docente da instituição, apresenta a Escola de la Neuville foi fundada em 1973, na comuna francesa de la Neuville-du-Bosc, em Eure, na França, pelos educadores Fabienne d'Ortoli, Michel Amram e Pascal Lemaître, que contaram com a colaboração da psicanalista de crianças Françoise Dolto e do próprio Fernand Oury (estes dois referidos como madrinha e padrinho da escola).

Suas práticas educacionais foram inspiradas na Pedagogia Institucional e nas técnicas Freinet, objetivando fazer com que os alunos da instituição fossem participativos tanto na vida cotidiana da escola, como nas decisões que dizem respeito aos regulamentos para o funcionamento da escola (ÉCOLE, 2013). Pesce (2007) lembra que a instituição é um internato semanal que recebe em torno de 40 crianças e adolescentes de 6 a 16 anos, nos dias úteis, oferecendo um conjunto de recursos e infraestruturas que possibilitam a prática de várias atividades.

De acordo com o comentário que Sébastien Pesce (2013) faz da escola:

[...] A Neuville parece cumprir as missões de vários tipos de estabelecimentos: é uma escola, com um jeito de “casa” ou “casa de crianças”; parece um centro esportivo e uma de cultura, é ao mesmo tempo um internato e um centro de pesquisa. Mais simplesmente, nada mais é do que uma escola, que todavia recusa o fechamento e a especialização – entendida como uma repartição da vida da criança em várias especialidades cuidadas por “especialistas” específicos, em ambientes separados e, eles próprios, especializados. A Neuville nada mais é do que uma escola, mas que pretende ser uma escola inteira, cuidando de todos os aspectos da vida da criança.

Portanto, a escola de la Neuville preocupa-se com o desenvolvimento integral das crianças, preparando-as para a vida, e para isso ela conta com o trabalho de “professores-educadores” que são os adultos que ensinam, ministram oficinas, recebem e apoiam

diariamente os alunos e preparam refeições, além de serem responsáveis pelo gerenciamento e administração da escola.

4.2 Preâmbulo a uma cena de mediação de conflito entre discentes

Como pode ser visto em Parole (2006), Fabien, um menino de aproximadamente 11 anos, e Marvin, seu colega, de idade semelhante, estão em um semicírculo constituído também por seus colegas da escola (aproximadamente 13 meninos) e três professores, dentre os quais Michel, cujas habilidades sociais e habilidades sociais educativas são, neste trabalho, examinadas na interação com os meninos.

Na cena em análise, inicialmente é posto em pauta por Michel um conflito que aconteceu entre Fabien e Marvin durante uma oficina de trabalho anterior ao conselho⁴. Marvin alega que Fabien o teria ofendido e Michel pede para que Marvin relate o que aconteceu. Marvin explica que foi expulso de uma oficina (o motivo da expulsão não foi abordado na cena) e que Fabien teria dele zombado por isso, fazendo com que se sentisse humilhado. De acordo com o relato de Marvin, outras crianças estavam envolvidas na situação, rindo dele junto a Fabien, o que fez com que Marvin se sentisse ainda mais angustiado com o comportamento do outro garoto.

Fabien tenta defender-se das acusações de Marvin, buscando justificativas para o seu comportamento. Michel, por sua vez, procura provocar no garoto o reconhecimento de sua ação violenta para com Marvin, fazendo com que o conselho de classe torne-se um espaço de justiça e reparação ao dano emocional que Fabien provocou a Marvin, e que esse tipo de comportamento não se repita.

4.3 A cena de mediação

Como já comentado anteriormente, o professor precisa de um bom repertório de HSE para a boa execução de sua profissão, sobretudo aquelas HSE que auxiliam o docente na gestão de conflitos entre discentes, visando a uma gestão adequada e educativa. Suponho que a PI – uma teoria que não foi pensada em conjunto com a THS – contribua significativamente para o

⁴ Ainda que na cena do conselho o professor mediador não seja mostrado pela câmera, pela comparação com outras cenas do mesmo documentário em que sua imagem e voz são apresentadas, reconheci a voz do professor Michel Amram como a daquele que faz a gestão do conflito. Outro indício que reforça a convicção de ser ele o mediador está em outras cenas do filme, nas quais geralmente é ele quem inicia reuniões de conselhos, cabendo a ele, portanto, fazer referência aos itens da pauta do conselho, compostos por registros feitos pelo alunado ao longo do período anterior à reunião – entre eles, queixas contra colegas, como se dá no caso analisado.

ajustamento do leque de HSE do professor, tendo em vista que a PI possui como orientação a constituição de um ambiente escolar harmonioso, onde brigas e conflitos, que inevitáveis, possam ser superados. Juntas, possivelmente tornam a gestão docente de conflito mais eficaz.

Desta forma, a seguir será realizada a transcrição da cena em que o professor Michel maneja a situação de conflito entre Fabien e Marvin.

Apresento, antes, a Legenda para compreender a transcrição da cena.

QUADRO 3 – LEGENDA DE TRANSCRIÇÃO

Componentes: ACam = Ângulo da câmera Post = Postura InM = Indicador motivacional Des = Desempenho Ver = Verbalização Ges = Gestualidade	Ângulo da Câmera: PG = Plano Geral PM = Plano Médio PA = Plano Americano PP = Primeiro Plano MDir = Mudança na direção da câmera NRe = Não registrado	
Envolvidos: P = Professor Michel (sujeito) F = Fabien M = Marvin Prof = Outro professor	Posturas: Sen = Sentado PC = Pernas cruzadas EmP = Em pé CB = Cabeça baixa NRe = Não registrado	
Desempenho: Fa = Fala Perg = Pergunta Es = Escuta Resp = Responde P/Pa = Para/Pausa Car = Careta Cont = Continua Int = Interrompe O = Olha OLad = Olha para o lado OCh = Olha para o chão Fas = Fala simultânea Sent = Senta FasIna = Fala simultânea inaudível Sor = Sorri CrP = Cruza pernas AbV = Abaixa tom da voz NRe = Não registrado	Gestualidade: Mbo = Mão(s) na boca Mod = Morde o dedo MR = Mão(s) repousa(m) Mbr = Mão(s) brinca(m) Abc = Abaixa cabeça Lca = Levanta cabeça CF = Cabeça acompanha fala AbO = Abaixa o olhar LevO = Levanta o olhar MF = Mão(s) acompanha(m) fala Mq = Mão(s) no queixo MT = Mão(s) no tênis MCin = Mãos na cintura MRepA = Mão repousa no ar NA = Acena cabeça negativo MeO = Mexe na orelha AuGes = Ausência de gestualidade ODi= Olhar disperso NRe = Não registrado	
Indicador Motivacional: At = Atento Ap = Apreensivo Ans = Ansioso ExS = Expressa sarcasmo NRe = Não registrado	ExD = Expressa desagrado ExAr = Expressa arrendimento ExInd = Expressa indignação BAp = Busca apoio ExIr = Expressa irritabilidade	ExT = Expressa tristeza BusC = Busca compaixão ExCon = Expressa convicção ExIns = Expressa insegurança ExRe = Expressa resistência

QUADRO 4 – CENA DE MEDIAÇÃO DOCENTE EM SITUAÇÃO DE CONFLITO RELACIONAL ENTRE FABIEN E MARVIN

Tempo	Contexto*	Professor Michel					Fabien					Marvin				
22:41	São registrados no momento 3 alunos, Fabien e outros 2 professores, estando o professor à esquerda de Fabien com o dedo indicador levantado	ACam	Post	InM	Des/Ver	Ges	ACam	Post	InM	Des/Ver	Ges	ACam	Post	InM	Des/Ver	Ges
		NRe	NRe	NRe	Fa “Marvin reclamou que Fabien adicionou combustível ao fogo quando foi expulso de uma oficina.” PergM “É isto, Marvin?” EsM	NRe	PG PA	Sen PC	At Ans	OP Es OM Es OP FasIna	MR Mod MRepA	NRe	NRe	NRe	EsP RespP “Fabien faz isto o tempo todo.”	NRe
22:55	Marvin relata o que aconteceu para as pessoas presentes no conselho, enquanto um aluno ao seu lado o escuta atentamente	NRe	NRe	NRe	PergM “Você pode descrever, por favor?” EsM	NRe	PA MDi NRe	Sen PC NRe	At ExRe BAp NRe	OP OLad FasIna NRe	Mbr NRe	NRe PP	NRe Sen	NRe ExIr ExInd	EsP RespP “Ele [Fabien] estava olhando para mim, fazendo.” P/Pa Car Cont Fa “Eu chorei. Eu disse”	NRe CF Abc Lca AbO LevO MF

* Reunião do Conselho de turma para a gestão de um conflito entre dois alunos através da mediação de um professor.

Tempo	Contexto	Professor Michel					Fabien					Marvin				
22:55		ACam	Post	InM	Des/Ver	Ges	ACam	Post	InM	Des/Ver	Ges	ACam	Post	InM	Des/Ver	Ges
	Marvin relata o que aconteceu para as pessoas presentes no conselho, enquanto um aluno ao seu lado o escuta atentamente														“‘Michel! Michel!’ então ele disse ‘Pare com isso!’”. Então Fabien continuou” P/Pa Car Cont Fa “Eu até chorei. Eu disse ‘Agnès, diga alguma coisa’, ela disse ‘Vá contar a Michel’ e depois riu também com ele e Jennifer. Eles estavam rindo.”	

QUADRO 4 - Continuação

Tempo	Contexto	Professor Michel					Fabien					Marvin				
22:55	Marvin relata o que aconteceu para as pessoas presentes no conselho, enquanto um aluno ao seu lado o escuta atentamente	ACam	Post	InM	Des/Ver	Ges	ACam	Post	InM	Des/Ver	Ges	ACam	Post	InM	Des/Ver	Ges
															E Agnès estava rindo muito. E você e Jennifer continuam.” P/Pa Car OF	
23:29	Fabien busca defender-se da acusação de Marvin, enquanto o professor à sua esquerda permanece com o dedo indicador levantado	NRe	NRe	NRe	EsF IntF Fa	NRe	PP	Sen	At Ans ExRe	IntM Fa “Você [Marvin] estava fazendo coisas estranhas dançando...” P/Pa OP Es FasIna ContEsP OCh OP Fa “Eu estava prestes a responder.”	Abc Lca	NRe	NRe	NRe	EsF EsP	NRe
						“Por que você está falando sobre isso? Isso não vem ao caso. Ele [Marvin] foi expulso, então ele obviamente estava agindo como um tolo.”										

Tempo	Contexto	Professor Michel					Fabien					Marvin				
24:03		ACam	Post	InM	Des/Ver	Ges	ACam	Post	InM	Des/Ver	Ges	ACam	Post	InM	Des/Ver	Ges
	Michel intervém na fala de Fabien	NRe	NRe	NRe	Fa “Não vamos falar sobre ela, ela não está aqui.” ContFa “Vou fazer uma anotação.” P/Pa	NRe	PP	Sem	Ap	EsP Fas “Oh, eu sei...” EsP FasIna		NRe	NRe	NRe	EsP EsF EsP	NRe
24:09	A câmera registra o comportamento de Marvin enquanto Fabien segue se justificando	NRe	NRe	NRe	EsF	NRe	PP MDi NRe	Sen NRe	ExCon NRe	ContFa “Ele [Marvin] estava me ameaçando. Ele disse ‘você está morto. Eu vou acabar com você’.”	MeO NRe	NRe PA	NRe SenCB	NRe ExT	EsF	NRe Mbr
24:15	O professor ao lado de Fabien continua com o dedo levantado	NRe	NRe	NRe	Fa “Coisa de Soulemane novamente. ..” EsF Fa “Você está fazendo a mesma coisa.”	NRe	PP	Sem	ExCon	EsP OP Fa “Não, é isso!”		NRe	NRe	NRe	EsP EsF EsP	NRe

Tempo	Contexto	Professor Michel					Fabien					Marvin				
24:18		ACam	Post	InM	Des/Ver	Ges	ACam	Post	InM	Des/Ver	Ges	ACam	Post	InM	Des/Ver	Ges
	Enquanto Michel fala com Marvin, todos prestam atenção ao que está acontecendo	NRe	NRe	NRe	ContFa “Marvin, levante-se, por favor. Você poderia se levantar, Fabien? Você tem medo de Marvin? Você se assusta quando ele te ameaça?” EsF	NRe	PP MDi NRe PM	Sen NRe EmP	At NRe Ap	FasIna OP Es OM EsP OP Es AbV RespP “Não.”	Mq NRe MCin ODi	PM MDi NRe	EmP NRe	At NRe	EsP OF OP Es	AuGes NRe
24:34	Fabien mostra-se pensativo, enquanto Michel fala e a câmera registra rapidamente outros seis garotos presentes no conselho	NRe	NRe	NRe	Fa “Veja, por que você responde com uma reação mesquinha? Ele [Marvin] é jovem na escola. “ Foi expulso da oficina. Ele é excluído e	NRe	PM MDi PP	EmP Sen	Ap ExD ExAr	FasIna Sent CrP EsP OM OP OCh OP Sor AbV Fa “Não... eu concordo...”	Abc MT Lca Abc Lca Abc	NRe	NRe	NRe	EsP EsF	NRe

Tempo	Contexto	Professor Michel					Fabien					Marvin				
24:34		ACam	Post	InM	Des/Ver	Ges	ACam	Post	InM	Des/Ver	Ges	ACam	Post	InM	Des/Ver	Ges
	Fabien mostra-se pensativo, enquanto Michel fala e a câmera registra rapidamente outros seis garotos presentes no conselho				diz que você faz caretas para ele como ‘Muito ruim para você’, ‘Você é expulso, eu não sou’, Não é isso que significa? Por quê? Você tem medo dele?” EsF Fa “Ok.”											
25:09	O diretor encerra a cena após a última fala de Fabien	NRe	NRe	NRe	Fa “Você não fez isso apenas uma vez... você faz isso o tempo todo.”	NRe	PP	Sem	ExAr	EsP RespP “Sim, eu sei. Eu concordo.”	Lca Abc Lca	NRe	NRe	NRe	EsP EsF	NRe
25:17					EsF											

4.4 Análise das Habilidades Sociais Educativas do Professor Michel⁵

Vicent Blanchet inicia a gravação da cena evidenciando o contexto de uma reunião do conselho de classe, através de um ângulo que permite a identificação de Fabien, dois professores e três alunos sentados em um semicírculo, bem como a relação destes personagens (22:41-22:54 [ACam] PG). O modo como se organiza o conselho de classe, por si só, já evidencia a habilidade do professor em *estabelecer contextos interativos potencialmente educativos*, através do *arranjo do ambiente físico*, pois as cadeiras são postas em formato de um círculo permitindo a visibilidades de todos.

O professor Michel inicia a mediação do conflito envolvendo Fabien e Marvin colocando em pauta o ocorrido para o conhecimento de todos os presentes na reunião do conselho de classe, ou seja, informando que Marvin foi expulso de uma oficina e Fabien zombou dele diante desta situação. Ao Fabien ser acusado por Michel, Blanchet passa a focá-lo (22:41-22:54 [ACam] PA), permitindo que o espectador o identifique como o acusado. Fabien logo, em sua expressão facial (olhos bem abertos) e na gestualidade (dedos das mãos entre os lábios, alternativamente alguns da mão direita e outros da mão esquerda) apresenta-se ansioso em se defender da acusação, e, conseqüentemente, acaba por não esperar o momento correto de falar, falando ao mesmo tempo que Marvin (22:41-22:54 [InM] Ans [Des/Ver] FasIna).

Em seguida, Michel inicia os passos para *obter informações*, pedindo para que Marvin, que se apresenta como alvo da agressão, inicie esclarecendo o que ocorreu (22:55-23:28 [Des/Ver] PergM “Você pode descrever, por favor?”). Marvin relata o que acontece e expressa irritabilidade e indignação ao relembrar o acontecimento (22:55-23:28 [InM] ExIr [InM] ExInd), talvez porque Marvin tenha se sentido impotente e humilhado ao pedir que Fabien e as outras crianças parassem de rir dele, quando teve seu pedido ignorado. Torna-se então o conselho de classe o espaço que Marvin busca por justiça. Enquanto isso, Fabien aparenta rejeitar a crítica de Marvin ao seu comportamento (22:55-23:28 [InM] ExRe), ao buscar apoio olhando para o lado na direção de um outro professor e falando com ele ao mesmo tempo em que Marvin falava, sem escutar a queixa do colega em silêncio até o final (22:55-23:28 [Des/Ver] OL [Des/Ver] FasIna [InM] BAp).

Fabien, em sequência, busca culpabilizar Marvin pelas caretas por ele feitas (23:29-23:42 [Des/Ver] IntM Fa “Você [Marvin] estava fazendo coisas estranhas dançando...”); porém,

⁵ Dado o caráter cênico do corpus, os verbos serão empregados no presente do indicativo para referir-se à cena do conselho, e no pretérito para indicar a cena invocada pelas crianças (e brevemente descrita na seção 4.1.)

rapidamente o professor o interrompe (23:29-23:42 [Des/Ver] IntF Fa “Por que você está falando sobre isso? Isso não vem ao caso. Ele [Marvin] foi expulso, então ele obviamente estava agindo como um tolo.”), pois, ao invés de reconhecer o seu erro, Fabien procura defender-se com justificativas externas para seu mau comportamento. Assim, fica evidente não somente a habilidade do docente em *interromper comportamento*, mas também de *estabelecer relações entre comportamento, antecedente e consequência*, visto que ele justifica o comportamento de Marvin por um fato anterior, ou seja, o fato de Marvin ter sido expulso da oficina. É importante ressaltar que em momento algum o professor altera o tom de voz para a interrupção de comportamentos, mostrando-se como um exemplo. Assim, sua conduta pode servir como modelo para os alunos envolvidos e os seus colegas – considerando-se que o próprio comportamento docente é útil para a aquisição de HS, assim como comportamentos inadequados podem vir a servir como modelos para aqueles que o presenciam.

A seguir, o professor que está sentado ao lado esquerdo de Fabien pede para que ele vá direto ao ponto, pedindo-lhe que diga por que ele fez caretas para Marvin e que ele comece a partir deste ponto (23:43-23:49 [Contexto] O professor à esquerda de Fabien solicita que ele diga porquê ele fez caretas e que comece a partir daí). E mesmo não sendo o foco desta análise as HS deste outro docente (já que sua interferência na mediação do conflito foi mínima), é importante ressaltar a habilidade de ser *assertivo* que este outro docente desempenhou, pedindo para que Fabien vá direto ao ponto, sem desvios. O desempenho desta HS implica no próprio comportamento de Fabien: afinal, os motivos de este conflito ter sido levado ao conselho de classe envolvem a busca de reparação pedida por Marvin e a resolução do caso para que futuramente Fabien e Marvin (como também as outras crianças presentes) possam ser assertivos na resolução entre pares para outros conflitos no futuro.

Mesmo após a intervenção deste outro professor, as pausas que Fabien dá durante sua explicação sugerem uma atividade mental associada à procura de argumentos que novamente tirem dele a culpabilidade (23:50-24:01 [Des/Ver] ContFa “Bem... [pausa]. No começo... [pausa]. Eu estava fazendo... [pausa]. Não sei.”. Esta interpretação tende a ser confirmada logo após, no momento em que Fabien coloca a culpa de seu comportamento em uma outra aluna, Jennifer (23:50-24:01 [Des/Ver] Fa “Para acompanhar Jennifer”). Aqui, foi essencial a *assertividade* de Michel em *interromper* novamente o *comportamento* (verbal) de Fabien, pois, considerando o conselho de turma como um espaço aberto à fala, a ausência de Jennifer para se defender impede-a de falar por si mesma diante da situação.

Ainda neste mesmo intervalo de interação, evidencia-se outra HSE: *descrever/analisar comportamentos indesejáveis*. Essa descrição não é feita própria e diretamente pelo professor,

mas este pede para que Marvin o faça. Porém, Fabien não consegue descrever o seu comportamento e, então, Michel o descreve brevemente, ao mesmo tempo em que evidencia sua própria interpretação da reprodução, por Marvin, da conduta de Fabien (23:50-24:01 [Des/Ver] Fa “Parece muito zombaria.”).

Outra vez, Fabien procura justificativas para seu comportamento, desta vez colocando novamente a culpa em Marvin (24:09-24:14 [Des/Ver] ContFa “Ele [Marvin] estava me ameaçando. Ele disse: ‘Você está morto. Eu vou acabar com você’”); e ainda expressa convicção ao afirmar que de fato o motivo foi esse (24:15-24:17 [InM] ExCon [Des/Ver] OP Fa “Não, é isso!”). Desta forma, Fabien aparenta ainda resistir fortemente às acusações feitas a ele, evidenciando dificuldade em distinguir o objeto da avaliação – ou seja, seu próprio comportamento inadequado em reação ao comportamento de Marvin (qualquer que este tenha sido). E quanto a Marvin, a sua gestualidade fala por si só: expressa tristeza por tudo o que aconteceu (24:09-24:14 [InM] ExT [Post] CB).

A partir deste ponto, Michel passa a confrontar Fabien, pedindo para que ele e Marvin fiquem de pé. Em seguida, pergunta a Fabien se Marvin representa uma ameaça para ele (24:18-24:33 [Des/Verb] ContFa “Marvin, levante-se, por favor. Você poderia se levantar? Poderia se levantar, Fabien? Você tem medo de Marvin? Você se assusta quando ele te ameaça?”). A expressão facial sugerindo apreensão (24:18-24:33 [InM] Ap) e a gestualidade de Fabien de um olhar errático, evitando o olhar Michel (24:18-24:33 [Ges] ODi), bem como a redução no volume (24:18-24:33) ao negar sentir-se ameaçado por Marvin (mesmo tendo, há instantes, usado isso como argumento para defender-se) sugerem que ele entra em um conflito cognitivo, pois lhe é necessário baixar a guarda da resistência que levantou às críticas feitas a ele, para que, assim, a situação se torne fonte de mudança do seu comportamento inadequado. Nesse sentido, Fabien mostra-se ainda, no início da cena (em que se defende acusando), socialmente inabilidoso, no que tange à sua assertividade. A confrontação criada por Michel leva-o a ser mais sincero e a reconhecer que os motivos de sua conduta foram outros. É a partir deste momento que Fabien começa resistir menos à acusação e começa a se arrepender (24:18-24:33 [InM] ExAr).

Já ao final da cena (24:34-25:08 [Des/Ver] Fa “Veja, por que você responde com uma reação mesquinha? Ele [Marvin] é jovem na escola. “ Foi expulso da oficina. Ele é excluído e Ele é excluído e diz que você faz caretas para ele como “Muito ruim para você”, “Você é expulso, eu não sou”. Não é isso que significa? Por que? Você tem medo dele?”25:09-25:17 [Des/Ver] Fa “ Você não fez isso apenas uma vez... Você faz isso o tempo todo.”), o professor Michel pôde demonstrar *empatia* e *promover a autoavaliação* de Fabien, para que o menino se

colocasse no lugar de seu colega Marvin e pudesse compreender a posição de humilhado deste último.

A aparição destas duas últimas HSE de Michel parece ter surtido efeito em Fabien, que deu sinais comportamentais de arrependimento, não apenas pela sua fala em concordância ao professor (24:34-25:08 [Des/Ver] Fa “Não... eu concordo...25:09-25:17 [Des/Ver] RespP “Sim, eu sei. Eu concordo”), mas sobretudo em razão da leitura corporal: de cabeça baixa, com o olhar baixo e expressão de tristeza (24:34-25:08 [InM] ExAr [Ges] Abc MT Lca Abc Lca Abc). A importância da promoção da habilidade de ouvir e receber críticas é tal que, em seguida, a conduta de Fabien sugere a habilidade de *Desculpar-se e admitir falhas*, associável a *Lidar com críticas e gozações* (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, 2008a): é possível presumir que, em momentos posteriores, os meninos terão mais chances de atentar para seus próprios atos, fazendo com que o pensamento preceda e controle atos em situações de confronto semelhantes.

Durante toda a interação, o professor exerce uma habilidade fundamental na execução do trabalho docente: a de *mediar interações*, pois ele oportuniza a cada um dos envolvidos o momento de falar o que aconteceu. Enquanto os alunos relatam o ocorrido, Michel *manifesta atenção ao relato* – o que se pode inferir através da conduta verbal (em cujas falas há conteúdos referentes ao relato dos meninos) e do fato que ele, em contexto do conselho, sustenta e organiza a queixa de Marvin e a defesa de Fabien⁶.

Ainda que se possa afirmar ter o professor se saído de maneira satisfatória na gestão do conflito na apresentação de HSE, é possível identificar alguns déficits de habilidades. Primeiramente o professor não chama *atenção para as normas pré-estabelecidas* e isso têm implicações tanto nas HS como também na PI, já que as regras caracterizam a base da convivência harmoniosa dentro da instituição, como também para além dela. Por exemplo, ao chamar atenção para as normas pré-estabelecidas, Michel estaria promovendo em Fabien a capacidade de decodificar determinados contextos e regular seu próprio comportamento de acordo com as demandas sociais.

Do mesmo modo, teria sido oportuno *expressar discordância/reprovação* assim como a *solicitação da mudança de comportamento* para que atitudes como as de Fabien não se repetissem no futuro. Michel, ao julgar como zombaria (23:50-24:02 [Des/Ver] Fa “Parece muito zombaria”) o comportamento de Fabien – que atropela a fala dos outros (falando

⁶ Não é demais lembrar que a cena não apresenta a gestualidade nem as expressões de Michel, não sendo possível verificar a linguagem não-verbal do docente nesta habilidade (pelo fato de o diretor interessar-se em registrar apenas o comportamento dos meninos, sobretudo o de Fabien, o que sugere sua adesão à veracidade da acusação de Marvin contra Fabien – o que, aliás, é igualmente sugerido pelo comportamento de Michel).

simultaneamente a outras pessoas) (24:41-22:54 [Des/Ver] FasIna 22:55-23:23:28 [Des/Ver] FasIna 23:29-23:42 [Des/Ver] FasIna 24:03-24:08 [Des/Ver] FasIna 24:18-24:33 [Des/Ver] FasIna 23:34-24:08 [Des/Ver] FasIna) – teria colaborado para que no futuro não apenas Fabien, mas também as outras crianças presentes compreendessem que no conselho de classe todos devem respeitar a vez do outro de falar. Esse comportamento de Michel caracteriza déficit de fluência. Por sua vez, um fato positivo foi o do professor à esquerda de Fabien, cujo comportamento (ficou durante toda a cena com o dedo indicador levantado, esperando seu turno) serviu de modelo habilidoso para os outros, pois no dispositivo conselho de turma esse gesto indica a inscrição para a fala.

Outro déficit que foi possível de aferir no professor Michel foi no tocante à *apresentação de modelos, dicas e instruções* para a regulação do comportamento de Fabien e de Marvin. Ao oferecer esses modelos, instruções e as dicas, ele estaria ensinando às crianças como resolverem de forma pacífica os próprios conflitos. Além desta maneira, o professor também poderia ensinar comportamentos habilidosos através da *descrição e análise de comportamentos desejáveis*.

Desta forma, pode-se afirmar que o professor possuiu um repertório de HSE necessárias para a gestão de um conflito, apesar da falta de algumas habilidades. Entretanto, é importante levar em consideração que a PI foca sua atenção ao contexto coletivo para qualquer comportamento individual, diferentemente da THS, que aprecia as interações a partir do nível individual de análise. Por isso, a formação docente na PI pode voltar-se mais para o desempenho de algumas HSE do que outras, como o caso de Michel.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, busquei analisar as habilidades sociais educativas de um docente em situação de mediação de conflito entre dois discentes de uma escola de ensino fundamental na França, orientada pela Pedagogia Institucional, tratando a mediação como uma contingência analisável pela Teoria das Habilidades Sociais.

Para isso, foi realizado primeiramente um estudo sobre a Teoria das Habilidades Sociais no contexto educacional, tomando a classe de Habilidades Sociais Educativas como essencial para a execução do trabalho docente, sobretudo na gestão de conflitos interpessoais através dos principais teóricos desta área – os Del Prette e Del Prette (1999, 2001, 2008a, 2018b).

Em seguida, a Pedagogia Institucional foi posta em pauta, apresentando como o dispositivo conselho de classe é uma ótima metodologia para a prática da fala, principalmente para a resolução de conflitos. Somente após a abordagem das duas teorias foi possível apreciar uma contingência, buscando responder uma questão: como a Teoria das Habilidades Sociais pode se relacionar com a Pedagogia Institucional para a prática de uma gestão docente eficiente sobre um conflito entre discentes?

Ora, a resposta é que através do dispositivo Conselho de classe torna-se propício, mesmo que não intencionalmente, o desempenho de diferentes classes e subclasses de Habilidades Sociais Educativas. E para testar esta ideia, analisei um caso real extraído de um documentário em que o professor Michel realizou a gestão de um conflito entre dois alunos, Fabien e Marvin, durante uma reunião do conselho de classe. Deste filme, buscou-se analisar as HSE do docente com o intuito de analisar em que medida a PI propicia o desempenho de HS docente e o desenvolvimento de HS nos alunos envolvidos.

O conflito que aconteceu entre Fabien e Marvin não possuía características de violência dura, embora na adolescência ser diminuído perante os pares seja desolador, mas, sim, de transgressão e incivilidade, como já descrito por Charlot (2002), pois Fabien desrespeitou Marvin, atingindo sua autoimagem através de gestos, colocando-o em uma posição de humilhação diante dos demais. Michel, por sua vez, se mostrou eficiente em sua gestão ao ouvir cada garoto, assegurando o direito de fala de cada um, ao mesmo tempo que despenhava distintas HSE, embora tenha ocorrido déficit em outras.

É possível avaliar o comportamento de Michel como predominantemente habilidoso. O fato de que a cena tenha sido extraída de um filme descritivo-elogioso a uma experiência orientada pela Pedagogia Institucional ajuda-me a entender que o professor não se preocuparia em orientar sua mediação pela dimensão individual e prioritariamente comportamental da

situação, mas atentaria aos princípios e normas da PI. Portanto, o interesse de Blanchet não foi o de evidenciar o comportamento individual, mas sim de provocar no espectador a concepção de uma Pedagogia eficiente na manutenção das relações sociais saudáveis do grupo. Desta forma, a avaliação das HSE de Michel só foi possível em função das interações próprias à mediação e aos efeitos sobre o comportamento de Marvin (ainda que esses efeitos não se devam exclusivamente à conduta de Michel, é claro).

E é a partir desta análise que se sugere fundamentar a formação docente para a Pedagogia Institucional igual e intencionalmente na Teoria das Habilidades Sociais, em especial as Habilidades Sociais Educativas, através do Treinamento de Habilidades Sociais. Com isso, professores e professoras vinculados à PI terão ainda mais chances de tornarem-se mais habilidosos e habilidosas na gestão de comportamentos inadequados dos discentes, sobretudo no que tanger à gestão de conflitos, de maneira educativa, para promover o desenvolvimento, no alunado, da capacidade de lidar com tensões relacionais sozinhos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, F. C. B. **Ser uma lição permanente:** Psicodinâmica da competência inter-relacional do(a) educador(a) na gestão de conflitos e na prevenção da violência na escola. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2007.

ANDRADE, F. C. B.; GONZAGA, K. R. V. Entre desejo e lei: pedagogia institucional e conflitos na escola. **Estudos de Psicanálise**, Belo Horizonte, n. 34, p. 31-40, dez. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372010000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 nov. 2019.

ANDRADE; F. C. B.; GONZAGA; K. R. V.; OLIVEIRA; A. P. Da violência para a cultura de paz na escola: contribuições da pedagogia institucional. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina. Ano 22, n. 37, p.315-335, jul/dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7589>. Acesso em: 03 dez. 2019.

BARRIOS, A. Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral em la educación infantil brasileña. **Revista de Psicologia**, v. 34, 2016. Disponível em: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/14939/15474>. Acesso em: 29 fev. 2020.

BONNEAU, A. P. B. **Em cena:** professores diante da violência na escola pelas lentes do cinema. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

CAVALVANTE, A. P. H. **Relação entre crenças e habilidades sociais na gestão docente de conflitos interpessoais.** 2018. Dissertação (Mestre em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, n. 8, p. 432-443, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-45222002000200016&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em: 29 fev. 2020.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução: Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4573912/mod_resource/content/1/Creswell.pdf. Acesso em: 05 nov. 2019.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais:** Terapia e Educação. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

_____. **Psicologia das relações interpessoais:** vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis, RJ: Vozes. 2001.

_____. **Psicologia das habilidades sociais na infância:** teoria e práticas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008a.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. v.18. n.41. Ribeirão Preto: **Paidéia**. 2008b, p.517-530. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000300008. Acesso em: 29 fev. 2020.

ÉCOLE DE LA NEUVILLE. **L'École de la Neuville**. Chalmaison, França, 2013. Disponível em <http://www.ecoledelaneuville.fr/> Acesso em 22 fev.2020.

FRELLER, C. C. **Histórias de indisciplina escolar**: o trabalho de um psicólogo numa perspectiva winnicottiana. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas. 2008.

GONÇALVES, C. C.; ANDRADE, F. C. B. Possível, necessário e bom: um livro para pensar e intervir pedagogicamente em conflitos na escola. In: Idem. (org.) **Violências e bullying na escola**: análise e prevenção. 1. ed. CRV, 2015, p. 13-16.

GONZAGA, K. R. V. O lugar do educador na gestão da indisciplina discente na educação infantil: contribuições da Pedagogia Institucional. In: ANDRADE, F. C. B.; GONZAGA, K. R. V.; SERPA, M. H. B. (org.). **No coração da escola**: Origens, Teoria e Práticas da Pedagogia Institucional. 1. ed. Curitiba-PR: CRV, 2018, p. 57-78.

HÉVÉLINE, É.; ROBBES, B.; O que é a pedagogia institucional? In: ANDRADE, F. C. B.; CARVALHO, M. E. P. (Orgs.). **Instituir para ensinar e aprender**: introdução à Pedagogia Institucional. João Pessoa: Ed. UFPB, 2009, p.29-38.

LA TAILLE, Y. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (org.). **Autoridade e autonomia na escola**. São Paulo: Summus, 1999, p.9-30.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.137-155.

PAIN, J. Ensinar a conviver: o currículo da pedagogia institucional. [Entrevista cedida a] Grupo de Pesquisa Currículo Transversal (UFPB/PPGE-CNPq). **Espaço do Currículo**, v.2, n.2, set/mar 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec/article/view/4277/3234>. Acesso em: 29 fev. 2020.

PAROLE. L'Héritage Dolto. Direção de Vincent Blanchet. Paris, França: MK2, 2006. 2 DVDs. Cor. (97 min).

PESCE, S. Approche pragmatique des pratiques de l'institutionnel: questions de Transversalité. **Les Cahiers de l'École**, n.8, 2007, p. 40-49. Disponível em http://www.jacques-pain.fr/ftp/cahiers8/ED_cahiers8.pdf Acesso em 22 fev. 2020.

_____. Présentation. In ÉCOLE DE LA NEUVILLE. **L'École de la Neuville**. Chalmaison, França, 2013. <http://www.ecoledelaneuville.fr/presentation/> Acesso em 29 fev. 2020.

ROBBES, B. A pedagogia institucional na França e no Brasil: disciplina escolar, autoridade e o manejo de conflitos na escola. In. ANDRADE, F. C. B.; SERPA, M. H. B.; GONZAGA, K. R. V. (org.) **No coração da escola**: origens, teoria e práticas da pedagogia institucional. 1. ed. Curitiba: CRV, 2018, p.37-56.

ROSE, D. Análise de imagens em movimento. In BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Um manual prático. 6. ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p.343-364.

ROZZO, F. A linguagem narrativa do cinema e da fotografia: “os planos de uma cena”. Disponível em <https://blog.emania.com.br/linguagem-narrativa-do-cinema-fotografia-planos-de-uma-cena/> Acesso em 29 de fevereiro de 2020.

SERPA, M. H. B. S. Prazer em conviver: aprendendo a negociar resoluções pacíficas de conflitos com a pedagogia institucional. In. ANDRADE, F. C. B.; SERPA, M. H. B.; GONZAGA, K. R. V. (org.) **No coração da escola**: origens, teoria e práticas da pedagogia institucional, 2018, p.119-136.

APÊNDICES

APÊNDICE A – PROTOCOLO DE TRANSIÇÃO DA CENA DE GESTÃO DE CONFLITO PELO PROFESSOR (MODELO)

[illegible]