



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MAYLA ACUÑA MONZÓN

**O estado da arte sobre resolução de conflitos
interpessoais na Teoria Histórico-Cultural**

**CAMPINAS
2017**

MAYLA ACUÑA MONZÓN

**O estado da arte sobre resolução de conflitos
interpessoais na Teoria Histórico-Cultural**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Mestra em Educação, na área de concentração de Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ana Maria Falcão de Aragão

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO DEFENDIDA PELA ALUNA MAYLA ACUÑA MONZÓN, E ORIENTADA PELA PROF^A. DR^A. ANA MARIA FALCÃO DE ARAGÃO.

CAMPINAS
2017

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CNPq, 190682/2014-0

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Monzón, Mayla Acuña, 1983-
M769e O estado da arte sobre resolução de conflitos interpessoais na Teoria
Histórico-Cultural / Mayla Acuña Monzón. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

Orientador: Ana Maria Falcão de Aragão.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade
de Educação.

1. Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934. 2. Teoria histórico-cultural. 3. Conflitos interpessoais. 4. Conflito e Educação. I. Aragão, Ana Maria Falcão de, 1959-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: El estado del arte sobre resolución de conflictos interpersonales en la Teoría Histórico-Cultural

Palavras-chave em inglês:

Vigotsky, L. S. (Lev Semenovich), 1896-1934

Historical-cultural theory

Interpersonal conflicts

Conflict and education

Área de concentração: Educação

Titulação: Mestra em Educação

Banca examinadora:

Ana Maria Falcão de Aragão [Orientador]

Telma Pileggi Vinha

Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Data de defesa: 29-06-2017

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**O estado da arte sobre resolução de conflitos
interpessoais na Teoria Histórico-Cultural**

Autor: Mayla Acuña Monzón

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Falcão de Aragão

Prof^ª. Dr^ª. Telma Pileggi Vinha

Prof^ª. Dr^ª. Maria Silvia
Pinto de Moura Librandi da Rocha

A Ata da Defesa assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica do aluno.

2017

Cada um tem de fazer um trabalho sobre si mesmo até encontrar aquilo que o define e o distingue. E ninguém se conhece sem partir. Sim, parte, divide-te em partes. Sem viagem não há conhecimento. E sempre que se bifurquem os caminhos à tua frente, segue por aquele que tiver sido menos percorrido. É isso que marcará a tua diferença como investigador. Sem coragem não há conhecimento.

(António Nóvoa. Carta a um Jovem Investigador em Educação, 2014, p.1).

AGRADECIMENTOS

São tantas as pessoas a quem devo mais do que meu agradecimento, que fico na dúvida de como começar este momento da escrita. A minha gratidão é pouca para expressar o quanto devo a todos por terem me incentivado para chegar até este instante tão especial na minha vida. Agradeço imensamente a todos, mas, muito especialmente:

- Sou grata a minha orientadora a Prof^a **Ana Maria Falcão de Aragão**, por ter-me dado a oportunidade de ampliar o meu universo de conhecimento, por ter-me aberto as portas de seu coração, e acreditar em mim quando nem eu mesma acreditava, sem seu apoio, nada teria acontecido.

- Sou grata aos meus pais, **Pedro Efrain** e **Ibis**, por terem guiado sempre meus primeiros passos para tudo, por serem eles meu suporte fundamental, por seu apoio incondicional e por me mostrarem o que verdadeiramente é importante na vida.

- Sou grata a meus filhos, **Kevin** e **Emily**, por existirem, por me amarem, por esperarem por mim em todos os momentos e por aceitarem as longas horas em que estive ausente, e por confiarem sempre em que, apesar de tudo, a mamãe estará aí para eles.

- Sou grata a meu esposo, **Lisandro Manuel**, amigo, parceiro, companheiro de luta nos bons e nos maus momentos, agradeço sua infinita paciência e toda a energia que sempre me dá, a confiança, o seu sorriso, todo o apoio oferecido durante o transcurso percorrido, por acreditar em mim, e, sobretudo, o imenso amor presente em todo instante.

- Sou grata a minha avó, **Maria**, por estar presente, por suas orações, por suas palavras de consolo quando mais precisei.

- Sou grata ao professor **Guilherme do Val Toledo Prado**, por ter me oferecido a oportunidade de minha primeira experiência de aula com um professor no Brasil, fazendo com que isso fosse inesquecível.

- Sou grata ao **Grupo Seletto**, pela parceria, a coletividade, os aprendizados, a amizade, o apoio, por compartilharem momentos familiares e profissionais. Gratidão imensa por cada um de vocês.

- Sou grata a cada um dos membros do **Gepec**, por terem me acolhido tão carinhosamente, ensinado o valor da superação do professor, e por terem aberto as portas ao verdadeiro coração do Brasil.

- Sou grata às professoras doutoras **Telma Pileggi Vinha** e **Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha**, por terem aceitado o convite para formar parte de meu caminhar, pela sua leitura criteriosa e por todas as contribuições oferecidas.

- Sou grata ao **CNPq** pelo financiamento oferecido.

- Sou grata à **Unicamp** e ao programa **PEC-PG**, por oferecerem a oportunidade de superação profissional para os estrangeiros sem distinção alguma.

Gratidão imensa a todos, **EU** sou **EU** por todos **VOCÊS**.

Para minha família, porque eles são a causa de todos os meus sonhos, e ao mesmo tempo, os que me dão a força para conseguir atingi-los.

RESUMO

Este trabalho apresenta como eixo central teórico a Teoria Histórico-Cultural desenvolvida nos anos de 1920, pelo teórico e pensador bielorrusso Lev Semionovitch Vygotsky. Nas últimas décadas, a temática dos conflitos por sua repercussão na área da Educação e sua influência durante o processo de ensino e de aprendizagem têm sido motivo de estudo de diversos autores na tentativa de achar os mais adequados e ajustados procedimentos de resolução de conflitos que possam servir como base complementar de apoio para melhorar o clima e a convivência escolar. A pesquisa teve como objetivo analisar os procedimentos de resolução de conflitos que têm sido divulgados na literatura nacional e internacional à luz da Teoria Histórico-Cultural, no período de 2005-2014. Foi realizado um estado da arte criterioso da bibliografia encontrada em quatro bases de estudo (SCIELO, CAPES, BVS Psicologia Brasil e ERIC) nos idiomas português, espanhol e inglês, e utilizando como método a análise de conteúdo. Foi definido um total de 27 descritores para a busca, com o apoio do Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased) que é um instrumento que garante aos pesquisadores o processamento e a busca de termos e conceitos mais atuais que vêm sendo utilizados nas publicações e na literatura, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec). SCIELO e ERIC são bases de dados autênticas, mas, BVS e CAPES são considerados ferramentas de busca, ou seja, buscadores que atuam em diferentes bases de dados ao mesmo tempo, o que dificultou em grande medida a primeira etapa da pesquisa, foi a parte mais difícil durante todo o processo de produção dos dados. Bases como SCIELO e CAPES, tornaram a busca mais complicada ainda, devido a que, por exemplo, quando se faz a filtragem dos dados, para tentar deixar aqueles artigos que eram mais afins com os objetivos da pesquisa, as bases não permitiam, ou excluíam informações que eram de interesse, ou aceitavam artigos que saíam do foco da pesquisa. Na ERIC o trabalho transcorreu mais facilmente e a BVS Psicologia Brasil, foi a ferramenta de busca com mais vantagem que permitiu a produção dos dados com uma eficácia insuperável pelas outras bases de dados. Em geral, o estudo mostra que existem poucos autores que utilizam a Teoria Histórico-Cultural como referencial teórico para abordar a temática dos conflitos no âmbito educacional. Dos 379 artigos encontrados nessas bases, apenas 7 artigos satisfizeram aos objetivos da pesquisa. No entanto, os trabalhos selecionados que empregam o referencial teórico de Vygotsky mostram o que consideramos procedimentos de resolução de conflitos ajustados às dificuldades apontadas e ao contexto educativo, baseados na Teoria Histórico-Cultural, em que os autores utilizam fundamentalmente como critério o conceito de Mediação e de ZDI (Zona de Desenvolvimento Iminente) na elaboração, aplicação e sistematização dos procedimentos de resolução de conflitos empregados.

Palavras-Chaves: Teoria Histórico-Cultural, Vygotsky, conflitos interpessoais, resolução de conflitos, área educacional, procedimentos de resolução.

ABSTRACT

This research has Cultural-Historical Theory, developed in the years of 1920 by Lev Semionovich Vygotsky, as a theoretical framework. In the last decades, the theme of conflicts has been the subject matter of various authors, due to its repercussion in Education field, as well as its influence on teaching and learning process in an attempt to find better ways for conflict resolution procedures, which can be a complementary support improving the climate and school life. The research aimed to analyze the procedures for resolving conflicts that have been disseminated in the national and international literature in the light of Historical-Cultural Theory; in the period 2005-2014. A state of the art bibliographical found in four bases of study (SCIELO, CAPES, BVS Psicologia Brazil and ERIC) in the Portuguese, Spanish and English languages was used, using content analysis as a method. A total of 27 descriptors were defined for the search, with the support of the Brazilian Thesaurus of Education (Brased) which is an instrument that guarantees researchers the processing and search for the most current terms and concepts that have been used in publications and in the Literature, extracted from documents analyzed in the Information Center and Library in Education (Cibec). The databases, SCIELO and ERIC are authentic databases, but BVS and CAPES are considered search tools, that is, search engines that operate in different databases at the same time. The first stage of the research was greatly hindered by this fact and was the most difficult part on the data production process. Bases such as SCIELO and CAPES have made the search even more complicated because, for example, when filtering the data, articles that were more related to the research objectives were discarded, or excluded interesting information, or were accepted articles out of the research focus. Whit ERIC the work was easily and BVS Psychology Brazil was the most advantageous search tool that allowed the production of the data with an efficiency unsurpassed by the other databases. In general, the study indicates that there are only a few authors using Cultural-Historical Theory as a theoretical reference to approach the issue of conflicts in the educational field. Of the 379 articles found on these bases, only 7 articles with these characteristics have been found. However, the selected papers, which use Vygotsky's theoretical framework, show what we consider conflict resolution procedures adjusted to the pointed out difficulties and to the educational context, based on the Historical-Cultural Theory. In general, the authors use the concepts of Mediation and ZID (Zone of Imminent Development) in the elaboration, application and systematization of the conflict resolution procedures applied.

Keywords: Cultural-Historical Theory, Vygotsky, interpersonal conflicts, conflict resolution, educational area, resolution procedures.

SUMÁRIO

1. Introdução: Quem sou eu? Por que sou eu e não outra pessoa?	12
1.1. Índícios de minhas memórias.....	12
1.1.1. Sofia e eu.....	14
1.1.2. Meus pais e eu.....	15
1.1.3. Gladys e eu.....	19
1.1.4. A assistente social, a psicóloga e eu.....	22
1.1.5. A professora e eu.....	25
1.1.6. A Ana e eu.....	30
1.1.7. O Gepec, o Grupo Seletor, o professor Guilherme e eu.....	31
1.2. Delimitando a pesquisa. O problema de investigação e o objetivo geral.....	33
2. Fundamentação Teórica. O saber que não vem da experiência não é realmente saber	37
2.1. Psicologia da Educação e Lev Semionovich Vygotsky.....	37
2.2. Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros. Concepções vygotskyanas.....	42
3. Adentrando-nos no mundo das relações sociais e dos conflitos interpessoais	48
4. Abordagem metodológica	55
5. Organização e análises dos dados	71
5.1. Categorização das pesquisas escolhidas, identificação e análises dos procedimentos de resolução.....	73
6. Considerações finais	87
Referências	92
Apêndices	96

1. Introdução

Quem sou eu? Por que sou eu e não outra pessoa?

O capítulo introdutório desse trabalho tem como objetivo não só apresentar o quadro geral da minha pesquisa, senão também me apresentar como pessoa envolvida nesse processo, resgatando memórias daquilo que fui um dia e daquilo que sou hoje. Por isso, achei imprescindível começar com meu Memorial de Formação, utilizando-o como instrumento para que o leitor tenha uma ideia melhor de quem sou e para eu mesma refletir sobre mim e minhas ações.

1.1 Índícios de minhas memórias

Carolina Silva Soares é uma colega que conheci na Faculdade de Educação da Unicamp. Juntas cursamos uma disciplina no segundo semestre do ano 2015. Ela queria muito viajar e conhecer Cuba, meu país de origem, e quando ela iniciou o planejamento de sua viagem, comecei a lhe ajudar e nossos laços se estreitaram ainda mais. Carolina materializou finalmente sua viagem e teve a oportunidade de conviver um tempo com minha família. Ela é uma dessas pessoas encantadoras que tive a oportunidade de conhecer no Brasil, pois nunca “olhou para mim por cima de seu ombro” pelo fato de eu ser estrangeira, e principalmente cubana¹. Era impossível em nossas conversas excluir temas relacionados às nossas pesquisas. Para minha surpresa, quando partilhei com ela alguns detalhes da minha investigação, em especial sobre o Memorial de Formação, demonstrou não saber do que se tratava.

Para ela e, para aqueles que estão lendo este trabalho e não conhecem o que é o Memorial de Formação, e também para me ajudarem a rememorar o que aprendi nas aulas da professora Ana Maria Falcão de Aragão e do professor Guilherme do Val Toledo Prado na disciplina **Seminário Avançado: Reflexividade, Narrativa e Formação de Professores**, o Memorial de Formação é aquela escrita que se faz de forma intencional e relata eventos

¹ Dada a situação econômica, política e social que Cuba atravessou durante as últimas décadas a partir do ano 1959, e pela publicidade da informação através dos meios de difusão, em ocasiões informações verídicas, e outras erradas, tem-se uma concepção um tanto preconceituosa com respeito aos cubanos em grande parte da população mundial. Essa situação vê-se agravada no Brasil pelas mudanças políticas que tem atravessado o *gigante do sul* nos últimos meses – a partir de março de 2016- e têm dividido o país em dois grandes grupos, aqueles que apoiam os partidos de esquerda e os que apoiam os partidos de direita, sendo julgados os dos partidos de esquerda por verem suas ideias relacionadas a modelos sociais escassamente proveitosos e exitosos tomando como exemplo Cuba, que ocupa hoje um lugar desprivilegiado na lista de países com um modelo socialista pouco efetivo e pouco reconhecido em grande parte do mundo capitalista, sendo que, no Brasil, os cubanos não são bem vistos por uma parte da população atualmente.

importantes de nossas vidas, eventos que são escolhidos por nós mesmos e nos ajudam a refletir sobre nossas experiências, sobre o que somos hoje, e que também serve como base para que outras pessoas reflitam sobre as suas experiências.

Prado e Soligo (2007, p.2) quando argumentam sobre o que é o Memorial de Formação, falam dele como um gênero textual privilegiado mediante o qual os educadores “enfrentando o desafio de assumir a palavra e tornar públicas as suas opiniões, as suas inquietações, as suas experiências e as suas memórias, escrevem sobre o processo de formação e a prática profissional”.

Fazendo uso de narrativas e recorrendo a suas memórias, o pesquisador é capaz de transmitir todas as experiências, tanto de sua vida profissional quanto pessoal, que tem tido alguma relevância para sua formação, e que pode servir de base para uma melhor compreensão de sua trajetória.

Passegui (2010) nos traz com outras palavras como poderíamos entender o Memorial de Formação como processo formativo, ela nos diz o seguinte:

O Memorial de Formação é um texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si. Adota-se a hipótese de que nesse trabalho de reflexão autobiográfica, a pessoa distancia-se de si mesma e toma consciência de saberes, crenças e valores, construídos ao longo de sua trajetória. Nesse exercício, ela se apropria da historicidade de suas aprendizagens (trajeto) e da consciência histórica de si mesma em devir (projeto). Convém lembrar que o retorno sobre si também conduz a pessoa a se ver como os outros a veem. E isso implica contradições, crises, rejeições, desejos de reconhecimento, dilemas. (p.1)

Quando me pergunto quem sou eu, o que fui e o que sou hoje, quando olho para trás e repenso em como cheguei até aqui, imagino uma quantidade imensa de acontecimentos e de pessoas que me rodearam e fazem ainda parte de meu mundo. Olhar para si mesmo não é tarefa fácil, porém, não me refiro somente olhar e ver uma imagem no espelho, senão olhar vendo mais além e pensar, **quem sou eu? Por que sou eu e não outra pessoa?**

Tento buscar em aprendizados do meu presente os argumentos precisos para tentar explicar o passado, voltar de novo para o presente e ter um possível olhar para o futuro, um futuro com bases mais fortes e conhecimentos mais sólidos sobre mim mesma, sobre tudo aquilo que me circunda e sobre o que anseio ser. Por isso, escreverei as minhas memórias com o devir de meus três tempos, passado, presente e possível futuro, juntando os três e constituindo-me no que sou.

1.1.1 Sofia e eu

“O mundo de Sofia” é um livro que me apresentou muitos questionamentos e me ajudou a responder outros que foram surgindo no momento atual da minha vida. É um romance escrito por Jostein Gaarder², publicado em 1991, o livro foi escrito originalmente em norueguês, mas já foi traduzido para mais de 50 línguas. A obra trata-se de uma garota chamada Sofia Amundsen, que nas vésperas de seu aniversário de quinze anos, começa a receber bilhetes e cartões postais bastante estranhos. Os bilhetes são anônimos e perguntam a Sofia quem é ela e de onde vem o mundo em que vivemos, de onde parte o mundo do qual ela faz parte. Os postais são enviados do Líbano, por um major desconhecido, para uma certa Hilde Moller Knag, garota a quem Sofia também não conhece. O mistério dos bilhetes e dos postais é o ponto de partida deste romance. Através das cartas, pacotes e folhas recebidos, Sofia começa a conhecer inúmeras concepções filosóficas que a ajudam a compreender melhor o mundo e seu lugar nele, e então, de uma garota normal ela passa a ser uma aprendiz da Filosofia, mãe de todas as ciências. (L.C)³.

Através das mesmas questões às quais Sofia tenta responder e vai descobrindo o seu mundo, eu vou também reconhecendo o meu, o lugar que ocupo nele, por que sou eu e não outra, e como apesar de ser o resultado de múltiplas interrelações, tanto com sujeitos quanto com objetos e eventos, tenho características singulares que me diferenciam dos outros que contribuíram a me constituir.

(O mundo de Sofia, p.15)⁴

Quem é você?

Óbvio que ela sabia. Ela era Sofia Amundsen, claro, mas quem era essa pessoa? Isso ela não havia descoberto direito ainda. E se por acaso ela tivesse outro nome? Anne Knutsen, por exemplo. Ela seria outra pessoa então? De repente ela lembrou que o pai primeiro quis que ela se chamasse Synnøve. Sofia tentou se imaginar cumprimentando outras pessoas, estendendo a mão e se apresentando como Synnøve Amundsen, mas não, não combinava. Seria sempre outra garota, completamente diferente, se apresentando. Então ela se levantou do banquinho e foi até o banheiro,

² Jostein Gaarder, escritor e professor de filosofia nascido em 9 de agosto de 1952 na cidade de Oslo na Noruega. É autor de romances filosóficos, contos, e histórias. É filho de um casal de professores. O seu trabalho mais conhecido é *O Mundo de Sofia*, publicado em 1991. Este livro foi traduzido para 53 línguas, existem 40 milhões de cópias impressas, sendo que três milhões delas foram vendidas só na Alemanha. Com isso passa a ter grande renome internacional, fazendo-o, a partir de 1993, a se - dedicar integralmente à produção literária.

³ L.C (Livraria Cultura), informação extraída do *site*, ver detalhe nas referências.

⁴ As citações em itálico fazem referência ao livro já citado de Jostein Gaarder (1991/2012).

levando na mão a carta misteriosa. Deteve-se diante do espelho e se olhou fixamente nos olhos. — Eu sou Sofia Amundsen — disse.

Muitas vezes me deparei em como devia começar a escrita de meu Memorial, o que iria escrever e quais palavras corretas utilizar, de modo que meu leitor entendesse o que eu queria expressar, quais eventos de minha vida escolher que fossem formativos para outras pessoas que, iguais a mim, procuram se aventurar no grande e complexo mundo de ser um bom professor. Porém, devo olhar para mim não só como professora, senão também como psicóloga, pesquisadora, mãe, esposa, filha, amiga, e agora, estrangeira, e, sobretudo, buscar apoio em minhas lembranças, até as mais remotas, para conseguir trazer à memória aqueles fatos e vivências que deixaram em mim alguma marca e me fizeram ser tudo o que sou hoje.

1.1.2 Meus pais e eu

Como Sofia, minha mãe me conta que ela queria que meu nome fosse Majela, mas quando eu estava prestes a nascer, ela leu um livro no qual a protagonista se chamava Mayla e, decidiu então chamar-me assim, e essa sou eu, Mayla Acuña Monzón, nascida em setembro do ano de 1983, na cidade de Santiago de Cuba. Sou a única filha de um casal que tem 36 anos de matrimônio, mas apesar disso não fui educada com superproteção. Reconheço que meus pais souberam levar bem o equilíbrio na minha educação.

Minha mãe alcançou os estudos universitários e meu pai concluiu um bacharelado⁵, com eles aprendi a maioria das coisas que me constituem, principalmente valores importantes para conviver na sociedade e ser uma boa pessoa, para meu bem e para o bem dos demais. Aprendi a importância dos bons hábitos, o valor da união familiar, de ter bons amigos, de apreciar tudo na vida, a superar os obstáculos da melhor forma possível, a respeitar a individualidade dos outros, e a importância de ter uma profissão e crescer cultural e intelectualmente. Aprendi esse último valor deles, porque já eles tinham entendido a importância da superação profissional para conseguir um modo de vida melhor, fato que cada vez mais a sociedade nos impõe e que alcança uma grande relevância para nós.

⁵ O bacharelado, em Cuba, não é considerado um estudo superior como acontece aqui no Brasil. O mesmo percorre na faixa etária entre os 15 e 18 anos de idade, é considerado um ensino médio, são estudos pré-universitários. O ensino pré-universitário ou bacharelado abarca do décimo ao décimo segundo grau, é o nível onde os jovens ampliam, aprofundam e generalizam os seus conhecimentos, enriquecem a suas capacidades e habilidades gerais para continuar, então, os estudos universitários. A carga curricular é muito parecida ao do sistema de ensino brasileiro nesta etapa. Sua missão é a formação do bacharel. Em Cuba só se considera como estudo superior aquele que você faz na universidade.

Lembro-me minuciosamente de muitos acontecimentos da minha infância, bons e ruins, às vezes sinto que lembro detalhes demais, fazendo-me questionar por quê tenho uma memória tão nítida se outras pessoas só conseguem lembrar alguns detalhes. E é que simplesmente as minhas memórias são as minhas verdades, as minhas realidades, as minhas vivências, para as quais hoje atribuo um nível de importância e de relevância, que faz que as recorde com clareza e as tenha enraizadas em mim. Tenho muitas coisas para contar que talvez não façam muito sentido para você, meu querido leitor, ou façam sentido demais, tudo depende dos olhos com que você enxergue o texto, apenas pense que são minhas memórias, e a importância que elas têm para mim, os sentidos que eu lhes atribuo, podem não ter nenhuma relevância para você.

O fato de eu vir de um lugar tão diferente no mundo como Cuba, também pode ocasionar que o leitor não acompanhe alguns eventos relatados, só tente ler com transparência como eu também tentarei escrever e rememorar com transparência, não importa se fico nua, só espero você olhe com sabedoria para respeitar a minha nudez.

Segundo meus pais, quando casaram, eles não tinham casa própria para morar. Meu pai veio de uma cidade distante da cidade de minha mãe, ele veio bem mais novo para essa cidade (a de minha mãe, Santiago de Cuba) quando tinha apenas 19 anos. Depois de se separar de seu primeiro matrimônio, meu pai foi embora da casa onde havia morado por volta de uns 15 anos, ficando sozinho e mudando-se para uma Casa de Visita⁶ que era propriedade da empresa para a qual ele trabalhava na época.

Ele conheceu minha mãe nessa empresa, e, quando casaram, preferiram morar na Casa de Visita e não na casa da minha avó materna. Em 1983, eu nasci, e até onde consigo levar minha memória mais remota, tenho boas lembranças dessa casa até os seis anos de idade. Quando completei os seis anos, tivemos que nos mudar desse lugar porque ia ser reformado pela empresa à qual pertencia, apesar de, nessa época, meus pais não terem condição de comprar uma casa própria ainda.

Assim, mudamos para outro lar, e outro, e outro. Em dez anos nos mudamos várias vezes, e cada mudança ia acompanhada de incompreensões, intolerâncias, novas adaptações, novas escolas, novos professores, e novos amigos, mas tudo isso implicava deixar para trás as velhas escolas, os velhos professores, e os velhos amigos. Toda vez que tinha que me adaptar

⁶ As Casas De Visita são um tipo de casa grande com vários quartos (máximo 7 ou 8) que as empresas as utilizam como albergue para pessoas de outras cidades que trabalham na empresa e não têm lar para morar na cidade onde está situada a mesma.

às novas mudanças lembro que isso era para mim uma dor muito grande, porque simplesmente amava muito o velho para me adaptar novamente ao novo.

Muitas pessoas em torno de minha família falavam que mesmo sendo necessárias, essas mudanças não fariam muito bem para mim, esse era o discurso que sempre escutava deles quando tentavam oferecer opiniões sobre o que acontecia. Costumava praticar uma escuta passiva nas conversas dos adultos, pois eu não tinha nenhuma forma de controle da situação imposta nesse momento. Com meus estudos sobre os conceitos de Vygotsky⁷, aprendi que vamos nos formando na medida que interagimos com os outros e com tudo aquilo que nos rodeia. As conversas formam parte de esse entorno, e, escutá-las teve algum efeito em mim porque, na verdade, não gostava das mudanças, de fato ainda não gosto, e pior ainda, às vezes levo o desconforto sobre esse tema para outros planos da vida, tornando-se como barreira para meu desenvolvimento em algumas ocasiões. Crescer escutando esse discurso não fez muito bem comigo, mas, e se não o tivesse escutado? Talvez as mudanças tivessem passado por minha vida de um jeito diferente, e tivesse sido uma criança a mais das tantas que têm que lidar com constantes mudanças em suas vidas.

Finalmente, quando completei os 16 anos conseguimos nossa estabilidade. Nessa época, meus pais conseguiram comprar uma casa própria, a nossa casa, que a sinto tão minha, a tal ponto de ter herdado há pouco tempo uma casa de um tio e hoje meus pais moram nela e eu fiquei com aquela que eles compraram. Sinto que lá é o meu lar, no qual ganhei minha estabilidade, meu próprio quarto, minha intimidade, meus vizinhos, meus amigos que permanecem ainda ao meu lado, e, sobretudo a possibilidade de morar perto do restante da minha família. Ganhei também a felicidade de poder oferecer aos meus filhos uma estabilidade nas suas escolas, que em qualquer tipo de ensino ficam perto da minha casa, para que eles possam manter próximos os amigos conquistados e a nossa família, fato que nos meus primeiros anos eu não tive e senti muito.

Refletindo um pouco sobre essa história, tento olhar para mim com outros olhos, tento ser mais aberta com minhas decisões, aceitar as mudanças que precisam ocorrer na minha vida e que de algum jeito contribuirão para o meu desenvolvimento, tento resolver meus conflitos sobre as mudanças da melhor forma possível, aprendi que há coisas que é melhor

⁷ Lev Semionovitch Vygotsky (1896-1934), teórico e investigador bielo-russo que depois de muitos estudos e apesar de ter tido uma curta vida, desenvolveu a reconhecida Teoria Histórico-Cultural. Suas concepções são o eixo central desta pesquisa e, por tanto, será mencionado e citado em diversas ocasiões. Seu nome aparece citado em diversas pesquisas de quatro formas diferentes: “*Vigotski, Vigotsky, Vygotsky e Vygotski*”. No texto optei por utilizar “*Vygotsky*” que é a forma mais utilizada no inglês, todavia, será preservada, nas referências bibliográficas, a grafia de cada edição, razão pela qual o leitor deparar-se-á com grafias diversas ao longo do texto.

não serem ditas diante das crianças, quando você acha que eles não estão ali, eles estão, escutando, observando, tentando conformar conceitos, deparando-se com seu pequeno universo e aquele que nós como adultos lhe oferecemos.

A maior mudança da minha vida aconteceu quando decidi vir para o Brasil, aceitando-a como um evento que precisava ocorrer e que foi em primeiro lugar, minha escolha. Ao início, durante todo o processo de preparativos para a viagem, os acontecimentos iam passando e eu nem percebia, mas quando chegou o momento exato e tive que me afastar de meus filhos, dos meus pais, e de tudo o que tinha sido meu mundo até esse instante, foi bem difícil para mim, mesmo vindo com meu esposo. Pensei que lidar com a experiência seria mais fácil, sentia-me corajosa e capaz de combater o assunto, e que as ânsias de superação aplacariam os outros sentimentos.

Mas depois de dois anos morando no Brasil, compreendi e aceitei que não é tão fácil como parece, e que o sentimento de aquilo que você deixa para trás quando decide começar outra vida, me acompanharia sempre. Continuo adiante comprometida comigo mesma, com minha orientadora e com o GEPEC⁸ de terminar meu Mestrado que é meu principal propósito neste instante. Lido com o sentimento da falta da minha família, mas ao mesmo tempo com um sentimento de alegria e sossego porque tenho a sorte de ter a meu lado os melhores parceiros de trabalho no Brasil, os quais têm me oferecido seu maior apoio nesta travessia. Agora, que já cheguei ao final, tenho a grande satisfação dos resultados obtidos e da experiência vivida junto a eles.

Embora meus pais tenham sido as pessoas de maior importância na minha formação, não foram os únicos que contribuíram nela. Como toda criança quando começa a etapa escolar, que deve se separar por um período dos pais, minha hora também chegou. Essa etapa da minha vida só a rememorarei com uma pequena narrativa que me marcou durante um tempo, mas com certeza não foi a única vivência, nem a professora da qual falarei a seguir, foi a única pessoa que protagonizou comigo diversas experiências de minha etapa infantil. Ela deixou com certeza uma marca, pois tenho 33 anos e até hoje a recordo como se fosse a criança daquela época.

⁸ O GEPEC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada integra o Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP e tem como perspectiva de formação docente e a busca da compreensão dos saberes e práticas cotidianas dentro da complexidade da organização do trabalho pedagógico escolar, usando referências do campo da Pedagogia, da Psicologia e da História. Nesse sentido, a pesquisa é tomada como eixo da formação continuada do/a professor/a e na (re)constituição do seu fazer docente.

1.1.3 Gladys e eu

Gladys foi minha professora de primeiro ano no Ensino Fundamental I, eu tinha seis anos quando aconteceu o fato, mas lembro disso como se tivesse acontecido hoje mesmo. Talvez pareça bobagem a pequena história a seguir, mas achei conveniente relatar para mostrar como pequenos fatos podem ser transcendentais para alguns de nós e podem se converter em vivências fáceis de lembrar para toda a vida. Numa ocasião, serviram peixe no restaurante da escola, mas um peixe com alguns espinhos inclusos e eu tive a má sorte de engasgar com um espinho desses. Quando senti a dor e o desconforto falei do incidente para a minha querida (até esse instante) professora Gladys, ela deu se conta do que estava acontecendo e decidiu avisar a meus pais, isso era o que estava orientado fazer na escola caso uma situação dessas lá ocorresse.

A enfermeira da escola falou para ela me levar à emergência do hospital e não esperar até que meus pais chegassem. Eu estava chorando pelo desconforto que sentia na garganta, mas sem saber bem o que estava acontecendo. Elas ficaram numa pequena disputa, Gladys queria esperar meus pais chegarem e a enfermeira exigia que devia me levar ao médico. Finalmente Gladys concordou, durante todo o caminho não falou uma palavra comigo, nem demonstrou algum gesto de condolência pelo que estava acontecendo, quando ia me dizer alguma coisa o fazia com um tom que eu, mesmo sendo criança, percebia seu desconforto pela situação.

Por muito tempo senti-me desconfortável na aula, sentia que eu tive a culpa de um fato que incomodou a minha professora, aquela que eu admirava muito e com a qual eu estava aprendendo tantas coisas novas. Ela fazia uns traços tão lindos na lousa! Para mim era a melhor, mas depois desse dia olhei para ela com outros olhos, às vezes com medo de fazer perguntas para não a incomodar, eu já tinha visto a outra Gladys fora do espaço da escola.

Nem tenho a intenção de julgar a minha professora Gladys, ela, com certeza, agiu segundo as normas estabelecidas, não era ela que devia levar ao médico, que devia deixar a sua turma com outra professora ou, talvez sem ninguém por umas horas para atender uma situação determinada e um pouco alheia a seu plano de trabalho, isso era impossível. Ao mesmo tempo, ela tinha que se virar e ver como resolveria a situação, eu era sua aluna, mas o resto da turma também, e respondia por todos nós. São situações reais que às vezes nós, professores, vivemos na sala de aula.

Por outro lado, os olhos da criança ficam sobre nós tanto fora como dentro da escola, e a nossa conduta fica sendo observada o tempo todo, ficamos sendo sujeitos mediadores em

cada uma das situações que se nos apresentam em qualquer espaço, nossos gestos, atitudes, palavras, ou ausências delas, formam parte de nós em cada momento, tudo aquilo que construímos durante um tempo com nossas crianças pode ser desconstruído em qualquer deslize nosso, e deixá-las marcadas durante toda sua vida. Podemos ser parte de suas memórias boas, mas também podemos ocupar um lugar indesejável nas recordações ruins de sua infância.

Tentemos dar uma explicação vygotskyana ao fato. Vygotsky (1934/2001a), quando nos descreve seu enfoque histórico-cultural, nos traz uma categoria muito importante, a SSD (Situação Social do Desenvolvimento), que é o momento inicial de mudanças no curso do desenvolvimento e se caracteriza pelas relações sociais estabelecidas pelo sujeito com seu entorno, ou seja, é a relação peculiar, única, especial e irrepetível entre o sujeito e seu entorno que vai determinar as linhas de desenvolvimento.

A SSD influencia na forma e na trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Ela permite-nos conhecer como se produz a dinâmica do desenvolvimento a cada momento ou etapa da vida.

Chaiklin (2003) nos traz uma explicação bem pontual sobre a descrição que o Vygotsky propôs da SSD:

O ponto de partida para a explicação de Vigotski é a relação específica, mas abrangente, da criança com seu ambiente, designada como a situação social de desenvolvimento. “A situação social de desenvolvimento representa o momento inicial para todas as mudanças dinâmicas que ocorrem no desenvolvimento durante um dado período [etário]”; portanto, para estudar a dinâmica de uma idade é preciso primeiramente explicar a situação social de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998b, apud CHAIKLIN, 2003, p.665).

Vejamos mais claramente em palavras do próprio Vygotsky:

[...] o ponto de partida para todas as mudanças dinâmicas que se produzem no desenvolvimento durante o período de cada idade. Determina plenamente e por inteiro as formas e a trajetória que permitem à criança adquirir novas propriedades da personalidade, já que a realidade social é a verdadeira fonte de desenvolvimento, a possibilidade de que o social se transforme em individual. Portanto, a primeira questão que devemos resolver ao estudar a dinâmica de alguma idade, é esclarecer a situação social do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1996, p.264, apud ZAMPIERI & ROCHA, 2015).

Cada período etário caracteriza-se pela relação social estabelecida que é a fonte de desenvolvimento fundamental no interior daquele período. A ideia de atividade guia é uma forma de reconhecer quais são as relações específicas dentro da SSD, que seriam capazes de

contribuir no desenvolvimento das funções que encaminham à reorganização estrutural das funções psicológicas da criança. (CHAIKLIN, 2003).

Na etapa escolar, o professor tem um papel muito importante na vida da criança, sobretudo, tendo em conta o que representa para a criança de seis anos a entrada em um novo ciclo de ensino, onde será trocada aquela brincadeira da etapa infantil, pela atividade de estudo que começará a ser exigida pelo próprio novo modelo de ensino. Já nesta etapa, o pensamento da criança é mais organizado, ela vai integrando a informação que recebe do exterior, vai tendo um conhecimento da realidade mais significativo e com maior sentido. (VYGOTSKY, 1934/1988). Dessa forma, as relações que vai estabelecendo com os adultos que lhe rodeiam vão tendo maior sentido e significado, e a probabilidade de não esquecer os fatos com facilidade pode ser maior. Entre as diferentes relações que estabelecem com os adultos, a que estabelecem com os mestres não fica alheia a essa explicação, essa relação é tão importante quanto a estabelecida com os pais ou outros membros representativos de seu entorno. Por isso a importância de nossa atuação docente em torno delas, por isso é que, talvez, ainda hoje recordo os espinhos do peixe na minha garganta e o semblante da minha professora Gladys quando íamos a caminho ao hospital.

Depois de fazer essa análise da SSD como forma inicial de aquelas funções psicológicas superiores que foram internalizadas e que de algum jeito impulsionaram o desenvolvimento, seria bom falar de algumas mudanças que aconteceram por meio dessa vivência com a minha professora Gladys. Tendo em conta a mudança no meu jeito de olhar para ela na época, de sentir-me limitada na sala de aula depois de ocorrido o fato, e dos sentimentos de insegurança que afloraram a partir da situação, meu comportamento com os meus filhos e principalmente com os meus alunos sempre está condicionado àquela pequena historinha da minha infância. Constantemente estou repensando as minhas atitudes, as minhas palavras, os meus gestos, meu jeito de ministrar as aulas, talvez exigindo demasiado de mim, mas, cuidando de não passar a ser parte indesejável de suas recordações, e talvez com a esperança de formar parte de uma fala significativa em seus futuros.

Porém, embora a SSD seja um processo análogo, que acontece em todos nós, não nos afeta a todos por igual, ou seja, da mesma forma. Tendo em conta a natureza propriamente cultural da SSD, talvez a mesma situação vivida por mim com a professora Gladys, tivesse sido experienciada por outra criança de forma diferente, ou simplesmente, não tivesse tido efeito nenhum para outra criança, como se explica na seguinte citação.

Nenhuma das funções psicológicas é “pura” no sentido de uma faculdade ou módulo biologicamente dado; ao contrário, todas elas foram formadas tanto historicamente, no desenvolvimento filogenético das sociedades humanas, quanto individualmente, no desenvolvimento ontogenético de pessoas no interior dessas sociedades. (CHAIKLIN, 2003, p.666).

Por outro lado, de modo geral toda minha etapa infantil transcorreu da maneira mais rápida que eu posso imaginar, pelo menos agora a percebo assim, às vezes me pergunto - e quando deixei de ser criança? - Mas se tenho certeza de uma coisa, nunca pensei que algum dia estaria diante de 35 adolescentes sendo eu sua professora. Não me lembro nas brincadeiras ensinando a minhas bonecas russas com uma lousa e um giz, embora tivesse uma pequena lousa com muitos gizes coloridos, gostava mais de fazer desenhos nela que brincar de escolinha.

Depois de culminar os estudos fundamentais e o ensino médio, meus pais e eu concordamos que seria muito bom se eu procurasse os estudos superiores, sabíamos que não bastaria arrumar um emprego e contribuir com os gastos do lar somente. Só com o ensino médio (bacharelado), conseguiria um emprego com um salário mínimo, e não era essa a aspiração. As decisões e os planos traçados para esse novo mundo adulto profissional, confesso que não foram feitos por mim apenas, meus pais tiveram grande importância nessas determinações iniciais e sempre acolhi muito bem os conselhos deles.

1.1.4 A assistente social, a psicóloga e eu.

Entre 2000 e 2002, fiz um curso intensivo de serviço social, que me proporcionou um título e me abriu as portas para o mundo do trabalho. O curso teve uma característica particular, ele exigiu que os estudantes ficassem internos na escola para sua realização.

Isso marcou um acontecimento na minha vida, pois ficar tanto tempo longe de meus pais foi algo totalmente novo para mim. Não tive medo, pelo contrário, com 19 anos é comum desejar qualquer possibilidade de ficar um tempo longe dos ensinamentos dos pais. Foram dois anos com permissões de saídas da escola para a casa duas vezes por mês, ficava com um pouco de saudade, mas ao mesmo tempo essa separação foi um motor impulsor para alcançar um nível de responsabilidade com minha própria vida, fundamentalmente na toma de decisões.

Embora tivesse terminado o curso satisfatoriamente, mantinha na minha cabeça o conselho de meus pais de que isso não seria suficiente, e sim, eles tinham razão, seria mesmo muito bom se eu conseguisse passar os exames e começar um curso de graduação na

universidade. Quando comecei a trabalhar como assistente social tinha aproximadamente 21 anos, considerei que já estava preparada para assumir o desafio, e seria um desafio mesmo, estudar para fazer o exame de entrada na universidade e trabalhar em um período integral de 8 horas diárias.

Estive em dúvida durante um tempo na escolha que devia fazer, procurei, primeiramente, aquelas graduações que fossem parecidas com o trabalho que realizava e que eu tivesse oportunidades reais de passar no exame, tendo em conta as matérias que deveria estudar. Ao final, fiquei entre Comunicação Social, Sociologia e Psicologia. Tinha uma noção delas porque as havia estudado nas disciplinas durante o curso para assistente social, e, dessas três opções, escolhi a Psicologia.

A Psicologia foi o primeiro plano de minha mãe para estudar. Mas, ela, por diversas razões, estudou licenciatura em Construção de Maquinarias, totalmente oposto ao seu desejo, mas bem coerente com seu trabalho na época, em uma Refinaria de Petróleo da cidade onde morávamos. Cresci ouvindo-a sempre falar de quanto ela gostava da Psicologia e quanto sentia não a ter estudado. Ela tinha guardado livros sobre o tema e recordo vê-la encostada na sua cama nos fins de semana lendo alguns deles, falava dessas leituras com o maior prazer. Talvez fui indiretamente influenciada pela escolha da Psicologia, mas até agora sinto-me muito afortunada de ter adotado essa decisão.

No primeiro ano do curso eu parecia uma criança com um brinquedo novo, eram tantos os aprendizados que constantemente queria aplicá-los em todos a meu redor, na tentativa de que as coisas ficassem melhores. Sentia que adquiria conhecimentos que me colocavam em um lugar superior ao resto das pessoas para analisar e refletir sobre as situações da vida que se apresentavam, e, portanto, assumi-las de modo diferente e ser uma melhor pessoa. Creio que a ingenuidade me atrapalhava um pouco.

Quando cursava o terceiro ano, meu primeiro filho nasceu, fiquei afastada dos estudos por dois anos até retomá-los, e quase ao final da graduação nasceu minha filha mais nova. O fato de ter meus filhos tão jovem, cursar os estudos universitários e colocar todo meu empenho para terminá-los, trabalhar em um local que exigia muito de mim e enfrentar outros acontecimentos que foram marcantes nessa etapa da minha vida, fizeram com que eu me tornasse uma pessoa forte, responsável e que me sentisse capaz de assumir tudo o que fosse necessário. Pelo menos achava isso até chegar ao Brasil deixando para trás meus filhos por um tempo, já que, quando o fato aconteceu, sofri muito essa separação, e percebi que talvez não fosse tão forte quanto eu pensava.

Durante os 10 anos que trabalhei como assistente social, interagi com diferentes setores, fundamentalmente com os mais desfavorecidos da sociedade. Primeiramente, assisti crianças de 0 a 15 anos de idade, dando maior prioridade àquelas que padeciam de enfermidades crônicas como o câncer, e depois, com adultos de 60 anos ou mais, principalmente com aqueles que não tinham familiares e padeciam de alguma doença mental. Por último, trabalhei com jovens entre 16 e 30 anos que não tinham nenhum vínculo estudantil nem de trabalho. Foram muitas situações com as quais tive que lidar no meu dia a dia, que, enquanto estava estudando no curso pareciam fáceis de resolver, e mesmo nos preparássemos para enfrentá-las, a realidade era outra. Lembro no início, em muitas ocasiões, chorava quando chegava em casa, levei tempo para me acostumar à ideia de trabalhar, resolver mais, e chorar menos.

Nessa época, os estudos da Psicologia me ajudaram muito, a ideia de me formar nessa profissão para ter um bom trabalho no futuro não foi bem o que aconteceu, porque embora tivesse terminado a licenciatura continuei trabalhando como assistente social. Porém, os conhecimentos adquiridos fizeram de mim uma melhor mãe, melhor assistente social, melhor filha, e a mistura das duas, (a assistente social e a psicóloga), fizeram de mim uma pessoa melhor em geral, ambas foram se retroalimentando uma da outra.

Há uma frase que me acompanhou durante muito tempo, e que, ainda hoje me ajuda a lidar melhor com as situações difíceis, costumava escutá-la sempre de minha avó e a fiz minha com alguns arranjos pessoais, “aquilo que você tem que fazer e não tem outro jeito, faça-o, deixe de fazer tanta queixa e faça mais, menos queixa e mais ação vai-te ajudar a ver as coisas diferentes e resolvê-las sem tantos conflitos internos”. Só que chegou um momento na minha vida que percebi que a sentença não devia ser usada tão estritamente assim, se eu já não me sentia confortável com o trabalho de assistente social e já tinha acabado os estudos superiores, por que não buscar uma mudança profissional que me fizesse sentir melhor? Não me imaginava desempenhando outra profissão, e tinha um pavor imenso só de pensar na mudança, mas tinha certeza que devia acontecer, afinal de contas, meu tempo estava passando, e não havia motivo para tudo ficar igual por toda a vida.

(O Mundo de Sofia, p.17).

Parada na trilha de pedriscos em meio ao jardim, ela se pôs a pensar, desconfiada. Tentou se concentrar no fato de existir agora, esquecendo que um dia deixaria de estar ali. Mas isso era de todo impossível. Assim que pensava na sua existência, automaticamente imaginava que sua vida teria um fim. Ao mesmo tempo, lhe ocorria o contrário: primeiro ela teve uma forte sensação de que

um dia deixaria de existir, e logo percebeu quão infinitamente maravilhosa é a vida. Eram duas faces da mesma moeda, uma moeda que ela não parava de virar. Quanto maior e mais brilhante era um lado, maior e mais brilhante também era o outro. Vida e morte eram os dois lados da mesma coisa.

Então pensei, *venham as mudanças que forem necessárias para ter uma vida infinitamente maravilhosa, se ao fim das contas, um dia, deixaremos de existir.* E fui em busca de minha verdadeira profissão, a de psicóloga, mas, a sorte não correu ao meu lado, já que depois de uma larga busca, não achei possibilidade alguma perto de meu entorno que era o que precisava no momento pela localização da escola de meus filhos.

1.1.5 A professora e eu

Após muito procurar e não ter encontrado vaga como psicóloga, de todas as outras vagas que estavam em oferta, foi a de professora que mais me interessou, quando pensava nessa possibilidade me sentia muito bem. Vinham à minha memória lembranças da época que era estudante, e então pensei naqueles que haviam sido bons professores para mim, e que de meus professores alguns deles passariam a ser meus colegas de trabalho porque a vaga era na escola onde eu tinha cursado os anos finais do ensino fundamental. Sentia-me segura e confiante, o apoio incondicional não faltaria, e os resultados seriam evidenciados tempo depois de eu iniciar esse trabalho.

Foi assim que a decisão foi tomada e a mudança veio, e no ano 2012 comecei trabalhar como professora ministrando aulas de História de Cuba e Educação Cívica numa escola de Ensino Fundamental II. Trabalhava com alunos entre 12 e 14 anos de idade, desde o início percebi como era difícil a relação e a convivência entre alguns professores e seus alunos. Não me refiro a todos, pois para muitos deles o trabalho corria muito bem, especialmente para aqueles que apresentavam maior experiência profissional.

Sabemos que a adolescência é uma das fases da vida mais fascinante e talvez mais complexa, é o momento em que os jovens assumem novas responsabilidades e experimentam um novo senso de independência. Os jovens buscam sua identidade, eles aprendem a implementar valores adquiridos na infância e a desenvolver habilidades que lhes permitam tornar-se adultos atentos e responsáveis. Quando os adolescentes recebem o apoio e encorajamento dos adultos, desenvolvem-se de formas inimagináveis, tornam-se membros plenos de suas famílias e comunidades, e dispostos a contribuir.

O professor que trabalha com alunos que passam por essa fase de desenvolvimento, precisa de uma boa preparação psicológica e pedagógica para realizar seu trabalho de forma eficiente, e ser uma parte importante no processo de formação de seus alunos em todos os sentidos.

Sempre tentava aproveitar minha formação como psicóloga, e, quando o tempo permitia, preparava alguns comentários sobre temas relacionados à problemática para apresentá-los no Conselho de Professores, às vezes temáticas simples, que surgiam numa conversa, para, de algum modo, ajudar-nos a entender um pouco mais aos nossos alunos e para que o processo de aprendizagem fosse mais agradável para nós, não só para aqueles professores que apresentassem dificuldade na sala com seus alunos, senão também para todos em geral. As conversas desenvolvidas eram fontes de aprendizado, partindo fundamentalmente das falas daqueles com mais experiências, que ajudavam muito, mas sempre faltava alguma coisa, na prática, a realidade era bem diferente⁹.

Cuba tem mostrado que é possível desenvolver uma educação com altos níveis de qualidade, justiça e equidade, mesmo enfrentando condições econômicas adversas. Isso se deve à prioridade dada à Educação no país, (LÓPEZ, 2011). Porém, isso só ocorreu porque a Revolução de 1959 tinha a intenção de modificar o país, através de uma população mais instruída, e atualmente verifica-se que esse objetivo foi alcançando. Mas, as transformações de Cuba trouxeram também algumas dificuldades, principalmente no setor econômico como já disse, parte do povo cubano não possui boas condições socioeconômicas de vida apesar de possuírem um bom sistema de ensino.

Desde a Revolução Cubana, a Educação foi valorizada como algo que constitui a base para uma sociedade igualitária, levada para todos de forma indiscriminada, gratuita e com qualidade de ensino, juntamente com a ajuda e apoio da população. Assim, um país pode chegar a ter oportunidades para todos, diminuindo em grande quantidade a desigualdade social e formando cidadãos que valorizam a educação e a profissão do educador, e que utilizam o conhecimento adquirido como modo de melhorar suas vidas e o seu país.

Porém, a mesma situação econômica desfavorável para muitos, enfatizada hoje pelo bloqueio econômico que os Estados Unidos têm implantado à ilha, tem feito com que se desenvolva em muitas pessoas o individualismo, ou seja, que cada um se preocupe mais com

⁹ Escrevendo neste instante, e com os conhecimentos que tenho aprendido do GEPEC e de todo o processo de Mestrado que estou fazendo, dou-me conta de quantas coisas fiz sem ter a mínima consciência das concepções teóricas que envolviam minha atividade.

os interesses pessoais que com os coletivos, descuidando, às vezes, da importância da união no espaço de trabalho. Quando falo de pessoas incluo os professores como parte importante da sociedade cubana, mas ressalto que não falo de um jeito geral. Essa situação, em muitas ocasiões, impede que os processos de ensino e de aprendizagem se desenvolvam de forma eficaz.

Tento explicar de forma breve uma panorâmica da situação atual de Cuba, para oferecer melhor a ideia e alguns dos motivos que me levaram à determinação de buscar um desenvolvimento profissional fora de meu país. Talvez Cuba não seja o melhor padrão a seguir quando falamos de um sistema socialista em ótimas condições, embora o sistema de saúde e de ensino seja totalmente gratuito, o país ainda tem que lidar com muitos obstáculos.

Os professores não ganham muito¹⁰, ganham muito menos que engenheiros e médicos, portanto, não é pelo alto salário de um professor que se tem um bom ensino, mas sim por um conjunto de fatores, como a jornada escolar que é enorme, pois passam muitas horas na escola, o calendário é longo, e os professores são dedicados e muito bem preparados.

Ao mesmo tempo, para Michelotto (2008), esse fator pode acarretar um déficit na quantidade de professores, já que muitos desistem da profissão para trabalhar em setores mais favorecidos economicamente como o turismo, ocupação em que se ganha 24 vezes mais que o peso cubano normal, ou seja, muito mais que um salário de professor¹¹.

Outro problema que também enfrenta a área educacional é o relacionado com o excesso de informações. Estas, sendo apresentadas superficialmente e não sendo disponibilizado tempo hábil para estudos, portanto, não proporcionam aporte teórico necessário para que os educadores internalizem esse conhecimento. Percebe-se que a maioria dos educadores não consegue discernir qual teoria de aprendizagem fundamenta suas ações, qual a concepção desta, e qual método esta propõe. Quando questionados sobre a filosofia da escola, alguns não sabem o que responder. Os professores muitas vezes imbuídos de novas propostas acabam por confundir a natureza e especificidade da educação.

Porém, não podemos responsabilizar somente os docentes; é um complexo de interferências; estudos proporcionando uma formação deficitária; carga horária excessiva de

¹⁰ Exemplo disso: eu ministrava aulas de História de Cuba e Educação Cívica no Ensino Fundamental II, trabalhando 40 horas semanais, meu salário era de 590 pesos cubanos por mês trabalhado, um equivalente a 20 USD (dólar americano). Professores mais experientes ganham mais, aproximadamente entre 40 a 70 USD por mês.

¹¹ Um trabalhador do turismo recebe seu salário normal em pesos cubanos, que pode oscilar entre 500 a 600 pesos (20 USD aproximadamente), mas também recebe um salário à parte de estimulação que oscila entre 30 e 40 USD aproximadamente. Esse salário de estimulação não é fixo, depende do desempenho do trabalhador durante o transcurso do mês.

trabalho dos educadores, não disponibilizando tempo para estudos orientados; formação continuada que não traz grandes avanços, entre outras. (GASPARIN¹² e PERTENUCCI¹³, [ca.2009]¹⁴).

O problema do excesso de informação não só compreende aquela que é oferecida aos professores para a sua preparação, senão também aquela que é exigida a ser entregue por eles a instâncias superiores, exemplo: à direção da escola, à secretaria da escola, à direção municipal ou provincial de educação, entre outras, e são informações que frequentemente, tornam-se repetitivas.

Esses são alguns exemplos que mostram a dificuldade do processo de ensino em Cuba, e, em ocasiões, por essas mesmas causas, também dificultam o trabalho coletivo que é tão importante para realizar um bom processo educativo.

A ideia de um trabalho coletivo é conseguir um trabalho intencional e não uma práxis coletiva não intencionada, algo que ainda falta em Cuba. Não é a ideia de que cada qual fique em coletivo e só conheça suas tarefas, senão que também conheça as tarefas do resto dos membros de seu coletivo. O ideal é que cada um tenha plena clareza dos fins a atingir, e que para isso, não apenas sua tarefa é necessária. Aprendi esse jeito de olhar para o trabalho coletivo numa aula ministrada pelo professor Dermeval Saviani na disciplina “Seminário I: Pedagogia Histórico-Crítica e a Escola Pública”, que cursei, no segundo semestre de 2015, na Faculdade de Educação da Unicamp.

Todos os momentos que vivenciei como professora foram fontes de novos aprendizados para minha vida, principalmente a partir de cada um de meus alunos que tinha uma vida e uma história diferente, algumas alegres e outras muito tristes para serem lembradas.

Quando deixei de ser assistente social fui à procura de um trabalho no qual eu estivesse menos envolvida com as situações pessoais dos outros, mas eu estava equivocada quando escolhi tornar-me professora, porque não há trabalho onde você esteja mais envolvido com as pessoas que o do professor. Interagir com os pais, com os próprios alunos, com os colegas de trabalho, com os superiores, com as indicações que vinham de instâncias superiores e que, na maioria das vezes, não contribuía com o dia a dia na sala de aula, lidar com as situações diárias, tanto no meu trabalho quanto no meu lar, não foi tarefa fácil de cumprir.

¹² João Luiz Gasparin. Professor Doutor da Universidade Estadual de Maringá, do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado e Doutorado.

¹³ Maria Cristina Pertenucci. Professora PDE/2008 –UEM, Pedagoga da rede pública do estado do Paraná.

¹⁴ [ca.2009] – data aproximada de publicação tendo em conta que não aparece a data certa no documento, formato explicativo segundo normas da ABNT .

Mas tudo foi um aprendizado, a experiência de interação constante com pessoas sempre diferentes em minha profissão anterior, os estudos da Psicologia, e os ensinamentos contínuos dos professores com mais experiência, mesmo sem ter recebido preparação pedagógica para exercer, foram de muita ajuda para me desenvolver melhor, mas ao mesmo tempo, fui me dando conta, que na tentativa de me tornar melhor professora fui me tornando melhor mãe, melhor pessoa, porque simplesmente, não existe crescimento profissional sem crescimento pessoal, ambos caminham juntos da mão pelos diversos degraus que vamos subindo na escada de nossas vidas. Enquanto escrevo, percebo novamente a relação que há entre diferentes segmentos da escrita deste memorial com alguns dos postulados vistos na disciplina do primeiro semestre de 2016¹⁵.

Procurar o que você está preparado para fazer e encontrar uma oportunidade de fazê-lo é a chave para a felicidade.

John Dewey (s.d)

Finais de 2014, quando tinha apenas dois anos de experiência como professora, decidi concentrar-me em fazer meu Mestrado. Meu esposo estava já no Brasil fazia dois anos aproximadamente fazendo um Doutorado em Engenharia Elétrica, na Unicamp. Juntos começamos a construir os planos para eu também vir e fazer meu Mestrado na Faculdade de Educação da Unicamp. Depois de eu fazer a escolha no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Continuada (GEPEC), ele procurou, pessoalmente, a professora Ana Aragão, que era uma das professoras pesquisadoras do grupo, para me apresentar e oferecer-lhe minhas ideias para um projeto de pesquisa que pudesse lhe interessar.

Depois de batalhar arduamente e de muito meditar, porque não foi uma decisão fácil, tive a oportunidade de vir para o Brasil a cursar meu Mestrado, oportunidade que me ofereceram a professora Ana Aragão, o GEPEC, e meu esposo, que sempre confiou em mim, acreditando em meu potencial, ele foi o motor impulsor para eu me - adentrar nesta tarefa e superá-la.

(O mundo de Sofia, p.14).

...Quem é você?

¹⁵ Disciplina *Seminário Avançado: Reflexividade, Narrativa e Formação de Professores*, ministrada pela professora Ana Maria Falcão de Aragão e pelo professor Guilherme do Val Toledo Prado, no primeiro semestre de 2016, na Faculdade de Educação da UNICAMP.

Nada além disso. A mensagem não tinha saudação nem assinatura, somente aquelas três palavras escritas à mão seguidas de um grande ponto de interrogação. Ela tornou a olhar o envelope. Sim, a carta era mesmo para ela. Mas quem a havia colocado na caixa de correio? ...

1.1.6 A Ana e eu

Como uma carta com só três palavras escritas, sem remetente, sem assinatura e com um grande ponto de interrogação, fui jogada na caixa de correio da professora Ana Aragão. No início, me preocupava que ela não aceitasse ser minha orientadora pelo fato de não me conhecer e de eu ser estrangeira. Depois que ela aceitou o desafio, mantive a curiosidade de saber como seria realmente essa mulher corajosa, minhas referências eram poucas, e as sensações de temor e alegria ao mesmo tempo, acompanharam-me até chegar aqui e conhecê-la pessoalmente.

Achei necessário dedicar um pequeno espaço para falar da professora Ana Aragão porque ela tem ocupado um papel muito importante neste tempo que estou longe de meu país. O Brasil foi minha primeira experiência fora de Cuba, e, quando tomei a decisão de vir, tinha muitas incertezas e medos que passavam na minha cabeça constantemente. A professora Ana foi um dos fatores determinantes no avanço das etapas que precisava vencer para chegar ao final de meu Mestrado. Falo que foi um dos fatores porque outros elementos importantes o compõem membros do GEPEC e o professor Guilherme como coordenador do grupo em parceria com a professora Ana.

A professora Ana Aragão me ensinou o caminho e me abriu as portas para o mundo de Lev Semionovitch Vygotsky. Eu já tinha visto os principais elementos da abordagem teórica desse autor durante o curso da graduação em Psicologia, mas não o havia estudado profundamente nem o tinha como referência teórica para orientar a minha ação como professora.

Quando comecei aprofundar no seu estudo, percebi quanta relação tinham seus postulados com o trabalho que eu fazia na escola. Além das aulas que eu ministrava de História de Cuba e Educação Cívica, em ocasiões, preparava alguns escritos que envolviam aprendizados da Psicologia e o compartilhava com outros colegas ao final das reuniões de professores que se realizavam quinzenalmente na escola. Para fazer esses escritos, eu procurava nos meus cadernos de classes e livros de quando cursei a graduação em Psicologia, anotações importantes sobre o período etário em que se encontravam os nossos alunos, que servissem de apoio ao nosso trabalho diário.

Na maioria das vezes, talvez por questão de tempo, as reuniões eram voltadas a tratar outros assuntos e não existiam muitas ênfases por parte da direção da escola, nos conflitos com os que se deparavam os professores no seu cotidiano escolar. Fazia isso com a convicção de que ao entendermos melhor a etapa pela qual os nossos estudantes atravessavam, que é a adolescência, compreenderíamos muitas atitudes que nos desconcertavam em ocasiões, e talvez, poderíamos adotar melhores condutas que nos permitissem levar adiante o processo de ensino.

Mas, não todos os meus colegas mostravam muito interesses pela atividade, só alguns ficavam até o final na busca de uma alternativa e levar para a sua sala uma solução. Além disso, essa não era a chave principal para a resolução dos problemas na escola. Estudando mais profundamente ao Vygotsky aqui no Brasil, percebi como suas ideias se haviam convertido em referenciais importantes para o processo educativo, não só no ambiente escolar, senão também fora dele, e como seus pressupostos podem ser um bom referencial teórico para orientar meu fazer.

Para Ana, o fundamental para me aceitar como sua orientanda não foi se eu era ou não uma especialista dos conhecimentos da teoria de L.S Vygotsky, senão que eu tivesse a capacidade adequada para me dedicar a seus estudos, a um novo saber, assimilá-lo e levar adiante minha investigação. São curtas as minhas palavras para falar do imenso respeito e admiração que sinto por ela, e de quanta gratidão sentirei sempre por ter-me aceitado em seu círculo não só profissional, senão também familiar.

1.1.7 O GEPEC, o Grupo Seleto, o professor Guilherme e eu

Quando entrei no GEPEC no ano 2015, o grupo se encontrava em plena organização do evento **VII Seminário Fala Outra Escola**. Esse é um evento organizado por todos os membros do grupo, porém, não só os professores da universidade e seus orientandos se encarregam da organização, senão também, outro grupo de professores que formam parte de um subgrupo do GEPEC que participa de um espaço integrado e oferecido para professores das escolas de qualquer área de ensino, o qual acontece às terças feiras cada 15 dias, e por isso é chamado de “**Grupo de Terça**”, com livre participação de quem quiser.

Nesse espaço, são compartilhadas e debatidas com diferentes abordagens teóricas derivadas da Educação, as diferentes experiências de ensino e aprendizagem que os professores trazem para discutir. O evento **Fala Outra Escola**, que acontece a cada dois anos, tem um objetivo similar, onde escola e universidade partilham a apresentação, o diálogo e o

encontro por diferentes métodos de superação que contribuam e ajudem na melhora cada dia mais do processo de ensino e aprendizagem nos diferentes níveis de educação estabelecidos no Brasil.

Nesse momento de intercâmbio e árdua preparação do evento que adviria, foi que aconteceu a minha entrada no grupo. Minha orientadora me apresentou e desde o primeiro momento fui muito bem acolhida por todos. Mostras de solidariedade, afeto, compressão e paciência por minha linguagem, oferecimento de ajuda e orientação no que precisasse, tudo isso e muito mais, foi oferecido desde o primeiro instante, e aqueles sentimentos de temor, dúvidas e incertezas que me acompanhavam pelo enfrentamento ao novo, foram desaparecendo pouco a pouco, com tal delicadeza em cada encontro do grupo que nem eu mesma percebi.

A maior aproximação ocorreu com aqueles colegas que eram orientandos da professora Ana Aragão, que formavam parte de um subgrupo do GEPEC e que carinhosamente se faz chamar de **“Grupo Seletto”**, do qual também eu era parte. Grande seria minha surpresa ao descobrir nesse subgrupo não só os melhores parceiros de trabalho, senão também ter ganhado os melhores laços de amizade que jamais pensei encontraria no Brasil, e onde aprendi verdadeiramente o que significa um trabalho coletivo, **“bem coletivo”!!!** O **“Grupo de Terça”** e o **“Grupo Seletto”** não foram somente as portas ao conhecimento do método de ensino e de trabalho existente nas escolas públicas e privadas do Brasil, senão também foram as portas para o intercâmbio de experiências e uma forma de eu conhecer verdadeiramente a cultura e o coração de uma parte do povo brasileiro.

Com o professor Guilherme, a experiência vivida não seria diferente, e para mim é muito importante fazê-lo parte deste Memorial porque ele foi o primeiro professor com quem recebi minhas primeiras aulas de início no Mestrado, fato esse que foi motivo de muita insegurança enquanto estive em Cuba e imaginava o começo desse momento. Acompanhar as aulas e tudo ministrado, a participação, o cumprimento das tarefas, tudo isso me trazia desconforto ao pensar que não pudesse avançar com as disciplinas de forma eficiente por causa do idioma, que ainda não era o suficientemente bom na época.

No entanto, do professor Guilherme recebi a maior fineza, tato no seu falar, compressão, uma atitude de professor que nem imaginei poderia receber nesse instante. Lembro que pensava comigo mesma,... **“você escolheu estudar na Unicamp, e enfrentar outra língua, você se vira”**... Porém, foi o professor Guilherme quem se virou, perguntando sempre se eu estava acompanhando a aula, se precisava que ele repetisse alguma coisa,

sugerindo também leituras em espanhol para eu conseguir uma melhor compressão de aquilo que era explicado em português, permitindo-me a participação com um português bem devagar, mesmo se atrapalhasse seu tempo de ministrar a aula, e esperando com paciência, até eu conseguir fazer entrega de todas minhas tarefas em português mesmo, onde afinal, aprendi a arte das narrativas pedagógicas e a força que elas cobram na transmissão de experiências e na preparação e superação dos professores.

Essa primeira experiência de contato como aluna com um professor de outro país, do jeito que transcorreu foi o melhor que poderia ter acontecido, porque a partir daí ganhei uma força e segurança que me ajudou a continuar o curso de meu Mestrado. Talvez o professor Guilherme, a professora Ana e outros muitos membros do grupo, nem perceberam a importância que eles representaram em um momento determinado em minha vida, com uma simples explicação, conselho, orientação, ajuda, tanto com coisas profissionais quanto pessoais, serviram para que várias das experiências vividas no Brasil passem a formar parte das boas lembranças de minha vida. Às vezes vamos pela vida e nem percebemos quando e quanto uma simples palavra, ou gesto, ou ação, possa ser significativa para a outra pessoa. Tenho certeza que na hora, eles nem perceberam. Obrigada “Gepec”.

1.2 Delimitando a pesquisa. O problema de investigação e o objetivo geral

Com a ajuda da Ana Aragão, e com base na mesma situação dada na minha área de trabalho exercida em Cuba e tendo como eixo central a Teoria Histórico-Cultural de L.S Vygotsky, concebemos as ideias para escrever o projeto de pesquisa que me permitiu (após ser aprovado) fazer o Mestrado no Brasil. O mesmo, depois de pequenas mudanças em sua concepção, transformou-se, então, no meu trabalho de investigação oficialmente.

A pesquisa teve as suas ideias principais focadas nas relações interpessoais entre os indivíduos como parte do ambiente escolar, as quais viraram meu foco de interesse por causa dos diferentes conflitos que surgiam no meu cotidiano de trabalho e eu não achava respostas concretas para entendê-los, referindo-me tanto às relações entre professores, quanto as de professores-alunos, alunos-alunos, família-professor, entre outras, com um olhar no processo de resolução de conflitos apresentados no campo social, tendo como base a teoria de Vygotsky e que ofereceu resposta aos objetivos definidos e fundamentalmente às questões mobilizadoras desta pesquisa.

Tais questões iniciais foram: o que tem sido produzido e divulgado na literatura sobre conflitos interpessoais no âmbito educacional escrito por autores vinculados à teoria histórico-

cultural? Como se pode caracterizar esse conceito? Como ele se constitui? Qual é o estado da arte sobre indisciplina e resolução de conflitos na teoria histórico-cultural? Como tem sido divulgada a temática?

Assim, definimos como **tema geral** de pesquisa a **resolução de conflitos interpessoais à luz da teoria de Vygotsky**, e seu **objeto** fundamental, os **procedimentos de resolução** que fossem emergindo da busca, que seria do tipo bibliográfica, ou seja, um estado da arte da literatura sobre este tema. Segundo Ferreira (2002), um estado da arte é um estudo que resume e organiza os resultados de pesquisas recentes, integrando e adicionando uma nova maneira clara para trabalhar em um campo específico. É um dos primeiros passos a serem desenvolvidos em uma investigação; sua essência é "ir na trilha", "seguir as pegadas" do tema que estamos interessados em investigar para determinar como o assunto tem sido tratado, como é no momento da proposta de pesquisa e quais são as tendências, escolhendo para esse tipo de estudo, um período de tempo determinado que pode ser de cinco a dez anos aquém do início da pesquisa. Uma definição ampliada desse termo, o leitor pode apreciá-la no capítulo metodológico do trabalho.

Dessa forma, nós¹⁶ propusemos como **problema de investigação** a seguinte questão: **quais procedimentos de resolução de conflitos têm sido divulgados na literatura nacional e internacional à luz da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semyonovich Vygotsky? O objetivo foi analisar os procedimentos de resolução de conflitos divulgados na literatura nacional e internacional à luz da Teoria Histórico-Cultural, no período de 2005-2014.**

O período de tempo escolhido para pesquisar refere-se aos últimos dez anos de publicações científicas realizadas no Brasil e no exterior (janeiro 2005- dezembro 2014), até o período quando ingressei no Mestrado (janeiro 2015), e, portanto, representou um período bastante amplo para recopilar a maior quantidade de dados recentes que aportassem informações suficientes para desenvolver o trabalho.

Os motivos que me levaram à eleição desse tipo de pesquisa, não só foram de caráter profissional, senão também pessoal. Dado meu pouco domínio da língua portuguesa quando da minha chegada ao Brasil, tive que aprofundar no seu conhecimento ao mesmo tempo em que levava toda a carga curricular do Mestrado, (além do desenvolvimento da pesquisa)

¹⁶ Em diferentes trechos do texto, o leitor pode encontrar segmentos escritos na primeira pessoa do singular e em outras ocasiões na primeira pessoa do plural. Não consigo escrever somente na primeira pessoa do singular, grande parte da pesquisa teve, inevitavelmente, a influência e ajuda de outros, e, portanto, não me sinto com o direito de anular o "nós" na minha escrita.

porque, por exigência do órgão financiador CNPq¹⁷, devia ser aprovada no exame CelpeBras¹⁸ antes do término do Mestrado.

A partir de então, a pesquisa começou seu curso, considerando de vital importância que esse tema fosse discutido e analisado, de forma tal que proporcionasse contribuições e enriquecimento aos estudos que se fazem com base na Teoria Histórico-Cultural, em busca de ferramentas de resolução de conflitos no espaço escolar.

A busca foi feita a partir de descritores que se determinaram previamente, alguns deles foram: problemas escolares, indisciplina escolar, resolução de conflitos, diálogo, mediação pedagógica, mediação, conflitos interpessoais, clima escolar, educação para o diálogo, Teoria Histórico Cultural, Vygotsky em todas as formas que seu nome aparece na literatura, entre outros. No capítulo 4, onde exponho os detalhes da metodologia adotada no trabalho, o leitor terá uma tabela detalhada de todos os descritores utilizados na pesquisa. (Tabela 4.1).

Os dados gerados a partir da busca foram analisados por meio da análise de conteúdo, assumindo como referência, os pressupostos da análise (os de conteúdo) que podem ser utilizados nesse tipo de pesquisa (as de tipo estado da arte), os quais apresento no capítulo metodológico, e ao mesmo tempo me ajudem a responder às questões que foram mobilizadoras do estudo e apresentei no início desse item. De modo geral, pretendo que a investigação sirva de base e seja uma contribuição para o processo de ensino e de aprendizagem, além disso, sirva como uma ferramenta para os psicólogos e pedagogos que trabalham com esse tipo de demanda apresentado na pesquisa, e possa contribuir no desenvolvimento de seu trabalho.

Como o leitor percebeu, nesse primeiro capítulo apresentei algumas ideias fundamentais que constituem a minha investigação. Além disso, transitei por minhas memórias de modo que servissem de base para conformar o meu Memorial de Formação, memórias inacabadas porque ainda sou uma pessoa inacabada, sou uma pessoa constituída

¹⁷ CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Desde Cuba e antes de vir para o Brasil eu concorri e recebi uma bolsa de mestrado do CNPq pelo programa para estrangeiros PEC-PG 2015(Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação). Obter essa bolsa foi uma exigência prévia da FE – Unicamp para eu ser aceita no Mestrado.

¹⁸ O CelpeBras é um Exame que possibilita a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), aplicado no Brasil e em alguns países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE), é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Internacionalmente, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e, no Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país.

pelos outros, em contínua e constante formação através das experiências que vivencio com os outros que conformam o meu entorno.

No segundo capítulo apresento os conceitos que foram norteadores do trabalho, tais como a Psicologia da Educação, uma breve panorâmica da vida e obra de L.S Vygotsky, além de alguns dos conceitos desenvolvidos pelo autor. No terceiro capítulo, abordo o tema dos conflitos interpessoais e alguns posicionamentos teóricos sobre resolução de conflitos no âmbito educacional.

No quarto capítulo, apresento a metodologia adotada, e no quinto, ofereço a organização e a análise dos dados que foram compilados. Já no último tópico, exponho as considerações finais que fazem o fechamento da pesquisa.

E finalmente, quem é você?

Eu sou aquilo que as relações com as outras pessoas me mostram, me ensinam, simplesmente sou o resultado da interação que tive toda minha vida com os outros, até me constituir.

2. Fundamentação Teórica

O saber que não vem da experiência não é realmente saber

Lev Vygotsky (s.d)

2.1 Psicologia da Educação e Lev Semionovich Vygotsky

É quase impossível, para mim, a partir da minha perspectiva como psicóloga, não falar nesse trabalho sobre a Psicologia da Educação. São muitas as contribuições que esta ciência tem dado à Educação. Hoje, a maioria dos profissionais vinculados a esta área não olha para o processo pedagógico sem ter em conta os subsídios que os diferentes teóricos tanto da Psicologia quanto da Educação deram ao processo educativo. Além disso, não se pode deixar de reconhecer as contribuições que outros teóricos ofereceram à Educação, mesmo não sendo psicólogos, tendo como base os referenciais teóricos psicológicos.

Quando olharmos para a definição da Psicologia, tanto a partir de suas origens históricas quanto a partir de algumas concepções teóricas que a envolvem, temos uma melhor clareza da importância que tem a sua inserção dentro do processo educativo para uma melhor qualidade de ensino.

A Psicologia é conhecida como a ciência que estuda o comportamento humano. Em algumas matrizes teóricas, seu objetivo imediato consiste na compreensão das características e das relações estabelecidas pelos grupos e indivíduos, tanto pelo estabelecimento de princípios gerais quanto pelo estudo de casos peculiares e tem como objetivo final, segundo autores como Azzi e Gianfaldoni (2011) e Mahoney et al. (2007), o benefício geral da sociedade.

Etimologicamente falando, a palavra Psicologia vem da conjunção de outros dois termos, o primeiro é “psiché (psique em latim) (alma)” e o segundo é “logia (logos)”, que significa “tratado”, “estudo”, ou seja, no seria outra coisa que o “estudo da alma”, (FERREIRA, A., 1993).

Esta descrição dada da maneira mais simples para todo aquele que deseja conhecer o que é a Psicologia, envolve um grande peso em cada uma de suas palavras sobre o significado da Psicologia para o homem, mas, não pode ser vista só por sua forma etimológica como uma ciência que se reduz a estudar os fenômenos da alma, da psique. A Psicologia tem tentado explicar aqueles fenômenos comportamentais que se dão no meio de uma situação determinada, seja individual quanto grupal. Tem sua base no estudo do comportamento das

peças em diferentes âmbitos, já que o comportamento, como fenômeno propriamente psicológico pode ser considerado como uma expressão exterior da mente humana, (VYGOTSKY, 1926/2001b). Poderíamos até descrevê-lo como o conjunto de procederes e reações do indivíduo ao ambiente que o cerca em determinadas circunstâncias, em determinado meio.

Em seus primórdios, com os grandes avanços da Revolução Industrial no século XIX, a Psicologia reduziu-se a ser utilizada como instrumento de avaliação e seleção da grande força operária que se precisava, na época, para o avanço das grandes indústrias que vinham se conformando, como explica (BARBOSA, 2013).

Porém, no decorrer do tempo, foi adquirindo determinadas características que a tornaram mais valiosa e foi acrescentando novos objetivos para as novas gerações de cientistas. Vygotsky (2001b), em seu texto “Psicologia Pedagógica”, dedica um item no capítulo I para explicar alguns aspectos importantes sobre esta ciência, ele nos diz o seguinte:

O primeiro traço distintivo da nova psicologia é o seu materialismo, uma vez que ela considera todo o comportamento do homem como constituído de uma série de movimentos e reações e dotado de todas as propriedades da existência material. O segundo traço é o seu objetivismo, uma vez que ela coloca como condição *sine qua non* das investigações a exigência de que estas tenham por base a verificação objetiva do material. O terceiro traço é o seu método dialético, que reconhece que os processos psíquicos se desenvolvem em indissolúvel ligação com todos os outros processos no organismo e estão sujeitos exatamente às mesmas leis a que está todo o restante na natureza. O quarto traço é o seu fundamento biossocial. (p.8).

Vygotsky volta-se para a Psicologia em um momento significativo para a nação russa. Pouco tempo depois de ter-se consolidado a revolução, emergiu uma nova sociedade que, por conseguinte, exigia a constituição de um novo homem. Nesse sentido, a Psicologia abraçou a ideia que vinha sendo construída a partir da Revolução Russa, buscando explicar melhor a gênese das funções psicológicas superiores, do funcionamento da psique e do comportamento humano. Pela sua formação interdisciplinar, Vygotsky reunia o potencial para dar novos aportes e um novo olhar a essa Psicologia que, na década de 1920, encontrava-se numa etapa de crise, e à qual Vygotsky dedicou parte de seus escritos a analisar e aprofundar tal situação na busca de melhores propostas que explicassem a formação da aprendizagem e o desenvolvimento dos seres humanos, não só atendendo às diferentes crises da Psicologia desenvolvida no seu país, como também àquela desenvolvida a nível universal. Nesse sentido, Vygotsky fez o que o autor Rivière chamou de um “*aporte metateórico*” à Psicologia. (RIVIÈRE, 1984).

Nessas primeiras análises de Vygotsky à Psicologia, foi surgindo um conjunto de desacordos que o levaram a fazer varias críticas, mas, ao mesmo tempo, que o ajudaram a ter um olhar distinto para a construção do que depois viria a ser a sua Teoria Histórico-Cultural.

O interesse de Vygotsky pela Psicologia tem a sua procedência na preocupação pela origem social do desenvolvimento humano. Durante seus trabalhos ele foi afirmando que o homem é constituído pela cultura, e que a Psicologia anterior, segundo a sua visão, não dava respostas adequadas aos processos de individualização e aos mecanismos psicológicos que os geram, partindo daí, Vygotsky elabora a sua teoria da gênese e da natureza social das funções psicológicas superiores. (RIVIÈRE, 1984).

Vejamos mais especificamente essa questão. Na época dos anos 1920, tínhamos a existência de diferentes correntes psicológicas desenvolvendo-se, como o condutismo ou behaviorismo, a reflexologia, a psicanálise, a Gestalt. Para Vygotsky, uns dos reflexos dessa mesma variedade de correntes, é a diversidade de objetos de estudo escolhidos pela Psicologia, o inconsciente pela psicanálise, o comportamento pelo behaviorismo e o psiquismo e suas propriedades pela Gestalt, além da incapacidade de cada uma dessas correntes para dar respostas aos fenômenos psicológicos. Ou seja, para ele, as investigações até esse momento feitas por cada uma dessas correntes psicológicas, não explicitavam nitidamente a gênese das funções psicológicas tipicamente humanas. (COLE, 2007).

As críticas de Vygotsky foram centradas fundamentalmente na questão das análises dos fenômenos ou processos relacionados com o pensamento e a linguagem, a comunicação e a generalização dentro desses processos. A forma e o método utilizado pelos pesquisadores da área da Psicologia naquele momento para estudar e ampliar os conhecimentos relacionados a essa questão, foram objeto de crítica por Vygotsky porque ele se opunha à forma fragmentada e separada com a qual eram analisados esses processos como fenômenos propriamente característicos dos seres humanos. Sobre isso ele ressaltou:

O método que aplicam na decomposição desse todo em elementos isolados inviabiliza o estudo das relações internas entre pensamento e palavra, (...) o primeiro método de análise psicológica poderia ser denominado decomposição das totalidades psicológicas complexas em elementos (VYGOTSKY, 1934/2009, p.5).

Vygotsky desconsiderava totalmente esse tipo de análise feito de modo isolado pela Psicologia (ou seja, o isolamento do pensamento e da linguagem), tendo como base as suas observações cotidianas feitas ao pensamento discursivo na fase infantil, ao funcionamento

desse pensamento nas suas formas mais variadas. Ele considerava que esse tipo de análise redundava em profundos equívocos “ao ignorar o momento de unidade e integridade do processo em estudo e ao substituir as relações internas de unidade pelas relações mecânicas externas de dois processos heterogêneos e estranhos entre si”. (VYGOTSKY, 1934/2009, p.7).

Para Vygotsky, existe uma estreita interrelação entre o desenvolvimento da linguagem e o pensamento, ele reconhece uma explícita e profunda interconexão entre a linguagem oral e o desenvolvimento dos conceitos mentais. Pensamento e palavra estão inteiramente vinculados, e é equivocado vê-los como dois elementos totalmente isolados. Embora pensamento e linguagem tenham origens distintas, em um determinado momento do desenvolvimento (por volta dos dois anos) ambas as linhas se entrelaçam para compor uma nova forma de comportamento: “o pensamento verbal e a linguagem racional”. O pensamento verbal não é uma forma inata, natural da conduta, entretanto, está determinado por todo um processo histórico-cultural e tem propriedades específicas e leis que não podem se encontrar nas formas naturais do pensamento e a palavra. (VYGOTSKY, 1934/2009).

De modo geral, Vygotsky critica rigorosamente à Psicologia de sua época porque idealiza o processo de desenvolvimento infantil a partir de seu ângulo natural ou a partir de uma compressão estímulo-resposta, característica da psicologia comportamental. Porém, para ele, o papel da dimensão social, inserido na noção de cultura, é determinante e crucial. Critica também o anti-historicismo da Psicologia daquele momento, pois não tinha em conta o caráter histórico-cultural do desenvolvimento e formação humana. Para Vygotsky, a cultura possui intrinsecamente uma dimensão histórica.

É bom ressaltar que as críticas feitas por Vygotsky à Psicologia serviram de base para ele ter melhores ideias e construir os postulados que o levaram a produzir seus próprios critérios sobre a origem e desenvolvimento dos seres humanos, a sua Teoria Histórico-Cultural, o que, logo após, trouxe grandes avanços à própria Psicologia e com o decorrer do tempo, à Educação. A partir do grande desenvolvimento que teve a Teoria Histórico-Cultural apresentada por Vygotsky na década de 1920, (e reconhecida hoje pelos psicólogos e a grande maioria dos pedagogos), a Psicologia e a Educação podem estabelecer, na atualidade, uma relação inovadora que implica um grande progresso no processo de ensino e de aprendizagem dentro do setor educacional, fundamentalmente. A união de ambas, tendo como base teórica os postulados vygotksyanos, ajuda a compreender melhor as variáveis de natureza psicológica e educativa que intervêm nas situações de ensino e de aprendizagem, e nas variáveis

referentes ao comportamento que pretendemos que os nossos alunos alcancem, fomentando assim o crescimento pessoal deles e o nosso próprio.

Além disso, entendemos a Educação como o processo multidirecional e mediado por meio do qual se produz conhecimentos, valores, costumes e formas de atuar. A educação não só se constrói através da palavra, pois está presente em todas as nossas ações, sentimentos e atitudes. Para dar sequência a essa discussão, e pensando na educação num plano mais formal, Vygotsky (1926/2001b), aproveitando a definição de Blonski (1924), salienta que “educação é uma ação premeditada, organizada e longa sobre o desenvolvimento de determinado organismo”. (BLONSKI, 1924, p.5, apud VIGOTSKI, 1926/2001b, p. 1).

Como podemos observar, a Psicologia como ciência envolve sentidos que combinados com a Educação, promovem um caminho cheio de oportunidades de saberes para aqueles profissionais que dele precisem.

Por outro lado, o nascimento da Psicologia Educacional data da segunda metade do século XIX, e, como ciência aplicada não trata as leis gerais da aprendizagem em si mesma, senão aquelas propriedades da aprendizagem que podem se relacionar com as maneiras eficazes de efetuar deliberadamente mudanças estáveis que tenham valor social. (AZZI e GIANFALDONI, 2011).

A educação, por conseguinte, concretiza-se na aprendizagem guiada, dirigida para fins práticos e específicos, esses fins podem se definir como a aquisição de corpos estáveis de conhecimentos e das capacidades necessárias para adquirir o conhecimento. O interesse dos psicólogos pela aprendizagem, por outro lado, é muito mais geral, pois lhes interessa muito outros aspectos da aprendizagem, além das capacidades e destrezas para o desenvolvimento de uma situação coordenada de trabalho. Mais comumente, o psicólogo investiga a natureza de experiências de aprendizagens. (MAHONEY et al., 2007).

Lev Semionovitch Vygotsky fez profundas investigações tanto na área da Psicologia quanto na Educação. Na atualidade, seus pressupostos começam a cobrar forças nas universidades e podem chegar a proporcionar paulatinamente benefícios e avanços nos métodos e estratégias postas em prática no âmbito educacional, o que pode contribuir ao melhoramento do processo de ensino e de aprendizagem nas diferentes etapas da escolarização dos indivíduos. No item a seguir veremos alguns apontamentos sobre sua vida e obra.

2.2 Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros . Concepções vygotksyanas

As pessoas não se constituem por si mesmas, para aprender, crescer, adquirir conhecimento e se constituir, o ser humano necessita da interação com os outros. Para interatuar, partilhar, trocar, fazer múltiplas ações diárias, ou seja, comunicarmo-nos, precisamos de uma ferramenta muito importante, a linguagem, a qual é considerada a principal ferramenta de contato social, e é ela que, possibilitando o intercâmbio com o outro, permite a cada indivíduo nessa interação, se constituir como pessoa.

(O mundo de Sofia, p.17)

Não fazia muito tempo que a avó paterna de Sofia morrera. Durante seis meses, quase diariamente ela se pegava sentindo saudade da avó. Não era injusto que a vida terminasse assim?

Injusta seria também a morte de Vygotsky, que faleceu muito jovem, e com muitas riquezas na mente. Contemporâneo de Jean Piaget, Lev Vygotsky nasceu em 5 de novembro na cidade de Orsha, na região da Bielo-Rússia no final do século XIX, especificamente no ano 1896. E morreu jovem, de tuberculose, aos 37 anos, na madrugada de 11 de junho de 1934, (PRESTES e TUNES, 2011), porém, deixando uma importante obra de múltiplos trabalhos científicos, entre os que se encontra o livro “Pensamento e Linguagem”, um dos mais conhecidos.

Vygotsky foi um dos mais destacados teóricos da Psicologia do desenvolvimento, fundador da Teoria Histórico-Cultural como já disse, precursor da Neuropsicologia soviética, da qual seria máximo expoente o médico russo Alexander Luria¹⁹. Sua obra foi descoberta e divulgada pelos meios acadêmicos do mundo ocidental na década de 1960.

A ideia fundamental de sua obra consiste em que o desenvolvimento dos humanos pode ser explicado em termos de interação social. O desenvolvimento consiste na interiorização de signos culturais - como a linguagem - que inicialmente não nos pertence, senão que pertence ao grupo humano no qual nascemos, e o mesmo nos transmite os produtos culturais através da interação social. O “outro”, pois, tem um papel preponderante na teoria de Vygotsky.

¹⁹ Alexander Romanovich Luria (1902-1977), famoso neuropsicólogo soviético especialista em psicologia do desenvolvimento. Em 1924, Luria conheceu a Lev Vygotsky (1896-1934), quem grandemente o influenciaria. Junto com Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979), estes três grandes pensadores lançaram um projeto para desenvolver uma psicologia radicalmente nova. Esta aproximação inter-relacionou análises culturais e históricas à "psicologia instrumental", usualmente conhecida em nossos dias, como psicologia histórico-cultural. (HOMSKAYA, 1992/2001).

A gênese da formação de Vygotsky veio diretamente de tutores na residência de sua infância, segundo a tradição das famílias endinheiradas na época. Posteriormente, foi estudar na Universidade de Moscou, no ano 1917, onde fez parte de um grupo de jovens que procuravam um enlace entre o socialismo e uma nova psicologia que formasse um circuito integrado de corpo e mente. Assim, embora graduado em Direito, Vygotsky transitou também nas áreas da Literatura, Psicologia, História, Medicina, Filosofia, na busca da formação interdisciplinar decisiva para a base de suas ideias, que compreendiam um ser propriamente biopsicossocial. (PRESTES e TUNES, 2011).

O ano de 1917 foi o marco da revolução russa que derrubou o império dos czares e deu lugar à nova Rússia socialista dirigida pelas ideias de Marx. O discurso marxista postulava que tudo é resultado de um processo histórico, e que são os câmbios históricos na sociedade e na vida material, os que transformam a natureza humana em sua consciência e comportamento. Tendo como base essas ideias, Vygotsky começou a construir a suas teorias sobre as funções psicológicas superiores²⁰, e elucidar como a linguagem e o pensamento estão fortemente conectados. (BENBENASTE; LUZZI e COSTA, 2007).

Para Vygotsky, é importante avaliar a criança pelo que ela está aprendendo e não pelo que já aprendeu. Sua teoria procura conhecer os processos mentais envolvidos na compressão do mundo, e o modelo de aprendizado descrito por suas ideias representou um grande salto para a Pedagogia, especialmente quando constrói o conceito de ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal), um construto teórico de Vygotsky e umas das dimensões da aprendizagem mais importantes, e na atualidade, essa ideia se mantém vigente para muitos seguidores dos postulados desse autor.

É bom esclarecer que o conceito apareceu no Brasil e outros países onde a teoria de Vygotsky é reconhecida, como “zona de desenvolvimento proximal, zona de desenvolvimento potencial, próximo, imediato”, mas, pesquisas recentes demonstram uma incongruência com dito termo, devido à tradução feita do russo para outros idiomas.

Prestes (2010) traz um esclarecimento sobre as imprecisões contidas na escolha dos termos proximal, potencial e imediato para tradução do conceito. Em russo, o conceito desenvolvido por Vygotsky como *zona blijaichego razvitia*, no termo *blijaichego* é exatamente que reside a chave para uma das ideias mais revolucionárias desse pensador. O termo *blijaichego* significa, em russo, próximo no grau superlativo sintético absoluto, por

²⁰ São aquelas funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem - atenção voluntária, percepção, a memória e pensamento. (VYGOTSKY, 1931/1987/1996).

consequente: o mais próximo, proximíssimo. Prestes defende que a tradução que mais se aproxima do termo russo é “*zona de desenvolvimento iminente*”, cuja característica essencial, em suas palavras, é precisamente a das possibilidades de desenvolvimento. (PRESTES, 2010).

Partindo daqui, e considerando o estudo profundo realizado pela autora anteriormente mencionada, optarei na tradução em meu trabalho, pela adoção do termo de “zona de desenvolvimento iminente” (ZDI).

Por outro lado, para entender as considerações de Vygotsky, é fundamental conhecer quatro conceitos chaves propriamente vygotskyanos: **Interação, Mediação, Internalização** e a anteriormente mencionada **ZDI**. Ele argumentava que, para aperfeiçoar o grau da aprendizagem, mais do que o indivíduo agir **sobre** o meio, precisava interagir **no** meio. Para ele, toda pessoa adquire seus saberes a partir das relações interpessoais que vai estabelecendo com os outros, da troca com todo o meio que o circunda, por isso é chamado de processo **interativo**. (IVIC, 1999).

Vygotsky afirma que aquilo que parece individual na pessoa, realmente é uma consequência da construção de sua relação com o outro, “*um outro*” coletivo que *vei(vin)cula*²¹ a cultura.

Mas, o que é *meio* para Vygotsky? Poderíamos ver o meio como o ambiente psíquico ou cultural e mental no qual o homem se insere, como um conjunto de elementos materiais e circunstanciais que influenciam um organismo vivo. Meio alude tanto à soma de circunstâncias que são objeto de estudo, quanto a um grupo social, como aquele estabelecido pela família, pela profissão, por determinada classe econômica, por determinado contexto geográfico, etc, ao qual pertence uma pessoa. Meio é tudo aquilo que circunda a pessoa desde o momento inicial de sua existência até o final dela, e que influencia e favorece o desenvolvimento da mesma à medida que passa cada etapa da vida. Porém, não podemos ver o meio só como circunstância que favorece o desenvolvimento por suas próprias características, mas é sempre necessário abordá-lo a partir da perspectiva de qual relação existe entre o indivíduo e o meio em determinada fase do desenvolvimento. Para o autor, meio, com todas as características que o envolve (relações humanas e demais), é a fonte de desenvolvimento. (VINHA, M., 2010).

As características e comportamentos próprios de cada sujeito estão profundamente impregnados das trocas com o grupo, e é justamente ali, no palco da cultura, dos valores, da negociação de sentidos tramada (entrelaçada) pelos grupos sociais, que se constrói e se

²¹ Através dos outros a cultura se veicula (se transmite) e se vincula (está estreitamente relacionada).

internaliza o conhecimento. Esse processo se desenvolve utilizando como principal ferramenta a **linguagem**, se desenvolve dos símbolos escolhidos como metáforas que se tornam valiosas para o intercâmbio, isto é **interagir**, a **interação** como ação desempenhada através da linguagem que realiza uma **mediação** do indivíduo com a cultura. (IVIC, 1999).

Vygotsky considera que as funções psicológicas superiores são socialmente construídas e formadas. Ele nos diz mais, embora uma criança tenha biologicamente o potencial para se desenvolver, se não interagir, não se desenvolverá como poderia. Através das representações simbólicas, da linguagem, e da cultura, compreende e ressignifica o sentido das coisas, e, por meio da **mediação** entre as coisas e o sujeito, o sujeito vai ressignificando tudo aquilo que lhe é ensinado, e faz como se fosse uma tradução, uma afirmação, uma certificação, um entendimento claro e próprio das coisas.

Já, a **internalização**, é o momento onde o aprendizado se completa, é quando a criança, ao refletir sobre uma palavra ou seu significado, ao internalizá-los, consegue abstrair o conceito da mesma e torná-lo compreensível. Então, a palavra não cabe mais só no seu significado, porque a própria criança produz os muitos sentidos dessa palavra, que adquire assim novas tonalidades afetivas, emocionais, de memória, de sentimento ou simplesmente de informação. E é claro, tudo isso acontece por **mediação** da linguagem, no intercâmbio com os outros (**interação**), e consigo mesma (**internalização**), e é assim que a criança aprende conhecimentos, valores, papéis sociais, etc. (IVIC, 1999).

A outra ideia chave de Vygotsky, e que já fiz referência anteriormente, é a chamada **ZDI** (Zona de Desenvolvimento Iminente). Reconhecida como aquela distância que existe entre o que a criança já sabe fazer sozinha (um nível atual de conhecimento), e aquilo que ela tenha a potencialidade para vir fazer com a colaboração dos outros (um nível iminente de conhecimento, ou seja, que está prestes a suceder imediatamente, representa as capacidades da criança), e é onde precisamente entra o professor, o adulto em geral, ou um colega mais experiente do círculo onde a criança se desenvolve. O que está considerado mais importante nesse conceito aponta para a “relação existente entre desenvolvimento e instrução” e a ideia de “ação colaborativa de outra pessoa”. (PRESTES, 2010).

Para explicar melhor isso, vejamos apontamentos do próprio Vygotsky.

A zona blijaichego razvitia (ZDI) é a distância entre o nível do desenvolvimento atual da criança, que é definido com ajuda de questões que a criança resolve sozinha, e o nível de desenvolvimento possível da criança, que é definido com a ajuda de problemas que a criança resolve sob a orientação dos adultos e em colaboração com companheiros mais inteligentes. (...) A zona blijaichego razvitia (ZDI) define as funções ainda não amadurecidas, mas que encontram-se em processo de amadurecimento, as funções que amadurecerão amanhã, que estão hoje em estado embrionário. (VIGOTSKI, 1926/2004, p. 379 apud PRESTES, 2010).

Vygotsky construiu o constructo de zona de desenvolvimento iminente, tendo por finalidade explicar a relação que ocorre no processo de aprendizagem e, destacar e valorizar a importância do papel do professor.

A ZDI caracteriza-se por dois níveis de desenvolvimento, um real e um iminente. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, define as funções que já amadureceram. O nível de desenvolvimento iminente compreende os processos e as funções que ainda estão em formação, em estado de alcançar a eficácia, caracterizando, assim, o desenvolvimento com um olhar futuro, prospectivo. A potencialidade do desenvolvimento em uma determinada fase torna-se, em um momento consecutivo, desenvolvimento real; esse último, por conseguinte, origina novas potencialidades, caracterizando um movimento dialético entre o desenvolvimento real e o desenvolvimento potencial, possível. Esse movimento pode ser incitado pelo educador através da intervenção pedagógica (**processo de mediação**), criando assim, a zona de desenvolvimento iminente. Dessa forma, a zona de desenvolvimento iminente caracteriza-se como propriedade psicológica essencialmente ativa e em constante modificação. (VYGOTSKY, 1931/1987, 2004).

Vejamos a seguir, a definição que o Vygotsky atribui ao conceito de ZDI no seu texto “*Sobre a análise pedológica do processo pedagógico*”, de 1933, e o exemplo que mostra.

Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual. Pesquisas mostram que o nível de desenvolvimento da criança define-se, pelo menos, por essas duas grandezas e que o indicador da *zona de desenvolvimento iminente* é a diferença entre esta *zona* e o *nível de desenvolvimento atual*. Essa diferença revela-se num grau muito significativo em relação ao processo de desenvolvimento de crianças com retardo mental e ao de crianças normais. A *zona de desenvolvimento iminente* em cada uma delas é diferente. Crianças de diferentes idades possuem diferentes zonas de desenvolvimento. Assim, por exemplo, uma pesquisa mostrou que, numa criança de 5 anos, a zona de desenvolvimento iminente equivale a 2 anos, ou seja, as funções, que na criança de 5 anos, encontram-se em fase embrionária, amadurecem aos 7 anos. Uma criança de 7 anos possui uma zona de desenvolvimento iminente inferior. Dessa forma, uma ou outra grandeza da zona de desenvolvimento iminente é própria de etapas diferentes do desenvolvimento da criança. (VIGOTSKI, 1933/2004, p. 485, apud PRESTES, 2010).

Por outro lado, Moll (1996) nos mostra que a ZDI é importantíssima no âmbito escolar, pois, é nela que podem ocorrer as intervenções de outras pessoas mais experientes como vimos anteriormente, (incluindo parceiros mais experientes da criança, não só o professor), e do meio no desenvolvimento humano. Portanto, poderíamos dizer que, a educação representada pelo professor é aquela na qual a criança mantém interações constantes e duráveis na escola, através da qual possa desenvolver suas capacidades. A escola em geral, e o mestre especificamente, deve oportunizar mecanismos para conhecer os níveis de desenvolvimento de cada um de seus alunos, oportunizando-lhe, assim, conduzir o ensino para níveis mais avançados, direcionando os educandos para sua força potencial.

É bom termos clareza de três momentos essenciais que comporta a ZDI. Num primeiro momento, estabelecer um nível de dificuldade, num segundo momento, sustentar uma performance assistida, e num terceiro momento, avaliar a independência do desempenho alcançada por nossos estudantes. Dessa forma, estaríamos atuando na ZDI dos alunos, e favorecendo seu processo de aprendizagem, sempre e quando a nossa mediação colaborativa tenha um caráter contínuo e sistematizado. Vygotsky ressalta que:

A criança tornar-se-á capaz de realizar de forma independente, amanhã, aquilo que, hoje, ela sabe fazer com a colaboração e a orientação. Isso significa que, quando verificamos as possibilidades da criança ao longo de um trabalho em colaboração, determinamos com isso também o campo das funções intelectuais em amadurecimento; as funções que estão em estágio iminente de desenvolvimento devem dar frutos e, conseqüentemente, transferirem-se para o nível de desenvolvimento mental real da criança. (VIGOTSKI, 1933/2004, p.32, apud, PRESTES, 2010, p.174).

Assim, é evidente o papel que tem o professor, para Vygotsky (1931/1987, 1996) ele seria um **mediador** entre a criança e o mundo, um companheiro mais experiente que o auxilia a percorrer os caminhos, um descobridor da **ZDI** do aluno, que lhe oferece ajuda para interatuar com os outros e assim alcançar o que por direito lhe corresponde.

Nas últimas décadas, o espaço da escola e a temática dos conflitos por sua repercussão na área da Educação e sua influência durante o processo de ensino e aprendizagem, têm sido motivo de estudo de diversos autores na tentativa de achar os melhores e mais adequados procedimentos de resolução de conflitos que possam servir como base complementar de apoio para melhorar o clima e a convivência escolar. E para nós, conhecer e compreender aspectos determinantes referentes a esse tema é um grande avanço para qualquer processo educativo que queiramos estabelecer.

3. Adentrando-nos no mundo das relações sociais e dos conflitos interpessoais.

Através do estudo da História podemos perceber como o ser humano nunca teve a intenção de ficar completamente isolado de seus semelhantes para viver e sobreviver. Isso só tem um significado, que, na maioria das vezes, nunca adotamos a solidão como forma habitual de vida, demonstrando que a sociabilidade é característica fundamental de nossa espécie, gerando a união entre os grupos humanos, e talvez, a nossa salvadora em todos os períodos históricos pelos que temos transitado.

Dessa mesma sociabilidade, derivam-se as relações interpessoais, as quais representam um importante elo dentro do objeto de estudo da Psicologia da Educação e elas são o eixo fundamental de estudo para Vygotsky durante seus trabalhos e posterior desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural.

O homem é um ser social por excelência, seu desenvolvimento e seu bem-estar dependem em grande medida da relação e os vínculos mantidos com outros indivíduos, todo o processo de socialização e configuração da personalidade encontra-se intimamente relacionado e depende das mediações que realizamos com os signos e significados que aparecem ao redor de nossas vidas e durante o transcurso dela. (VYGOTSKY, 1934/2009).

Então, é quase impossível pensar ou falar do EU sem ter presente o NÓS, a satisfação das necessidades físicas e psicológicas do indivíduo estão fortemente entrelaçadas com os diferentes tipos de relações e vínculos que ele desenvolve, num primeiro momento com os integrantes de seu grupo primário, como a família e, posteriormente, com os diversos grupos nos quais desenvolverá suas atividades no decurso da vida. (VYGOTSKY, 1934/2009). As relações com os outros resultam essenciais para o ser humano, este não pode prescindir das mesmas, já que elas constituem fontes inesgotáveis de satisfação de suas necessidades, não obstante, podem se converter em fontes de verdadeiros conflitos.

Por viver em sociedade, a ação de um ser humano interfere na vida de outros, provocando, conseqüentemente, a reação de seus semelhantes. Para que essa interferência de conduta tenha um sentido construtivo, é conveniente compreendermos melhor os conflitos dentro do âmbito das relações humanas, principalmente, aquelas que convergem no espaço escolar.

O vocábulo conflito provém do latim “*conflictus*”, do verbo “*confligo (ere)*”, que significa “*chocar*” (ROCHEBLAVE-SPENLÉ, 1974 apud TAVARES, 2015), podemos considerar que um conflito se produz toda vez que exista um “*choque*” de interesses ou desacordos em relação a determinadas atuações.

Jares (2001) e Torrego (2007) veem o conflito como situações em que duas ou mais pessoas percebem ou têm metas opostas, ou desejos e interesses divergentes por ideologias, valores, disponibilidade de recursos e/ou condições de poder. Por sua vez, é importante destacar a conceituação oferecida por Tavares (2015):

O conflito se refere a interações sociais em desequilíbrio, provocado por valores, perspectivas ou opiniões contraditórios percebidos por comportamentos externos de oposição ou por manifestações sutis da afetividade, tais como expressões, tom de voz, gestos, os quais interferem nas estratégias escolhidas, tanto as favoráveis ao convívio, como o diálogo e a negociação, quanto aquelas que provocam afastamento, como o confronto e a coação. Dessa forma, fazem parte da vida cotidiana e devem ser vistos com naturalidade. Alguns autores afirmam que toda interação entre as pessoas abre espaço para os conflitos, sendo considerados, então, como algo inerente à condição humana. (p.66, 67).

Considerando que os conflitos são inerentes à condição humana, e que fazem parte de nossa vida, é interessante considerá-los como tendo contribuições sobre o nosso desenvolvimento.

Pelos postulados de Tavares (2015) e Vinha, T. (2003), poderíamos considerar o conflito como processo dinâmico, circunstancial e necessário para a vida e o desenvolvimento humano. Essa mesma consideração lhe dá uma perspectiva de interrelações e, ao mesmo tempo, contradições entre as partes, permitindo ter em conta que como processo, não se deve permitir que de uma escalada que se converta em violência, produto das contradições que se gerem nas relações dos sujeitos imersos nele, mas também, olhar para os aprendizados que podem devir da situação conflitiva gerada. Daí a necessidade e a importância de intervir mediante procedimentos adequados e ajustados a cada situação.

Partindo-se da concepção de o conflito ser um processo, cheio de contradições que o transformam, ressalta-se que é a divergência de critérios entre os indivíduos que impulsiona uma confrontação de ideias e com isso, a busca de possíveis soluções ao problema em questão. Nesse processo, tem um papel primordial a forma com que o conflito é abordado e se é visualizado como oportunidade para apreender e favorecer a convivência nas instituições educativas.

Jares (2001) destaca que os conflitos podem induzir processos de análise e reflexão sobre a prática educativa e estimular o diálogo, a comunicação como elemento necessário

para uma boa negociação. Portanto, é importante que o docente interprete o conflito como processo positivo, que lhe permita utilizá-lo como instrumento de aprendizagem. Dentro desse contexto, é imprescindível destacar a necessidade de entender que as situações de conflito que se tecem entre os sujeitos da ação social, devem se converter em experiências de aprendizagem para o conjunto da comunidade educativa, o qual incidirá na transformação institucional. É um caminho que contribui na escola a realizar a mudança entre um espaço de controle e ordem para uma experiência de conhecimento humanista e emancipatório que forme ao cidadão do futuro, como um ser essencialmente democrático e respeitoso dos direitos de todos.

É importante entender os conflitos como algo próprio no ser humano e que sempre estarão presentes. O importante é aprender a resolvê-los e identificar o que podemos apreender deles. Dentro dessas tramas de relações, com os jogos de poder gerados nelas, a redução da violência é difícil, como aponta Tavares (2015), mas, se faz urgente trabalhar na criação de ambientes cooperativos, na mediação e negociação escolar e em definir ao conflito escolar como um problema compartilhado.

Nesse contexto educativo, os conflitos devem se resolver com procedimentos que tenham benefícios justos e respeitosos para todos os envolvidos, para assim, evitar que as pessoas implicadas acabem ressentidas, insatisfeitas e decepcionadas, e, ao mesmo tempo, para impedir a deterioração da convivência e do clima escolar. É importante que haja uma disposição para enfrentar os problemas emergidos do cotidiano, procurando manter o clima afetivo e positivo para o bom conviver, e para isso, é preciso ter em conta os aprendizados que adquirimos daquelas situações conflitivas que já temos vivenciado, tanto os aprendizados dos alunos, como o que aprendemos nós, no nosso papel de professores mediadores ante tais situações, sem deixar de ter em conta o protagonismo que têm os próprios implicados para resolver seus conflitos. É de suma importância reconhecer que como processo, o conflito deve ser resolvido com um caráter sistêmico e sistematizado, propiciando assim, procedimentos de resolução ajustados às dificuldades apontadas e ao contexto educativo que garantam o bom convívio dentro do espaço escolar. (VINHA, T., 2003). Uma boa intervenção não pode ser só pontual, só voltada para os alunos, ou voltada para os professores, ou para algum outro elemento isolado da escola, ela deve ser formativa para todos, e que ajude a trazer uma mudança que seja duradoura, que gere novos mecanismos de resolução de conflitos, e por sua vez, contribua para manter os já elaborados. Por isso a importância do caráter sistêmico nas mesmas, que como sistema, envolva os diferentes participantes que conformam o corpo da

escola, professores, alunos, gestores escolares, família, coordenação pedagógica, diretivos escolares, entre outros.

Não devemos esperar resultados milagrosos dos procedimentos de resolução de conflitos, senão a possibilidade de desenvolver capacidades pessoais que predispõem ao acordo e à resolução cooperativa das situações de conflito.

Existe uma tendência nas escolas de ver o fenômeno dos conflitos associado a situações de **indisciplina**, e em muitas ocasiões, não se faz uma distinção entre outras situações que também podem ser consideradas como conflito e aqueles problemas de convivência apresentados na escola que são mais relacionados com indisciplina, e por tanto, considerados conflitos.

Segundo Garcia (2006), o termo indisciplina recebe diferentes conotações no espaço escolar. Para os professores, indisciplina se refere a aquelas determinadas contradições apresentadas no cotidiano escolar das suas práticas pedagógicas que irrompem de alguma forma o processo de ensino e aprendizagem. Contradições que decorrem de rupturas e tensões produzidas por alunos, “tanto em relação aos acordos que estariam sancionados formalmente na escola, e especificamente em sala de aula, quanto em relação a expectativas tácitas sobre a conduta na escola” (p.125).

Usualmente, se entende o fenômeno de conflito como indisciplina na escola. Mas, por que a indisciplina é do que mais tem se falado nos últimos tempos pelos professores? Por que ela é o que mais tem preocupado ao professor na sala de aula? Por que se associa tanto à questão dos conflitos? Porque precisamente essa questão é a que mais tem incomodado ao professor na sala de aula, que interfere no currículo, que dificulta o bom desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, é o que mais se evidencia nas escolas, e que na maioria das vezes, não se tem as ferramentas necessárias para enfrentar as situações.

Os problemas de convivência que emergem no espaço escolar, e as condutas associadas a esses problemas, são considerados condutas indisciplinadas que perturbam em grande medida o bom desenvolvimento do cotidiano escolar. Para Tavares (2015), esses problemas de convivência se manifestam mediante condutas violentas e perturbadoras. O quadro a seguir, apresentado pela autora em sua Dissertação de Mestrado, conceitua e exemplifica esses tipos de manifestações que são mais comumente observadas na escola.

Quadro 3.1 Problemas de Convivência na Escola. Condutas violentas e Condutas Perturbadoras.

Causas de problemas de convivência		Conceito	Exemplos
Manifestações de caráter violento Imposição do esquema domínio-submissão, danos a dignidade pessoal, emprego da força para causar dano, perversão moral, atentado a integridade física-moral-psicológica.	Violência dura	É aquela dirigida diretamente à instituição, aos que fazem parte dela ou a representam (pessoas ou coisa). Caracteriza-se por atos agressivos intencionais que supõem força, coerção, expressão física intensa, imposição e provocam dano e destruição. São aquelas reguladas pelo código penal, ou seja, ações que atacam a lei com uso da força ou ameaça de usá-la.	Lesões, extorsão, tráfico de drogas na escola, agressões físicas, furto, depredação, porte de arma, abuso sexual.
	Violência branda (pequenas violências)	É aquela dirigida diretamente à instituição, aos que fazem parte dela ou a representam (pessoas ou coisa). Caracteriza-se por atos agressivos intencionais que supõem força, coerção, expressão física, imposição e provocam dano e destruição. Também são reguladas pelo código penal, ou seja, ações que atacam a lei, porém de menor gravidade.	Furtos e depredações de pouca significância, insultos, atos que visam humilhar, difamação, bolinagem.
	Agressões	São ações reativas que causam dano a alguém por meio da imposição de poder sobre os outros, decorrente da falta de controle das emoções. Caracteriza-se mais pela impulsividade do que pela intenção de agredir.	Insultos, expressões físicas intensas, revide, ameaças.
	Bullying	Refere-se a prática de atos agressivos que torna patente o esquema domínio- submissão entre pares. Trata-se de um fenômeno ‘multicausado’ e possui seis características principais: agressão intencional sem motivo aparente, recorrência, escolha de uma vítima frágil, desigualdade de poder físico ou psicológico, presença de um público (espectadores) e a simetria do poder instituído (pares).	Ameaças, exclusão, zombarias, menosprezo, ridicularizações, apelidos pejorativos, maledicência, fofoca, provocações, insultos, extorsões.
Manifestações perturbadoras ou indisciplinadas Confrontos, violação às normas justas e necessárias, desrespeito às regras elaboradas coletivamente, desordem, distorções, comportamentos irritantes, enfrentamento, desinteresse, desmotivação, apatia.	Indisciplina Curricular	Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem dos conteúdos escolares. Interfere nas condições de aprendizagem curricular.	Jogar jogo da velha com o colega durante a apresentação de um seminário, não ler o texto, ficar conversando durante a explicação.
	Indisciplina social	Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem da boa educação. Falta de polidez ou ações que ferem os códigos de boas maneiras. São as incivildades que se tratam de microviolências ou pequenas agressões do cotidiano que se repetem constantemente. Caracterizam-se por atentados cotidianos e recorrentes ao direito de cada uma ser respeitadas ou pequenas infrações à ordem estabelecida, diferenciando-se de condutas criminosas ou delinquentes. Incomodam mais pela intensidade e frequência do que pela gravidade. A incivildade não contradiz a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras de boa convivência. Rompem com expectativas do que pode estar sendo esperado como boa condutasocial.	Andar pela sala, incomodar os outros, cochichar, falta de pontualidade, conversa a margem do que se está tratando em classe, entretenimento com objetos impróprios para atividade e momento, comportamentos irritantes, desordem, indelicadeza, barulho, impolidez, apelidos, maledicência, fofoca, provocação, zombarias, levantar, jogar objetos, gargalhar, gritar, demonstrar indiferença, brincadeira, interrupções
	Indisciplina regimentar	Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem da necessidade das regras para a boa organização institucional. Tratam-se das transgressões ou comportamento contrário ao regulamento interno da escola, mas não ilegal do ponto de vista da lei.	Abstenção, uso de celular, ficar fora da sala, cabular aula, chegar atrasado para assistir as aulas.
	Indisciplina passiva	Refere-se à ruptura do contrato social da aprendizagem devido a desinteresse acadêmico. Caracteriza-se pela falta de motivação dos alunos e uma atitude de desdém e desinteresse pela escola. É como uma falta de conexão entre as propostas escolares e os interesses dos alunos.	Apatia, indiferença, recusa em participar das propostas, desmotivação para o estudo e para realizar as atividades.

Fonte: Tavares (2015). Quadro elaborado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral – GEPEM – Unesp / Unicamp.

Porém, para Garcia (2006), a noção de indisciplina na escola que se conhece dos professores, vem mais associada ao conceito de **incivilidades**, que segundo Vinha, T.(2013):

São as microviolências ou pequenas agressões do cotidiano que se repetem constantemente, tais como: andar pela sala, incomodar os outros, cochichar, falta de pontualidade, conversa a margem do que se está tratando em classe, entretenimento com objetos impróprios para a atividade e momento, comportamentos irritantes, desordem, enfrentamento, indelicadeza, barulho, impolidez, apelidos, zombarias, grosserias, empurrões, jogar objetos, gargalhar, gritar, demonstrar indiferença, brincadeira, interrupções.... São atentados cotidianos e recorrentes ao direito de cada um se ver respeitado, ou pequenas infrações à ordem estabelecida, tais como a falta de polidez e as transgressões dos códigos de boas maneiras ou da ordem, diferenciando-as de condutas criminosas ou delinquentes (ou da indisciplina). Elas rompem com expectativas do que pode ser esperado como “boa conduta social”. Por exemplo, quando o aluno diz, “*Esta b..... de lição de casa?*”, ou “*Tira esta porcaria de mochila de mochila daqui*”. Incomodam mais pela intensidade e frequência do que pela gravidade. (p.13,14).

Tavares (2015) ressalta que as incivilidades, em si, não são graves e sempre ocorrem em maior e menor grau, mas dependendo da sua frequência e magnitude podem alterar muito o ambiente e as relações escolares. Um ambiente com muitas incivilidades leva à busca por parte dos professores de intervenções visando minimizar o problema. E nem sempre essas intervenções são suficientemente eficazes, atuando nas causas ou promovendo a tomada de consciência que seria o mais adequado. Estar prevenido ante as incivilidades é mais do que aspirar à melhora do comportamento, é tentar entender o que leva a essas ações, quais os valores, as crenças e as ideias que as subsidiam e, partindo disso, pensar em propostas e espaços em que os alunos tenham a chance de se conhecerem, de refletirem sobre as consequências de suas ações, de repensarem sobre as suas condutas, no que podem contribuir para a boa convivência do grupo e a sua vez, contribuir à melhora do clima e a convivência escolar, fazendo da escola, aquele espaço o mais harmônico possível para o qual todos desejariam ir.

Atendendo à noção de conflitos, como fenômeno resultante das relações contraditórias que provoca o desequilíbrio das mesmas, e que por sua vez, são inerentes ao ser humano, convergem em nosso cotidiano e formarão sempre parte de nós. Aprender deles será sempre um desafio. Conviver com eles, assumi-los, enfrentá-los da maneira mais eficaz, e, sobretudo, vê-los como força para melhorar laços sociais, e as relações interpessoais no espaço escolar, mediante o uso de estratégias apropriadas que contribuam de forma eficaz para essa questão.

Tendo em conta o valor que Lev Vygotsky atribuiu às relações sociais, à importância das mesmas para o desenvolvimento humano, e entendendo que, o espaço dos conflitos se dá precisamente nessas relações, resalto a THC como base teórica para responder a esse tipo de demanda. Os conceitos desenvolvidos na abordagem de Vygotsky, e, principalmente, os

abordados nesta pesquisa, nos ajudam a pensar em novas e inovadoras estratégias de resolução de conflitos. Se considerarmos, fundamentalmente, que ele sempre valorizou o homem inserido na sociedade e, sendo assim, suas concepções sempre foram orientadas para os processos de desenvolvimento do ser humano com ênfase da dimensão sócio-histórica e na interação do homem com o outro no ambiente social. Sua abordagem buscava caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como as características propriamente humanas se constituem no percurso da história dos indivíduos. (VYGOTSKY, 1931/1996). De forma tal, essas mesmas considerações podem nos servir para entender melhor o ser humano exposto em situações conflitivas e agirmos de forma eficaz e coerente para, assim, contribuir a seu desenvolvimento, com a intenção de ver, nos conflitos, um fenômeno também propriamente humano que em termos de interação social, contribuirá também com o seu desenvolvimento.

4. Abordagem Metodológica

Neste capítulo será apresentada a metodologia que foi adotada para alcançar o objetivo geral da pesquisa, dando uma explicação detalhada desses procedimentos metodológicos que possibilitaram responder às questões norteadoras desta investigação. Antes de começar, retomarei novamente os elementos importantes da pesquisa, para que o leitor possa se familiarizar outra vez com o trabalho.

Tema: Resolução de conflitos interpessoais na teoria de Vygotsky.

Objeto: Procedimentos de resolução de conflitos.

Problema de Investigação: Que procedimentos de resolução de conflitos têm sido divulgados na literatura nacional e internacional à luz da Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vygotsky?

Objetivo: Analisar os procedimentos de resolução de conflitos divulgados na literatura nacional e internacional à luz da Teoria Histórico-Cultural, no período compreendido entre 2005-2014.

Meu primeiro passo foi definir claramente os conceitos que ia trabalhar na pesquisa e que, ao mesmo tempo, me ajudassem a definir os descritores que utilizaria para realizar a busca na literatura nacional e internacional. Além disso, olhei para autores que abordavam procedimentos, métodos e técnicas de pesquisa ajustadas para a realização desse tipo de estudo, autores referenciados principalmente em trabalhos feitos do tipo estado da arte, com o propósito de ter o delineamento metodológico correto para a produção posterior da análise dos dados.

Para alcançar meu objetivo foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica que tratasse de um procedimento metodológico elaborado a partir da reflexão pessoal e da análise de documentos escritos, como sendo as fontes, seguindo uma sequência ordenada de procedimentos, como nos explica (SALVADOR, 1986).

Por outro lado, Gil (2008) salienta que, embora grande parte dos estudos envolva um trabalho de revisão bibliográfica, há, no entanto, pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Ele destaca como vantagem para esse trabalho o fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito ampla, o que se torna particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (GIL, 2008, apud LIMA e MIOTO, 2007, p.50). Esse tipo de pesquisa baseada exclusivamente em busca bibliográfica, é conhecida como “estado da arte”.

Segundo Vélez e Galeano (2002), uma pesquisa sobre estado da arte é uma investigação acerca da produção existente de determinado tema, para revelar partindo dela, a dinâmica e a lógica presentes na descrição, explicação ou interpretação que, do fenômeno em questão, fazem os teóricos ou investigadores. O estado da arte pretende recuperar reflexivamente as distintas produções sobre um determinado aspecto da realidade social, para avançar na compreensão dos conhecimentos complexos e que a partir de determinadas posturas epistemológicas tentam explicar o fato social em estudo.

Ferreira (2002) define como estado da arte as pesquisa que:

Adotam o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado. (p.258).

Os autores referem pontos coincidentes sobre a sua concepção do que é um “estado da arte”. Podemos definir o estado da arte como uma pesquisa na qual você resume e organiza os resultados de investigações, integrando e adicionando na clareza da forma nova para o trabalho em um campo específico. É uma das primeiras fases que devem ser desenvolvidas no âmbito de uma investigação; sua essência é "seguir as pegadas" do assunto que lhe interesse investigar: permite que você determine como o assunto tem sido tratado, como se situa no momento da proposta da pesquisa, e quais são as tendências.

Segundo Lima e Miotto (2007), a produção de dados deve ser iniciada com a adoção de critérios que delimitem o universo de estudo, orientando a seleção do material. Isso requer que sejam definidos:

- a)** o parâmetro temático– as obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos;
- b)** o parâmetro linguístico – obras nos idiomas português, inglês, espanhol, etc.;
- c)** as principais fontes que se pretende consultar – livros, periódicos, teses, dissertações, coletâneas de textos, artigos etc.;
- d)** o parâmetro cronológico de publicação - para seleção das obras que comporão o universo a ser pesquisado, definindo o período a ser pesquisado.

Esses parâmetros são os que tive em conta para delimitar a pesquisa em relação à temática em questão, para definir as palavras-chaves empregadas, os idiomas utilizados para a

busca, que foram o espanhol, o inglês e português, a principal fonte de busca que foi composta por artigos fundamentalmente, e o período de tempo que ficou delimitado de 2005 até 2014.

Para definir corretamente os descritores, procurei o apoio do Thesaurus Brasileiro da Educação (Brased)²². Vivaldi (2013) ressalta que tal instrumento garante aos pesquisadores o processamento e a busca de termos e conceitos, extraídos de documentos analisados no Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec) que, relacionados entre si a partir de uma estrutura conceitual da área, são os chamados descritores, os quais são destinados à indexação e à recuperação de informações. Esse instrumento foi utilizado para definir os descritores em português, e, partindo daí, defini os descritores em espanhol e inglês pela sua tradução. A busca das palavras chaves no Thesaurus me ajudou a definir os descritores corretos para serem utilizados nas bases de dados, eles me ofereceram os termos mais atuais que vêm sendo utilizados nas publicações e na literatura.

O processo da produção dos dados depende, em grande parte, da correta escolha dos descritores, e quando fiz esse trabalho, senti em ocasiões uma sensação de desequilíbrio e desconforto, já que alguns termos comumente usados pelos pesquisadores da minha área de pesquisa, como “diálogo”, “zona de desenvolvimento iminente (proximal)”, “teoria socioconstrutivista” e outros, simplesmente não constavam no Thesaurus. Mesmo assim, procedi à eleição deles desconsiderando um pouco o que o Thesaurus definia. A respeito ao descritor “zona de desenvolvimento iminente”, decidi usá-lo como “zona de desenvolvimento proximal”, porque mesmo que a tradução merecida seja “iminente”, pelo significado que o próprio Vygotsky atribuiu ao conceito, a maioria dos autores ainda referem-se a ele em seus trabalhos como “zona de desenvolvimento proximal”. Desse modo, ficaram definidos para a busca os descritores apresentados na tabela 4.1, a seguir.

²² Thesaurus Brasileiro da Educação: Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pesquisa-thesaurus>

Tabela 4.1. Descritores em Português, Inglês e Espanhol

No	PORTUGUÊS	INGLÊS	ESPAÑHOL
1	Problemas Escolares	School Problems	Problemas en la Escuela
2	Indisciplina Escolar	School Discipline	Indisciplina Escolar
3	Arbitragem de Conflitos	Conflicts Arbitration	Arbitraje de Conflictos
4	Solução Pacífica de Conflitos	Peaceful Settlement Of Conflicts	Solución Pacífica de Conflictos
5	Conflitos Interpessoais	Interpersonal conflicts	Conflictos Interpersonales
6	Resolução de Conflitos	Conflict Resolution	Resolución de Conflictos
7	Diálogo	Dialogue	Diálogo
8	Educação para o Diálogo	Education for Dialogue	Educación para elDiálogo
9	Mediação Pedagógica	Pedagogical Mediation	Mediación Pedagógica
10	Mediação	Mediation	Mediación
11	Trabalho Coletivo	Collective Work	Trabajo Colectivo
12	Intervenção Pedagógica	Pedagogical Intervention	Intervención Pedagógica
13	Relações Interpessoais	Interpersonal Relations	Relaciones Interpersonales
14	Relações Sociais	Social Relationship	Relaciones Sociales
15	Vygotsky	Vygotsky	Vygotsky
16	Vigotski	Vigotski	Vigotski
17	Vigotsky	Vigotsky	Vigotsky
18	Vygotski	Vygotski	Vygotski
19	Teoria Socioconstrutivista	Social Constructivist Theory	Teoría Socioconstructivista
20	Teoria Sociointeracionista	Sociointeractionist Theory	Teoría Sociointeraccionista
21	Teoria Interativista Sociocultural	Sociocultural Theory Interativista	Teoría Sociocultural Interactivista
22	Teoria Histórico Social	Theory Social History	Teoría Histórico Social
23	ZDP	ZDP	ZDP

24	Zona de Desenvolvimento Proximal	Zone of Proximal Development	Zona de Desarrollo Próximo
25	Psicologia Histórico-Cultural	Cultural-Historical Psychology	Psicología Histórico-Cultural
26	Teoria Sócio- Histórico Cultural	Social Cultural Historical Theory	Teoría Socio Histórico Cultural
27	Indisciplina	Indiscipline	Indisciplina

Fonte: autoria própria a partir dos descritores definidos para a produção de dados.

Partindo daí, decidi fazer a busca nas seguintes bases de dados e buscadores, SCIELO²³, ERIC²⁴, BVS Psicologia Brasil²⁵ e CAPES²⁶, com o objetivo de abranger a maior quantidade de dados que me brindassem toda a informação possível. Antes de começar a busca, por indicação da minha orientadora, Ana Aragão, procurei os bibliotecários de referência²⁷ da biblioteca da Faculdade de Educação e da Biblioteca Central da Unicamp, com a intenção de que eles me indicassem a melhor forma de fazer a busca, tendo em conta que tinha que procurar em três idiomas diferentes em quatro bases de dados.

Eles me indicaram, inicialmente, que SCIELO e ERIC eram bases de dados autênticas, mas, BVS e CAPES eram considerados ferramentas de busca, ou seja, eram buscadores que atuavam em diferentes bases de dados ao mesmo tempo, e, como cada base tem características

²³ A *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros.

²⁴ ERIC (*Education Resources Information Center*) é um banco de dados usado amplamente, procurado por milhões de pesquisadores, estudantes, professores, bibliotecários, e outros à procura de pesquisa em educação. Os dados que contém são oferecidos no idioma inglês.

²⁵ BVS Psicologia - Brasil (BVS Psi-Brasil) a Biblioteca Virtual em Saúde que oferece informações em áreas da saúde, entre elas a psicologia, referência em América Latina e Brasil principalmente. É considerado um buscador, não uma base de dados, ou seja, realiza a busca em diferentes bases de dados ao mesmo tempo.

²⁶ CAPES, o Portal Periódicos da CAPES tem como objetivo facilitar a busca de informação científica ao pessoal de nível superior, mas, ao igual que BVS, é uma ferramenta de busca, ou seja, um buscador que pesquisa em diversas bases de dados ao mesmo tempo, não é uma base de dado mesma.

²⁷ O bibliotecário de referência é o bibliotecário especializado em dar assistência aos usuários no uso das fontes de pesquisa de uma biblioteca. Muitas bibliotecas buscam realizar seus serviços de informação não apenas por meio de livros, mas também através de outros suportes como, por exemplo: periódicos, teses, microfimes, fotografias, mapas, gravuras etc. Para realizar esses serviços é necessário que a biblioteca conte com a ajuda de profissionais capacitados que saibam localizar dados e interpretar os pedidos de informação feitos pelos usuários. Então, cabe ao bibliotecário de referência a incumbência dessa tarefa. Esse profissional tem um papel muito importante, pois ele é um intermediário entre a informação e o usuário. Ou seja, ao auxiliar uma pesquisa, ele contribui para o aumento do patrimônio cultural desse usuário, tendo em vista que o bibliotecário de referência prestou uma informação relevante que supriu a necessidade informacional desse usuário.

peculiares, na maioria das vezes as ferramentas para filtrar a busca não funcionavam corretamente, e a minha busca se tornaria bem difícil²⁸.

Ambos os bibliotecários foram de muita ajuda nesta primeira etapa da pesquisa, me indicaram o caminho para eu começar a andar, porque ao final, não achamos o caminho mágico e fácil para buscar, e teria que fazer a busca a detalhe em cada uma das bases selecionadas. A imagem a seguir, (imagem 4.1), representa como me senti naquele instante, como num lugar vazio e solitário, com vários caminhos a percorrer, onde tinha que escolher o indicado para não me perder.



Imagem 4.1 Fonte: Internet.

Ao início, pensei que os únicos problemas que se me apresentariam seriam os enfrentados na busca junto ao Thesaurus, mas ao começar a busca nas bases foi uma verdadeira odisséia. Essa primeira etapa representou a parte mais difícil durante todo o processo de produção dos dados, os sentimentos de insatisfação, de insegurança e incertezas me acompanharam por um longo período de tempo, de alegrias quando ia adiante e de tristezas quando não conseguia dar nenhum passo. Acredito que esses são sentimentos que acompanham muitos de nós em alguns dos percursos de nossas investigações. Nas bases como SCIELO e CAPES, a busca se tornou mais complicada ainda, devido a que, às vezes, quando fazia a filtragem dos dados, para tentar deixar aqueles artigos que eram mais afim

²⁸ A partir desse parágrafo, optei por referir-me as bases de dados e buscadores só como “bases de dados”, apesar de conhecer que os quatro (SCIELO, ERIC, Capes e BVS Psi-Brasil) não são bases de dados exclusivamente, preferi usar uma única terminologia para não atrapalhar o leitor na sua leitura.

com os objetivos da minha pesquisa, as bases não permitiam, ou excluíaam informações que eram de meu interesse, ou aceitavam artigos que saíam do meu foco de pesquisa. Na CAPES ainda, quando tentava guardar páginas web, também era difícil, parecia que tinha guardado, e quando ia procurar novamente, a página já não aparecia disponível. Na ERIC o trabalho transcorreu mais leve.

Independentemente de tudo, quero salientar, que a busca feita na base de dados BVS Psicologia Brasil, foi a ferramenta de busca com mais vantagem que me permitiu transitar por ela de um jeito maravilhoso e com uma eficácia insuperável pelas outras bases de dados. A busca, a filtragem e o download dos artigos selecionados, foram bem sucedidos e sem dificuldade nenhuma.

Com os 27 descritores expostos anteriormente na tabela 4.1, combinados entre si (224 combinações), foram achados um total de 2.306 artigos, porém, na sua maioria, ficavam muito alheios da ideia do que estávamos procurando. Assim, minha orientadora e eu decidimos incluir “*clima escolar*” e “*convivência escolar*” também como descritores, na tentativa de achar resultados mais relacionados com os objetivos da pesquisa.

Utilizando só os dados compilados com as combinações feitas entrelaçadas entre “*clima escolar*”, “*convivência escolar*”, “*resolução de conflitos*” com os restantes descritores mostrados na tabela 4.1, obtive então um total de 379 artigos que ficaram mais relacionados com meus objetivos, 27 artigos na SCIELO, 34 artigos na BVS Psicologia Brasil, 107 artigos na ERIC e 211 artigos na CAPES. Os gráficos a seguir mostram uma informação quantitativa mais detalhada dos artigos achados por combinações de descritores em cada uma das bases de dados pesquisadas. Nesses gráficos, só aparecem expostos os descritores com os quais foram obtidos resultados, ou seja, aqueles cujo resultado foi zero (0) foram retirados dos gráficos.

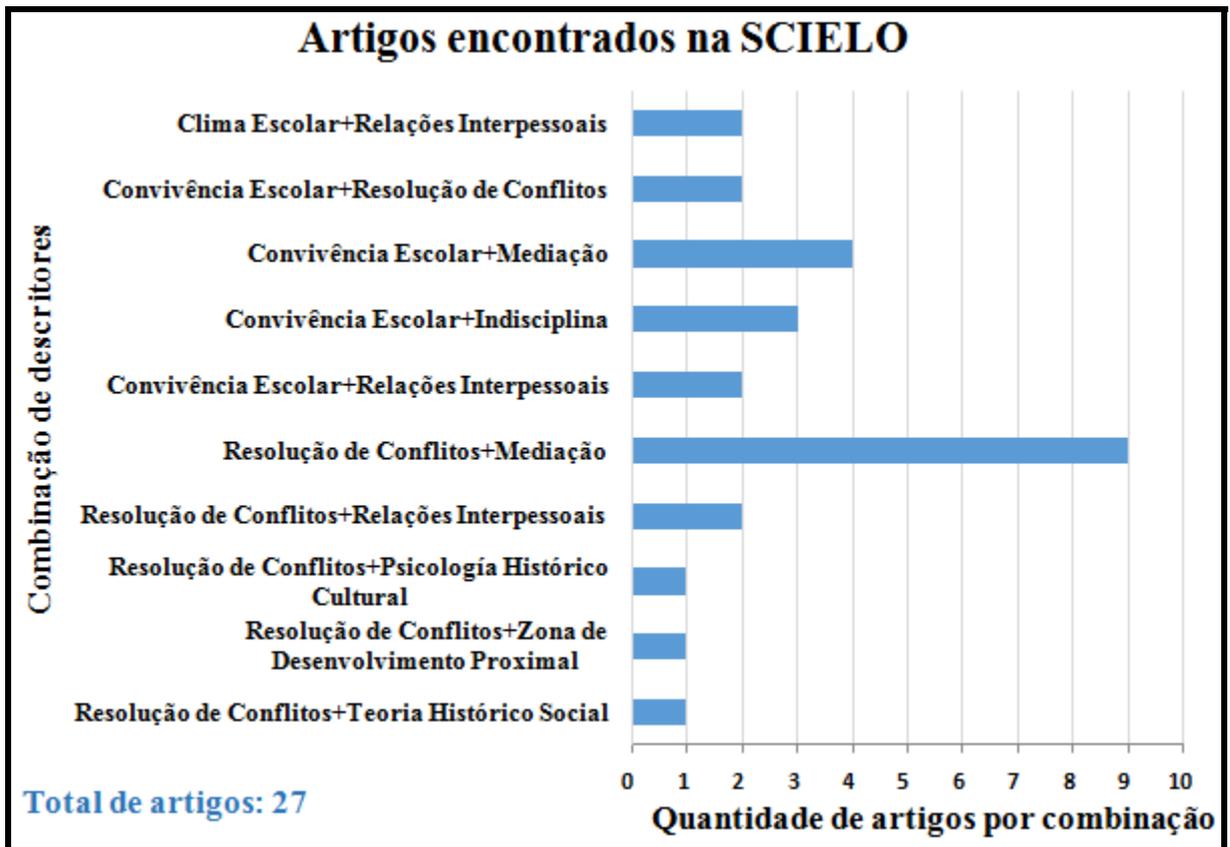
SCIELO

Gráfico 4.1. Fonte: autoria própria a partir dos bancos de dados da SCIELO.

BVS Psicologia Brasil

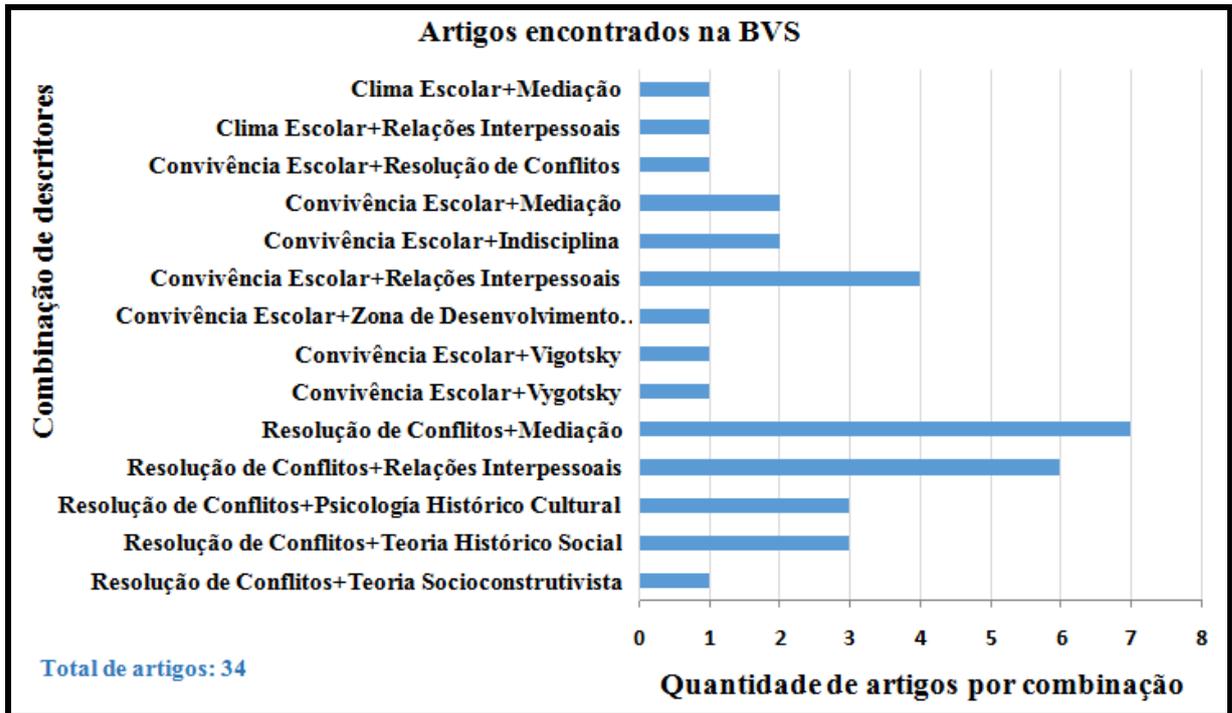


Gráfico 4.2. Fonte: autoria própria a partir dos bancos de dados da BVS Psicologia Brasil.

ERIC

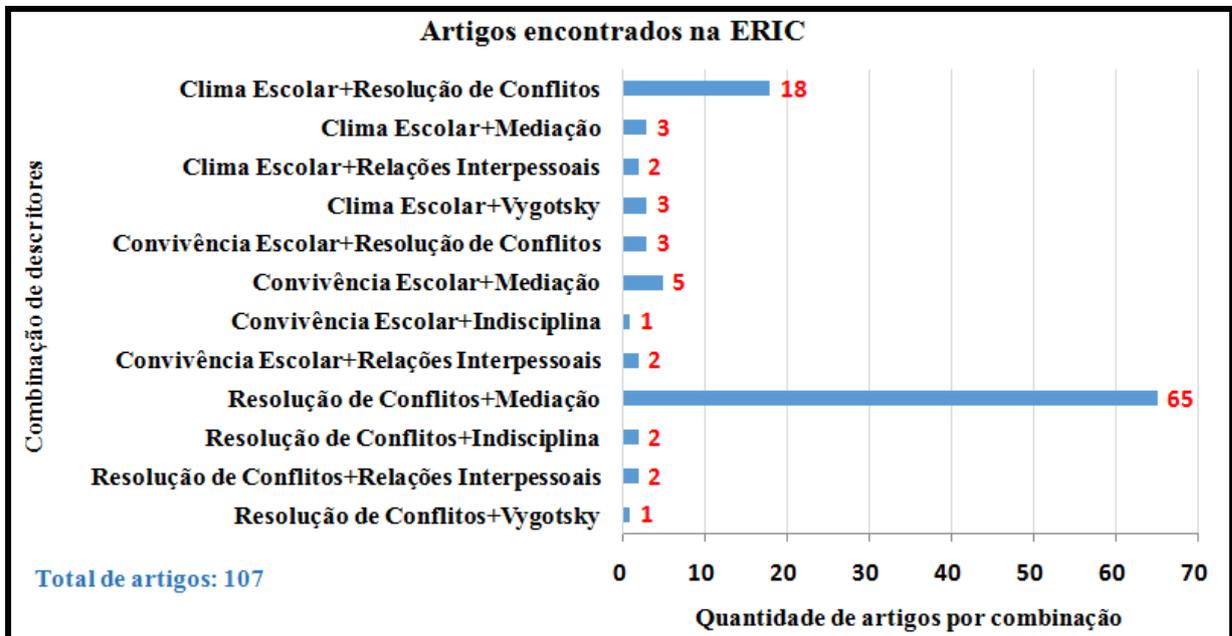


Gráfico 4.3. Fonte: autoria própria a partir dos bancos de dados da ERIC.

CAPES

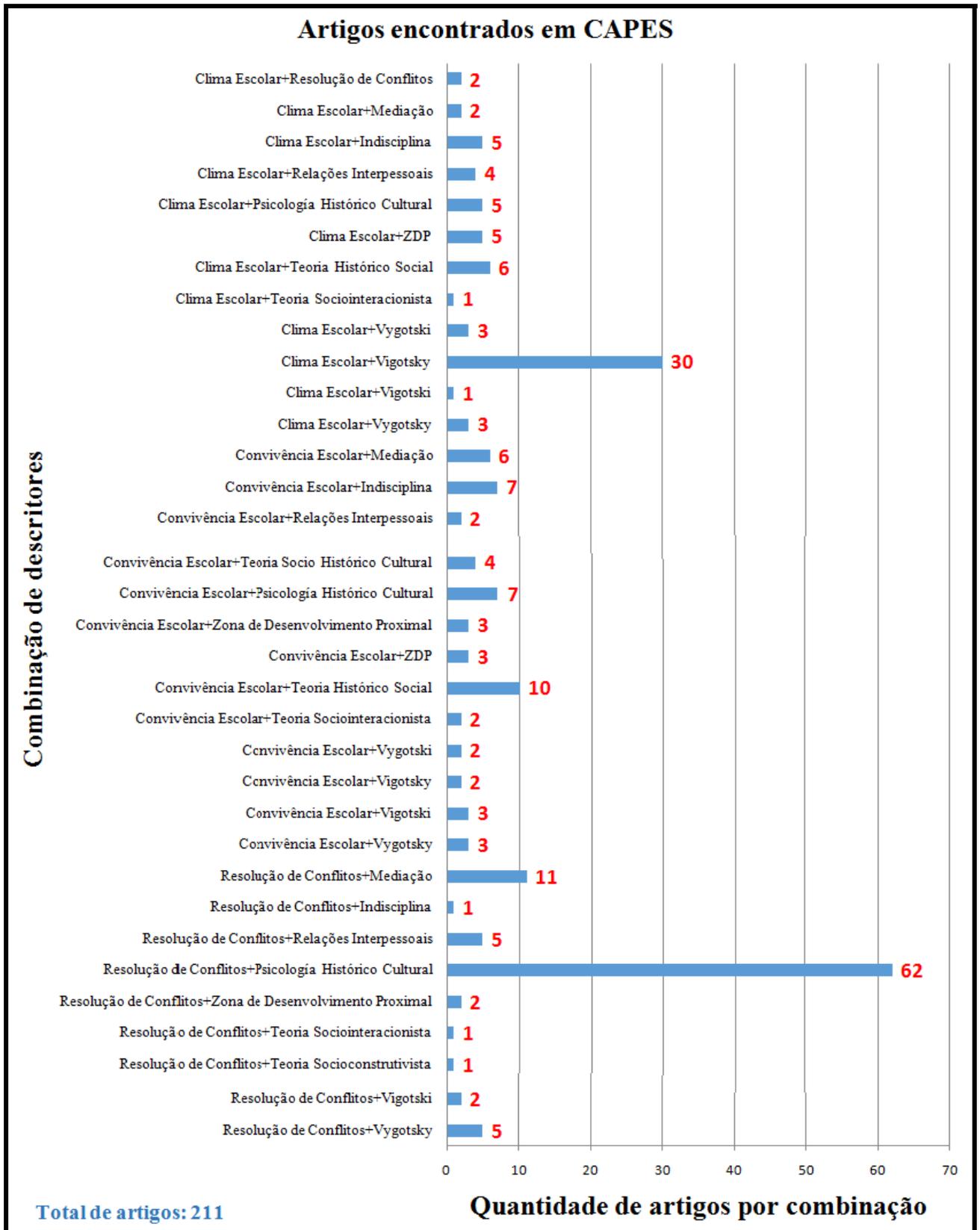


Gráfico 4.4. Fonte: autoria própria a partir dos bancos de dados da CAPES.

Artigos de todas as bases

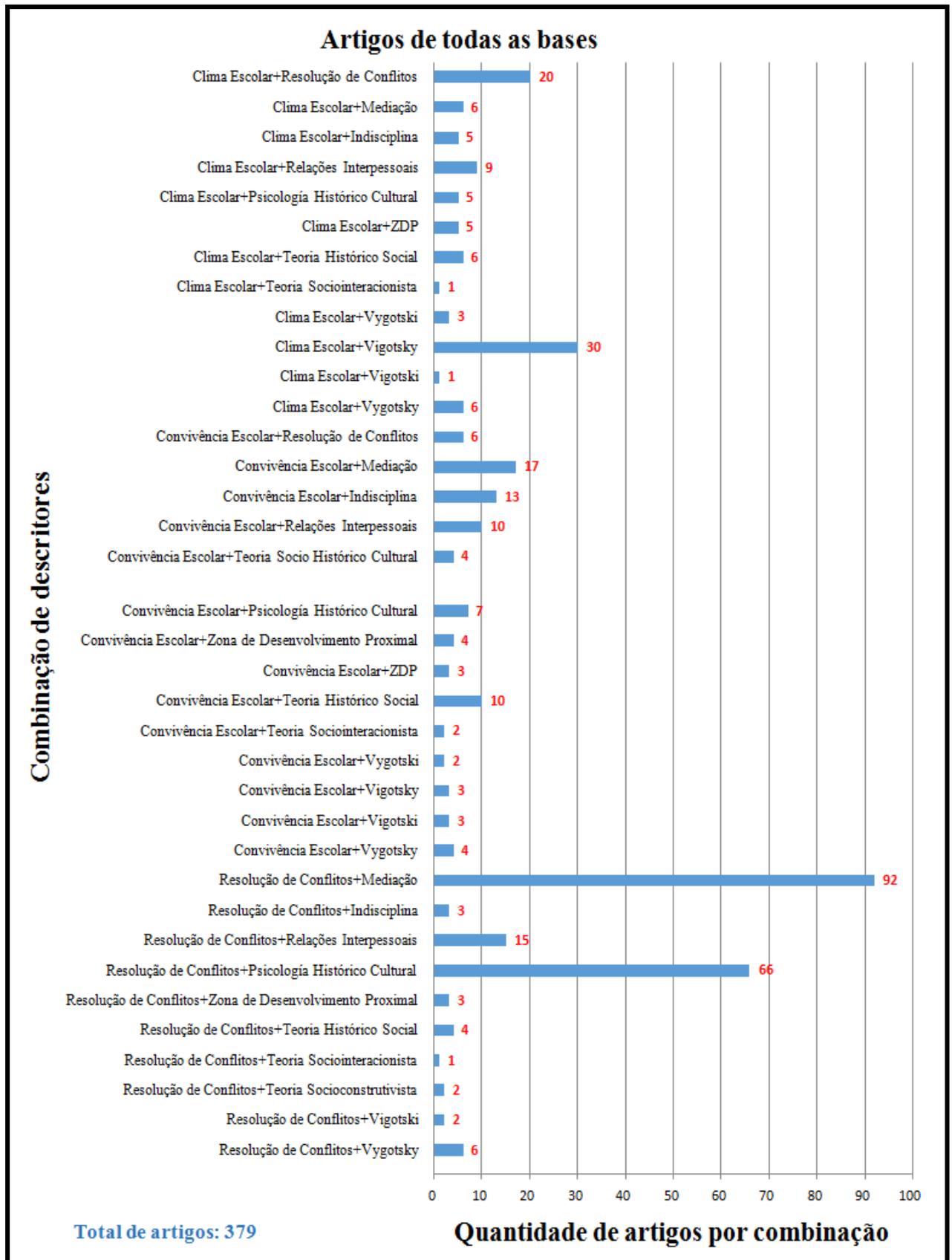


Gráfico 4.5. Fonte: autoria própria a partir de todos os bancos de dados.

Para essa busca geral, criei e utilizei os seguintes critérios de seleção na procura de obter resultados que fossem exclusivos às características das pesquisas arroladas:

- a) Ano de publicação
- b) Área do conhecimento
- c) Idioma
- d) Artigos repetidos

Com exceção do critério “d”, os restantes já tinham sido utilizados como ferramentas de filtragem nas bases, mas, com a dificuldade que apresentaram algumas das bases empregadas, para a escolha dos dados precisos, tive que olhar mais detalhadamente para atingir a minha meta.

Numa pesquisa bibliográfica a leitura é a melhor técnica indicada para identificação e análise do material a ser utilizado. São sucessivas leituras que se diferenciam de acordo com o momento da pesquisa, partindo de um reconhecimento do material bibliográfico, para uma leitura seletiva, priorizando o material que passa, então, pela leitura crítica e finalmente para a interpretativa, quando é buscada uma inter-relação entre as ideias dos autores com nosso objeto de estudo. (MOREIRA, 2004, apud, VIVALDI, 2013, p.142).

Por outro lado, utilizei outros critérios de seleção na expectativa de obter resultados mais específicos do total de 379 artigos que tinham sido achados anteriormente, e tendo em conta ademais, as dificuldades apresentadas nas bases no momento de filtrar as informações, tais critérios foram:

- a) Identificação (identificar novamente os artigos afins com a pesquisa)
- b) Características adequadas aos objetivos da pesquisa (artigos que pudessem oferecer informação atendendo a procedimentos de resolução de conflitos com base na THC)
- c) Contribuições para o estudo proposto (artigos que aportassem dados reais para a pesquisa)

Assim, fazendo uma leitura prioritária nos resumos dos artigos e utilizando esses outros critérios de seleção específicos, obtive um total de 72 artigos distribuídos entre as quatro bases de dados empregadas. Desses 72 artigos, 15 não permitiram o acesso, pois exigiam pagamento às fontes, privando-me de sua leitura, ficando, destarte, somente 57 artigos para as posteriores análises. A tabela 4.2 que apresento a seguir mostra um resumo dessas informações por bases de dados.

Tabela 4.2. Artigos escolhidos por bases de dados para análises.

Base	Escolhidos	Sem Acesso	Artigos Restantes
SCIELO	4	-	4
BVS	9	3	6
ERIC	30	9	21
CAPEL	29	3	26
TOTAL	72	15	57

Fonte: autoria própria a partir dos artigos escolhidos para análises.

Esses 57 artigos completos são os que primeiramente ficaram para análises, visando encontrar aqueles procedimentos de resolução de conflitos no espaço escolar que vêm sendo divulgados pelos autores no período de 2005 até 2014 vinculados à Teoria Histórico-Cultural de Lev Semionovitch Vygotsky. No Apêndice 1, o leitor pode olhar para detalhes dos 57 artigos: o título, o ano de publicação, os autores, o descritor utilizado e a base onde foram achados.

Quando comecei a leitura completa desses 57 artigos, fui percebendo que havia artigos (ver apêndice 2) que, mesmo tendo utilizado os critérios de seleção descritos anteriormente, não se adequavam ao objetivo de meu trabalho. Figuraram, inclusive, como resultado de **artigos achados** utilizando descritores referidos à THC diretamente, como “Psicologia Histórico-Cultural”, “Vigotsky”, “Vygotsky” e “Teoria Histórico-Social”. Esses artigos apontavam métodos e procedimentos de resolução de conflitos com similar fundamentação nos postulados vygotskyanos, mas, não faziam referências diretas a Vygotsky nem à Teoria Histórico-Cultural. Além disso, e apesar de ter utilizado “área do conhecimento” como critério de seleção, havia alguns que não pertenciam à área educacional, que era meu foco fundamental. Embora alguns desses artigos não empregassem diretamente como base teórica a Teoria Histórico-Cultural, ofereceram valiosos resultados que nas análises exporei com mais detalhes.

Dada a situação apresentada com esses 57 artigos, decidimos, então, para refinar os resultados, utilizar uma ferramenta de filtragem que oferecem os documentos PDF, na tentativa de achar aqueles artigos que tivessem em conta os postulados vygotskyanos. A ferramenta consiste em uma opção de busca de palavras específicas dentro do mesmo

documento. Dessa forma, empregando o nome de **Vygotsky**, e as outras formas como é exposto pelos autores (**Vigotski, Vigotsky e Vygotski**), o nome de **Luria** e **Leontiev**, conseguimos como resultado um total de 11 artigos que mostravam o emprego da palavra **Vygotsky** em algumas de suas formas, e, por conseguinte, poderiam estar utilizando os postulados da Teoria Histórico-Cultural como esboço teórico. Com as palavras **Luria** e **Leontiev** não se obteve resultado. A seguir, se mostra na tabela 4.3 os 11 artigos encontrados com as características descritas anteriormente. Os artigos escritos no idioma espanhol e inglês, já aparecem expostos na tabela com o título traduzido por mim para o português.

Tabela 4.3. Artigos escolhidos para possíveis análises finais.

No.	Site	Descritor	Título	Autor	Ano de Publicação	Idioma
1	SCIEIO	Resolução de Conflitos+Teoria Histórico Social	O jogo como precursor de valores no contexto escolar.	Silvio Sena; José Milton de Lima	2009	Português
2	BVS	Convivência Escolar+Resolução de Conflitos	O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola.	Maia, Denise da Silva; Lobo, Beatriz de Oliveira Meneguelo	2013	Português
3	ERIC	Resolução de Conflitos+Mediação	Serviços de mediação de pares para a resolução de conflitos nas escolas: que transformações na atividade caracterizam a implementação bem sucedida?	Sellman, Edward	2011	Inglês
4	CAPES	Convivência Escolar+Vygotski	Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?	Hugo Otto, Beyer	2011	Português
5	CAPES	Clima Escolar+Vigotsky	A sociedade do conhecimento e as TICS: uma insuperável oportunidade para o cambio docente.	Sanchez Asin, Antonio; Boix Peinado, Josep Lluís; Jurado De Los Santos, Pedro	2009	Espanhol
6	CAPES	Convivência Escolar+ZDP	Assessoramento do professorado desde a perspectiva histórico-cultural da teoria da atividade. Um estudo de caso.	Torres, Shadai; Arrona, Alhelí ; Crespo, Isabel	2013	Espanhol
7	CAPES	Convivência Escolar+Vigotsky	Vigotsky e Freire dialogam através dos participantes de uma comunidade virtual latinoamericana de convivência escolar.	Cánovas Marmo, Celica Esther	2009	Espanhol

8	CAPES	Convivência Escolar+Relações Interpessoais	A indisciplina na instituição escolar: o trabalho com assembleias de classe no desenvolvimento de crianças morais autônomas	Carmen Lúcia Dias; Terezinha Ferreira Da Silva Colombo	2013	Português
9	CAPES	Convivência Escolar+Vigotski	Contextos afetivos e cognitivos nos processos de aprendizagem.	Restrepo, Gabriel	2009	Espanhol
10	CAPES	Convivência Escolar+Vygotsky	Pensar com Ação. Requisitos Teóricos e Metodológicos para a Psicologia Cultural.	Santamaría, Andrés; Cubero, Mercedes; De La Mata, Manuel L	2010	Inglês
11	CAPES	Clima Escolar+Vigotsky	Qualidade em educação e clima escolar: anotações gerais.	Claro T., Juan S.	2013	Espanhol

Fonte: autoria própria a partir dos artigos escolhidos para possíveis análises.

Apesar dos 11 artigos aparecerem empregando o nome de **Vygotsky**, durante a leitura feita para análises, 4 deles que citam Vygotsky, mas, não fazem uma análise vygotskyana com os critérios que precisava para satisfazer o objetivo da pesquisa, e foram descartados para as análises finais. Esses artigos são os que se mostram na tabela 4.4 a seguir.

Tabela 4.4. Artigos descartados para análises finais.

No.	Site	Descritor	Título	Autor	Ano de Publicação	Idioma
1	CAPES	Convivência Escolar+Relações Interpessoais	A indisciplina na instituição escolar: o trabalho com assembleias de classe no desenvolvimento de crianças morais autônomas.	Carmen Lúcia Dias; Terezinha Ferreira Da Silva Colombo	2013	Português
2	CAPES	Convivência Escolar+Vigotski	Contextos afetivos e cognitivos nos processos de aprendizagem.	Restrepo, Gabriel	2009	Espanhol
3	CAPES	Convivência Escolar+Vygotsky	Pensar com Ação. Requisitos Teóricos e Metodológicos para a Psicologia Cultural.	Santamaría, Andrés; Cubero, Mercedes; De La Mata, Manuel L	2010	Inglês
4	CAPES	Clima Escolar+Vigotsky	Qualidade em educação e clima escolar: anotações gerais.	Claro T., Juan S.	2013	Espanhol

Fonte: autoria própria a partir dos artigos descartados para análises finais.

Assim, para as análises finais ficaram os 7 artigos restantes, tentando buscar neles os critérios precisos para conseguir finalmente atingir o objetivo da pesquisa. As análises dos mesmos são apresentadas no capítulo a seguir.

5. Organização e análise dos dados

Analisar é decompor um todo, seja fenômeno, problema, ou texto em suas partes componentes, com a intenção de compreendê-lo.

(Rios Cabrera, 2001)

Os dados que consegui produzir me ofereceram uma informação tanto quantitativa quanto qualitativa. Uma forma de analisar a estrutura de um documento é através da análise de conteúdo e essa foi a minha principal ferramenta para avaliar meus dados.

Segundo Bardin (1979), o que se designa sob o termo Análise de Conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (p.42).

Segundo a autora, a Análise de Conteúdo é uma técnica de investigação que permite a leitura e interpretação de conteúdos de ilimitadas classes de conhecimentos, considerando que parte de uma descrição objetiva e sistemática dos conteúdos das comunicações, propiciando o acesso ao conhecimento de aspectos da vida social. Moraes (1999) ainda complementa que a análise de conteúdo ultrapassa a leitura de primeiro plano, ou seja, os significados manifestos do enunciado, relacionando estruturas semânticas (significantes) com estruturas sociológicas (significados). A Análise de Conteúdo articula sempre a superfície dos textos descrita e analisada com os fatores que determinam suas características: variáveis psicossociais, contexto cultural e processo de produção da mensagem.

As etapas para a realização deste procedimento, segundo Bardin (1979), consistem em: uma fase de pré-análise, da exploração do material e, em seguida, a do tratamento dos resultados, a da inferência e a da interpretação. Toda leitura constitui uma interpretação e esta nunca ocorre de forma neutra, uma vez que a Análise de Conteúdo é uma interpretação pessoal do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados.

Geralmente, analisamos o conteúdo da informação que vemos, escutamos ou percebemos e lhe damos rótulos, qualificativos que encaixam nossas ideias em categorias de bom ou ruim, justo ou injusto, moderno ou antigo, etc.

Na investigação científica, a análise de conteúdo se define como uma técnica para quantificar e qualificar dados secundários e primários: consiste basicamente no isolamento de alguns dados considerados desnecessários segundo os objetivos de nossas pesquisas e na reconsideração das unidades e os indicadores dos fenômenos em que estamos interessados realmente. (FORCESE, 1973, apud SIERRA BRAVO, 1985, p.288).

O objeto da análise de conteúdo é o exposto da comunicação no texto no qual estamos trabalhando. Porém, a análise não pretende ficar com o conteúdo manifesto, senão, inferir dele consequências relevantes de natureza psicológica, sociológica, histórica, etc., sobre a origem, destino e aspecto das mensagens.

Por outra parte, Krippendorff (1980) relaciona a análise com o significado dos dados dentro de um contexto, ao definir o mesmo como uma técnica de investigação para fazer inferências válidas e confiáveis de dados respeito a seu contexto. A análise de conteúdo efetua-se através da codificação, que é “o processo em virtude do qual as características relevantes do conteúdo de um texto tornam-se unidades que permitem sua descrição e análises precisas”. (HERNÁNDEZ; FERNÁNDEZ e BAPTISTA, 2003, p.413).

Para a identificação dos procedimentos de resolução de conflitos, que é o objeto de meu trabalho, foram criadas duas grandes categorias com outras sub-categorias que me permitiram, posteriormente, realizar a análise de forma mais eficaz. Essas categorias foram escolhidas partindo da leitura dos artigos que seriam objeto de análises, e visando aos dados que eles poderiam oferecer. A seguir, apresento essas categorias e os correspondentes subitens para identificar e classificar os procedimentos encontrados nos artigos.

Categorias de Análises

Tipo de Pesquisas Encontradas:

- 1- Teóricas
- 2- De Campo
 - 2.1- Sistêmicas
 - 2.1.1- Remediativas
 - 2.1.2- Preventivas
 - 2.2- Pontuais

Aqui, consideraremos as **pesquisas teóricas**, aquelas que não chegam a descrever procedimento de resolução aplicado no campo, no âmbito escolar, senão que só descrevem o procedimento teoricamente ou se baseiam na THC para buscar resolução. As consideradas **pesquisas de campo** são aquelas que chegam a ter uma aplicação, uma intervenção real no

espaço escolar. Dentro das **pesquisas de campo** foram organizadas duas subcategorias, por um lado, as **sistêmicas**, que consideramos são aquelas que descrevem intervenções ou procedimentos de resolução que trabalham com a escola como um todo, abordam várias questões da escola, aluno, professor, gestão, família, etc, e sobretudo, trabalham com uma sistematicidade, aportam elementos formativos, sendo para nós, as de maior relevância.

Por outro lado, as **pontuais** são aquelas pesquisas que descrevem intervenções voltadas só para o aluno, ou para o professor, ou para a família, ou seja, só para um dos elementos envolvidos sem uma sistematicidade no processo, sem aportar elementos formativos, só propõem uma intervenção para uma situação determinada, e apontam mais para procedimentos de resolução que atuam só como busca de solução, e não tem um caráter sistemático e preventivo na suas intervenções. Vale ressaltar que as intervenções pontuais não devem ser desmerecidas, já que existem certas situações conflitivas que dadas as características de risco, precisam de uma intervenção pontual imediata, por exemplo, uma situação de *bullying* que atente contra a integridade física e mental de uma pessoa.

Nas **pesquisas de campo sistêmicas**, tivemos em conta duas subcategorias de análises, aquelas que são **remediativas**, e as **preventivas**. Segundo o que consideramos como bons procedimentos de resolução de conflitos, as pesquisas de campo sistêmicas, podem descrever intervenções que ao trabalharem com a escola ou vários de seus elementos como um todo, ou mesmo atuam como prevenção, são sistemáticas (preventivas), mas também como resolução (remediativas).

5.1 Categorização das pesquisas escolhidas, identificação e análises dos procedimentos de resolução

Buscando satisfazer ao objetivo da pesquisa, todos os dados produzidos foram analisados primeiramente colocando cada pesquisa nas categorias definidas, e depois fazendo uma análise criteriosa de cada uma delas com o objetivo de identificar aqueles procedimentos de resolução de conflitos que os autores propõem ou que vêm sendo utilizados no contexto educativo com base nos postulados da Teoria Histórico-Cultural.

A seguir, na categorização das pesquisas encontradas, apresento, primeiramente, numa tabela os seus detalhes e, posteriormente, uma descrição mostrando brevemente o seu conteúdo e os procedimentos que o autor descreve, analisando esse procedimento à luz da Teoria de Lev Vygotsky.

Tipos de pesquisas encontradas: Teóricas.

Tabela 5.1. Pesquisas Teóricas

No.	Site	Descritor	Título	Autor	Ano de Publicação	Idioma
1	CAPES	Convivência Escolar+Vygotski	Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?	Hugo Otto, Beyer	2011	Português
2	CAPES	Clima Escolar+Vigotsky	A sociedade do conhecimento e as TICS: uma insuperável oportunidade para o cambio docente.	Sanchez Asin, Antonio; Boix Peinado, Josep Lluís; Jurado De Los Santos, Pedro	2009	Espanhol

Fonte: autoria própria a partir dos artigos categorizados como pesquisas teóricas.

1- **“Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?”**. A pesquisa salienta a importância da compreensão sócio-genética do desenvolvimento humano, apontando para os postulados de Vygotsky a serem tidos em conta quando falarmos sobre **educação inclusiva**, principalmente faz referência ao capítulo intitulado “Acerca da psicologia e da pedagogia das deficiências infantis”, da primeira parte das Obras Escolhidas, Volume V, “Fundamentos de Defectologia” (1997). Referenciando Vygotsky, o autor destaca que não é possível haver um desenvolvimento da linguagem e do pensamento, sem qualidade nas interações interpsicológicas. Esse aspecto pode configurar-se de forma problemática na situação das crianças com necessidades especiais, cujo histórico aponta com frequência para situações de isolamento social. A importância da convivência escolar sem delimitações ou “homogeneidades” é primordial, pois pode criar um círculo de riqueza interpessoal que provoque trocas e mediações psicossociais indispensáveis para o desenvolvimento infantil. Neste sentido, adquire pleno sentido o projeto de inclusão escolar da criança com necessidades educacionais especiais, em que sua convivência com os pares não se limite às crianças “iguais”, porém exista uma possibilidade estendida de coexistência nas “diferenças” interpessoais. (BEYER, 2011).

2- **A sociedade do conhecimento e as TICS: Uma insuperável oportunidade para o cambio docente**. A pesquisa, de caráter teórico realizada na Espanha, ressalta que nos últimos tempos, tem faltado consenso para corrigir as disfunções (não se refere especificamente à palavra conflitos) que têm sido denunciadas pelas famílias, os alunos e os professores. Mais concretamente, os autores do texto referem-se ao fracasso de muitos elementos do sistema

educativo, como são a formação dos professores para uma mudança nas formas de encarar o processo de ensino e de aprendizagem, sua dignificação profissional e um status bem definido onde se evidencie explicitamente obrigações e direitos de alunos, professores e famílias. Eles consideram que nas últimas décadas tem sido considerado o aluno como o centro do processo educativo e, a sua vez, tem se descuidado da formação e consideração social do professor.

É nesse tramado que podem ter um papel importante as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas grandes linhas nas que se enquadram os sistemas educativos em esse novo século, as quais se centrarão na inovação, a globalização, a ruptura das fronteiras culturais e linguísticas, a mobilidade virtual dos estudantes, a emigração e a formação contínua. Nessa panorâmica elementar, é, então, que a figura do professor pode ter um papel decisivo.

Os autores apontam, primeiramente, para algumas dificuldades que existem hoje na formação docente, exemplo: a apresentação carregada da informação nos livros de textos, a comprovação da informação prévia da qual dispunha ou não o aluno, a falta do reconhecimento de palavras-chaves num texto ou problema, pela não existência de um glossário básico no mesmo livro ou ao pé de página, a falta de domínio, por parte do professor, em alguns casos, e de preparação, em outros, do conteúdo que deseja explicar, transferência de insegurança ao aluno, por não saber regular o seu nervosismo, impaciência ou excessiva velocidade, insuficiente reconhecimento ou aprovação das metas alcançadas pelos seus alunos, pouca estruturação, segmentação e sistematização em suas explicações ou da direção das atividades de aula, excessiva rigidez e frialdade na relação grupal e individual, desmotivação profissional, ausência na planificação das aulas e da avaliação, insuficiente atualização profissional, pouca ou nula utilização de meios audiovisuais e experiências extra-escolares, não participação das atividades departamentais, falta de cuidado para planificar entrevistas com os pais e/ou os serviços especializados da zona em que se encontra situada a escola, entre outras.

Todas essas dificuldades são apontadas, mas não só responsabilizando ao professor, senão à escola como um todo, e como deve se oferecer as condições e meios para que o professor possa se movimentar com facilidade no uso psicopedagógico e didático das ferramentas que conformam as TICs, as quais são vistas aqui como método alternativo de resolução. Além disso, os autores salientam que os câmbios entre professores não podem se fazer à margem de como se compreende a aprendizagem dos próprios professores, as mudanças levam a repensar o trabalho dos professores na sala de aula e na escola, procurando

que conduzam a uma estrutura escolar mais flexível e adaptada às possibilidades e necessidades individuais dos alunos.

Em palavras dos autores do texto, às vezes impomos conhecimento com palavras que contêm diferentes significados para cada um, tentando que o aluno realize uma aprendizagem de memória, cujo fim é a superação de provas, trabalhos ou exames. Desde a construção social dos postulados de Vygotsky (1934/1985), se oferece um jeito de melhorar essa situação, em vez de partir de um ensino tradicional, por um lado baseada na transmissão de conhecimento, e, por outro lado, na aprendizagem não estruturada baseada na descoberta, a teoria de Vygotsky destaca a construção do conhecimento por parte de participantes mais experientes e menos experientes que interagem conjuntamente numa atividade, quando o aprendiz ressignifica o que lhe foi ensinado. Em vez de um individualismo competitivo, essa teoria propõe uma comunidade colaborativa, em que todos os participantes aprendam junto com os outros, enquanto participam conjuntamente numa indagação dialógica. (WELLS, 2001).

A solução dos problemas que se originam na constante transformação das entidades docentes deve levar os professores e a escola a refletirem sobre sua própria prática, a aprender com a experiência e a experimentar com novos métodos de trabalho, junto a seus alunos, parceiros de trabalho e pais. A forma para veicular essas energias deveria se realizar mediante cursos, oficinas para aprender as teorias e técnicas derivadas da investigação e utilizá-las depois em relação com os problemas observados nos alunos, evitando, o que muitas vezes ocorre, numa aprendizagem intuitiva e desarticulada da prática, e sobre tudo, não negar o desenvolvimento e buscar apoio nas novas tecnologias das TICs. (SÁNCHEZ et al., 2009).

Tipos de pesquisas encontradas: De Campo, Sistêmicas-Preventivas.

Tabela 5.2. Pesquisas de Campo, Sistêmicas-Preventivas

No.	Base	Descritor	Título	Autor	Ano de Publicação	Idioma
1	BVS	Convivência Escolar+Resolução de Conflitos	O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola.	Maia, Denise da Silva; Lobo, Beatriz de Oliveira Meneguelo	2013	Português
2	SCIEIO	Resolução de Conflitos+Teoria Histórico Social	O jogo como precursor de valores no contexto escolar.	Silvio Sena; José Milton de Lima	2009	Português

3	CAPES	Convivência Escolar+ZDP	Assessoramento do professorado a partir da perspectiva histórico-cultural da teoria da atividade. Um estudo de caso.	Torres, Shadai; Arrona, Alhelí ; Crespo, Isabel	2013	Espanhol
4	ERIC	Resolução de Conflitos+Mediação	Serviços de mediação de pares para a resolução de conflitos nas escolas: que transformações na atividade caracterizam a implementação bem sucedida?	Sellman, Edward	2011	Inglês
5	CAPES	Convivência Escolar+Vygotsky	Vigotsky e Freire dialogam através dos participantes de uma comunidade virtual latinoamericana de convivência escolar.	Cánovas Marmo, Celica Esther	2009	Espanhol

Fonte: autoria própria a partir dos artigos categorizados como pesquisas de campo, sistêmicas-preventivas.

É bom ressaltar que as pesquisas descritas a seguir foram consideradas como sistêmicas preventivas, mas, ao mesmo tempo elas podem ser consideradas também como remediativas, que é uma das características que podem apresentar esse tipo de pesquisas pelo tipo de procedimento de intervenção que descrevem em seu conteúdo.

1- O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola. A pesquisa figurou entre os 11 artigos finais que ficaram para análise, mas, quando fiz a leitura completa, percebemos que faz referência de forma muito breve ao conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente de Vygotsky, referencia mais outros autores. É uma pesquisa de campo que começou em 2006 com um projeto titulado “Aprender a Conviver na Escola”. Apesar disso, nela se apresenta um relato de experiência profissional onde se mostra o desenvolvimento de habilidades de solução de problemas interpessoais com alunos do 4º ano do ensino fundamental I do Colégio Israelita Brasileiro, em Porto Alegre, envolvendo os alunos da turma e os professores. O eixo da pesquisa consiste em que, “o desenvolvimento de habilidades sociais, como ferramenta de solução de problemas interpessoais, está relacionado à redução de conflitos e dificuldades comportamentais e emocionais”. (SILVA & OLIVEIRA, 2013).

2- O jogo como precursor de valores no contexto escolar. A pesquisa considera a THC como um todo, mas, dá ênfase à ZDI. Defende que ao atender a determinadas exigências, o professor terá maior facilidade para estruturar e conduzir o ambiente lúdico ao encontro do nível de desenvolvimento iminente, no qual se encontra a criança. No artigo, tal

zona de desenvolvimento, se “define como aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. (VYGOTSKY, 1998, p.97).

Os autores referem-se também ao processo de Internalização ao ressaltar que é na rotina desse processo que os valores são interiorizados, ou seja, na pluralidade e na reiteração de acontecimentos em que há a quebra e o restabelecimento das regras. Boa parte do problema implícito na transição da crítica para a ação reside na habilidade de adquirir hábitos que garantam a ação que efetivamente se quer realizar, porém, a obtenção de costumes, hábitos, depende da repetição, da possibilidade de realizar mais vezes os mesmos comportamentos pautados. A redundância aqui predispõe à virtude.

A repetição dessas condutas positivas são as que levam, então, à internalização desses hábitos positivos, o que dá possibilidade de realizar mais vezes os mesmos comportamentos positivos pautados.

A pesquisa **“O jogo como precursor de valores no contexto escolar”** constitui-se como parte do projeto alternativo: “Desenvolvimento Psicomotor”, estruturado na rede municipal de ensino de Presidente Prudente (SP). A pesquisa estabeleceu como objetivo investigar o jogo como precursor na socialização de valores no contexto escolar. Delimitou como objetivo a incorporação, pelas crianças, dos valores cooperação, solidariedade, respeito mútuo e perseverança, usados como categorias de análises ao mesmo tempo.

Constatou que houve uma sensível diminuição na incidência de ofensivas corporais e verbais; notou um maior uso do diálogo, frente à necessidade da resolução de conflitos gerados nas situações lúdicas; percebeu uma maior consideração e respeito às decisões coletivas; e observou que foram amortizadas as atitudes de discriminação e exclusão. Com base nos resultados do trabalho de campo e de seu arcabouço teórico, a pesquisa conclui que o jogo é uma atividade de natureza social, portanto, torna-se fundamental compreendê-lo como elemento de emergência e de desenvolvimento da cultura lúdica; o professor de Educação Física (que foi o foco da pesquisa) deve ter um amplo e profundo conhecimento sobre o jogo e o desenvolvimento infantil; e, por fim, que o emprego do jogo, no contexto educacional, pode ser enriquecido e potencializado pela qualidade e frequência das intervenções do educador. Os resultados obtidos favoreceram também o processo de ensino e de aprendizagem das crianças em outras disciplinas do currículo, fato evidenciado pelas falas dos outros professores do resto das disciplinas.

Elkonim (1998), na ótica da teoria Histórico-Cultural, concebe o jogo como espaço privilegiado para a criança se apropriar dos sentidos que circulam em sua cultura, de forma a assimilá-los e nela viver.

3- Assessoramento do professorado a partir da perspectiva histórico-cultural da teoria da atividade. Um estudo de caso. Pesquisa escrita no idioma espanhol onde se mostra a aplicação de uma proposta de projeto chamada Shere Rom que é uma adaptação do modelo Quinta Dimensão, de Michael Cole. Os princípios da Quinta Dimensão estão baseados na THC, mais especificamente no conceito de ZDI de Vygostky. Elas enfatizam a ideia de que as crianças podem conseguir a realização das tarefas com ajuda de parceiros mais experientes, assim como com a ajuda de diversas ferramentas mediadoras. Dessa forma, as crianças desenvolvem capacidades para resolver as tarefas por si mesmas, e suas conquistas dependem do grau de ajuda, o tipo de interação, o nível de desafio da tarefa e as condições do contexto da atividade.

Trata-se de uma proposta para a criação de entornos de aprendizagem significativa e colaborativa, mediados pelas tecnologias da informação e a comunicação, onde as tarefas de leitura e escrita são imprescindíveis para a construção de significados compartilhados entre os alunos. Ainda, pretende-se que o diálogo estabelecido seja em um ambiente respeitoso, de confiança e escuta. O contexto de atividade que se promove busca desenvolver as competências de cada um dos participantes para a inclusão no âmbito escolar compartilhando significados, tarefas e metas que outorguem sentido ao trabalho conjunto. O projeto envolve também um trabalho de assistência ao professorado, tendo em conta a participação de uma escola como mostra e professores iniciantes universitários, agindo num mesmo sistema de atividades, e as contradições que derivam dessa interação.

O estudo tem como base o enfoque Histórico-Cultural como perspectiva sistêmica, sob pressupostos de autores seguidores desse enfoque como Michael Cole. Eles apontam também para as contradições desde a THC. Os autores do artigo afirmam que em um sistema de atividade, as pessoas criam e compartilham significados sociais partindo de sua participação nas práticas cotidianas, e esses significados aplicam-se em diferentes situações e com distintos objetivos. Por tanto, um sistema é criador de sua própria cultura uma vez que está inserido em outras como um agente ativo que se transforma e é transformado. É por isso que as culturas contam com criações particulares de símbolos e de conhecimentos, as quais medeiam às participações individuais e grupais através de pautas e padrões próprias de cada contexto de atividade (BRUNER, 1991; COLE, 1999).

Os sistemas e suas culturas incluem as motivações, as metas e as ações de cada pessoa que interatua neles, segundo o rol e as relações que se estabeleçam para o alcance de uma atividade determinada. Assim, a atividade entende-se como um conjunto de processos dirigidos a objetivos a serem atingidos, no qual o significado de cada componente individual do sistema é determinante para a construção de finalidades compartilhadas e concretas. (COLE e ENGSTRÖM, 1993).

Na prática cotidiana se interatua em algumas atividades onde convergem dois ou mais sistemas, o que faz com que as relações sejam dificultadas. Isso se deve ao fato de que cada sistema tem suas próprias formas de organização que podem ser distintas ou opostas, e que produzem contradições e caos em suas relações. No estudo, as autoras retomam a contradição entendendo-a como uma estrutura de tensão acumulativa historicamente tanto dentro como entre sistemas de atividade. Elas entendem que a contradição e o caos são forças que podem gerar conflitos, mas também inovações que impulsionam aos participantes a negociar e reorganizar continuamente sua atividade desde sua própria prática. (TAVARES, 2015).

O artigo também conclui que o processo de apropriação de um projeto como Shere Rom precisa de uma atitude propositiva e proativa, inversão de tempo, autonomia, seguimento e avaliação, o qual permite fazer uma reflexão constante e uma orientação para responder às situações cambiantes próprias dos entornos educativos, mostrando assim a sistematicidade que precisam os procedimentos de mediação de resolução de conflitos em âmbitos educativos que pretendem ser usados em ditos contextos. Além disso, mostram suas pretensões com os fundamentos próprios do modelo Shere Rom, de modo que eles repercutam na prática docente, implementando dinâmicas com base no trabalho colaborativo, a aprendizagem significativa e as relações interculturais, não só na atividade, senão também na sala de aula.

Assim, a reflexão final das autoras aponta para a relevância da função mediadora do consultor educativo, ao aplicar estratégias e ferramentas para dinamizar o trabalho colaborativo nos professores, tomar consciência sobre sua atividade cotidiana e, assim, motivar uma mudança que repercuta na aprendizagem dos alunos e a interação entre eles. Pelo anteriormente dito é possível perceber que a função mediadora implica ações situadas no contexto para refletir sobre o “*para que*” e o “*como*” se realiza uma prática educativa, e se os resultados obtidos impactam favoravelmente nos estudantes, e, por conseguinte, se todo isso se enquadra dentro de uma reflexão continua partindo da prática até a teoria e vice-versa. (TORRES, et al., 2013).

4- **Serviços de mediação de pares para a resolução de conflitos nas escolas: que transformações na atividade caracterizam a implementação bem sucedida?** Título original: **Peer mediation services for conflict resolution in schools: what transformations in activity characterise successful implementation?** Pesquisa no idioma inglês que apresenta os resultados obtidos numa investigação realizada em 9 escolas na Inglaterra, 7 delas de Ensino Fundamental I e duas de Ensino Fundamental II. No artigo se expõe a implementação de um serviço de mediação entre pares (denominado assim pelo autor) para estudantes que tinham conflitos interpessoais, e, a sua vez, envolve também aos professores. As análises foram baseadas nos temas resultantes de uma etapa anterior de investigação que tinha sido aplicada numa escola primária adicional, o qual favoreceu que o processo de intervenção posterior fosse observado, elaborado e sistematizado com mais detalhes, mostrando a sistematicidade no processo de mediação empregado, e não uma mediação pontual.

O artigo utiliza a Teoria da Atividade como marco conceptual, a qual foi desenvolvida por Alekséi Leóntiev (1903-1979) e Serguéi Leonidovich Rubinstein (1889-1960), que tem raízes na THC, e procurava entender as atividades humanas como complexos fenômenos socialmente situados, e ir mais além dos paradigmas do Psicanálises e da Psicologia Comportamental (Behaviorismo).

Os resultados da investigação apontam para a necessidade de uma antecipação realista do grau de cultura indispensável para apoiar plenamente as iniciativas de **empoderamento** dos alunos nas escolas. A mediação de pares foi mais exitosa nas escolas onde houve uma mudança considerável na divisão do trabalho por parte dos sujeitos mediadores, acompanhado da produção de novas ferramentas culturais que promovem novas formas de pensar, falar e atuar com respeito ao conflito. Vale destacar que empoderamento, nesse caso, refere-se ao processo pelo qual se aumenta a força dos indivíduos em determinada questão para assim impulsionar mudanças benéficas em função do grupo nas situações em que vivem, ou seja, a aquisição de poder e independência por parte do grupo social desfavorecido para melhorar sua situação.

No artigo se mostra que o professor utiliza as novas ferramentas de mediação de um jeito que faz recordar a relação entre a fala e o uso de ferramentas descritas por Vygotsky (1978). Quando os indivíduos se enfrentam em uma tarefa difícil, muitas vezes recorrem ao uso de ferramentas semióticas (de origem social) para estruturar seu discurso. Nesse caso em particular, o professor utiliza o roteiro de mediação de pares, que traduz um certo conjunto de

relações sociais nos princípios de comunicação. Ao utilizar a ferramenta na sua própria prática na sala de aula, ajuda a estabelecer o novo modelo de atividade (ou seja, mediação em vez de arbitragem), um passo que talvez seja fundamental para organizar uma nova forma de prática na escola. Se as técnicas de mediação forem utilizadas como técnicas de gestão, um serviço de mediação entre iguais terá muitas mais possibilidades de êxito. (SELLMAN, 2011).

O autor afirma que um serviço exitoso de mediação deve ser compatível com a visão da escola e seu enfoque para regular as relações sociais. A mesma deve se caracterizar por ter meios claros e consistentes para fazer frente aos conflitos, que sejam modelados pelos professores e reproduzidos no seu estilo de gestão. Essas escolas onde a mediação de pares tem sido exitosa e sustentada para vários anos, se baseiam em princípios coerentes de poder e controle (empoderamento tanto nos alunos quanto nos professores e outros membros da escola), práticas de comunicação entre as estratégias de gestão utilizadas pelos adultos e os pressupostos que sustentam a mediação. Caberia, então, dizer que a chave está não nas escolas que criam o empoderamento sobre a resolução de conflitos em seus alunos e professores, senão naquelas que criam as condições para que o empoderamento prospere como iniciativa.

5- Vigotsky e Freire dialogam através dos participantes de uma comunidade virtual latinoamericana de convivência escolar. Pesquisa escrita no idioma espanhol que traz valiosos aportes teóricos e práticos baseados nos postulados de Lev Vygotsky e Paulo Freire. O artigo dá a conhecer uma experiência virtual que foi vivenciada por participantes de distintas partes de América Latina. Foi construído um projeto virtual, em forma de curso de formação profissional, onde o Módulo I teve como título “Pilares e desafios da Convivência escolar”, e que foram descritos os resultados no artigo. Da comunidade virtual formaram parte professores e diretores de escolas de diferentes países latinoamericanos, e tendo um coordenador do grupo que era um dos mesmos integrantes da equipe e quem, ao mesmo tempo, fazia o papel de mediador da atividade.

O esquema do módulo foi sustentado em duas vertentes epistêmicas: em primeiro lugar, a perspectiva histórico cultural de Vygotsky, centrando-se nos instrumentos de mediação psicológicos, técnicos e sociais, assim como na criticidade e a consciência para reelaborar a realidade exposta em situações conflitivas experimentadas no âmbito laboral escolar de cada um dos participantes, vendo como se solucionam ou não as mesmas, para assim, atingir o ambiente propício de uma convivência que permita o processo de aprendizagem. Em segundo lugar, o módulo se sustenta também na visão educacional de

Paulo Freire, que encoraja a concordância na construção de estratégias que promovam mudanças na convivência satisfatória. Através dos aportes dos próprios participantes que compuseram a mostra da pesquisa, o texto recupera ideias dos autores mencionados que formam o esboço teórico, cuja complementaridade dá força à visão de uma educação voltada para a crítica e para a formação da consciência, onde os seres humanos aprendam e tenham a capacidade para resolver aquelas situações conflitivas que atentam contra a convivência cotidiana em qualquer contexto social, sobretudo, no contexto educativo que é o interesse do artigo em geral.

No estudo, os participantes são provocados com perguntas que geralmente partem daquele que faz o papel de coordenador/mediador, e perguntas que respondem a objetivos do programa virtual. O mais valioso da pesquisa é a evidência de como nas vozes dos professores e diretores que vão compartilhando experiências, vão ressurgindo as vozes de Vygotsky e de Freire, falas com uma base teórica onde se expõem com transparência os eventos surgidos da práxis, e, o mais interessante, como a autora do artigo, faz uma análise bem criteriosa, baseada também nos postulados vygotskyanos e freireanos, dessas falas e de tudo o que vai acontecendo no espaço virtual.

A partir da base teórica que já tinha sido sugerida aos participantes da pesquisa, e tendo em conta suas experiências no trabalho, convidava-os a elaborar, a partir de sua própria perspectiva, conceitos como convivência, vivência, conflitos, mediação, e a refletir sobre aquilo que haviam escrito cada um, olhando sobre a perspectiva de conceito dada por cada um a partir de sua cultura, já que eram de países diferentes. Exemplo do que significa **convivência** para alguns dos participantes, e que a autora expõe no seu artigo, (pág.4):

(...) a conceituação do termo “convivência” demanda de uma análise reflexiva sobre a busca de uma interação pacífica entre os indivíduos como entes sociais (...)

(...) a educação em um clima de harmonia, que nos conduzirá a uma meta: a qualidade na educação (...)

(...) num mundo complexo e multicultural, a educação tem como prioridade educar para a convivência pacífica entre os membros da sociedade. O que implica criar nos estudantes atitudes de interação harmônica mediante habilidades de diálogo, no qual se dê o **reconhecimento do outro** em igualdade de direitos e responsabilidades para chegar a acordos que permitam a convivência fraterna (...) quando falo de **reconhecer o outro** estou me referindo a identificar as pessoas com as quais convivemos em sua especificidade, e desde essa identificação valorizá-la e respeitá-la. Ou seja, no momento em que identifico e me

identifico com a outra pessoa, aquele sujeito passa a ser importante para mim, com o qual quero então compartilhar, conviver (...)

Além disso, a autora apresenta alguns trechos onde os participantes foram convidados a expor exemplos de conflitos mais comuns evidenciados por eles, a solução dada, outras possíveis soluções, qual seria a mais coerente e correta a tomar segundo o problema e o que Vygotsky e Freire diriam a respeito do exposto por eles, parte que já era dada pela autora do artigo em função das falas expostas pelos integrantes da pesquisa. Na pesquisa se mostram argumentos interpretativos daquelas situações de conflitos expostas pelos participantes e as estratégias de resolução oferecidas por eles, até onde elas foram positivas ou não e construindo ou desconstruindo as ações oferecidas com critério nos postulados de Vygotsky e de Freire.

A autora apresenta como em algumas das ações que expõem alguns membros da equipe virtual sobre certo conflito e as estratégias aplicadas que compartilham com o resto do grupo virtual, é evidente o pensamento de Vygotsky sobre a ideia de que “os signos e as palavras servem, primeiro e antes de todo, como instrumentos para o contato social com o outro”, onde age principalmente a palavra para chegar a um consenso segundo eles mesmos expõem. Evidencia-se, em alguns procedimentos, a cooperação social realizada através dos signos verbais utilizados como instrumentos psicológicos que têm como resultado o contato consigo mesmo. Mostra como em algumas análises de situação conflitiva se analisam os signos verbais que permitem elaborar uma atuação consciente, e, em alguns casos, a determinação da solução pelas mesmas pessoas que causaram a situação de conflito gerada. Certas soluções apontam para que os indivíduos envolvidos na situação de conflitos, mais do que pensar se aquela situação conflitiva era correta ou não, refletirem sobre as consequências que poderiam resultar daquele fato e qual seriam os aprendizados que poderiam extrair daquela situação.

Contribuições de artigos que não utilizam como esboço teórico a THC.

Por outro lado, do total de 57 artigos que ficaram primeiramente para serem analisados (Ver apêndice 1), excluindo os 11 artigos que ficaram para análise final, e 10 que não pertenciam à área do conhecimento objeto de estudo desta pesquisa (área educacional), restaram 36 (Ver apêndice 2), que mesmo não utilizando a THC, ofereceram algumas contribuições que apresento a seguir.

- 1- Trabalhar sobre a base da **Tolerância no Professorado**.
- 2- Importância de considerar as **Influências Culturais** na resolução de conflitos entre crianças.
- 3- Trabalhar com a equipe da escola sobre a base do conhecimento das **Emoções Positivas** (considerando que têm a capacidade de influenciar sobre processos intelectuais, as razões, a resolução de problemas, na atenuação da indisciplina, e na otimização da interação social saudável.)
- 4- Olhar para a **Atuação do Professor** e trabalhar nessa base (alguns estudos revelam que isso é limitado para afrontar situações que possam gerar problemas na convivência.)
- 5- Trabalhar sobre a base do **Compromisso** e a **Responsabilidade** que devem ter os professores com seu trabalho. (**Consciência dos professores**).
- 6- Incentivar, nas escolas, o trabalho e posterior reconhecimento da **Mediação** como principal método, técnica e intervenção formal para um trabalho eficaz.
- 7- Possibilitar o conhecimento nas escolas, e especificamente aos professores, sobre a importância da **Criação de uma Cultura de Altas Expectativas (motivação do aluno e apoio acadêmico)**.
- 8- Possibilitar o conhecimento nas escolas, e especificamente, nos professores, sobre o **Apoio** que devem oferecer às crianças para ajudá-los a apreender e prosperar na escola.
- 9- O **Estudo do Entorno** como efeito sobre a aprendizagem. (Um ponto importantíssimo para o conhecimento dos professores).
- 10- Possibilitar o conhecimento, nas escolas, e, especificamente nos professores, das **Percepções** que se fazem os estudantes sobre o contexto social de suas escolas.
- 11- Que as escolas conheçam a importância da **Criação e Implementação de Programas Interventivos**, sempre que for necessário, para facilitar o desenvolvimento de um bom ambiente escolar e um bom processo de ensino.
- 12- A **Avaliação da Jornada Escolar** (por seu período tão curto não permite a implementação de alguns programas e estratégias de resolução). Procedimento que vai dirigido fundamentalmente a instâncias superiores à escola.

Como se pode observar, a maioria desses procedimentos é dirigido fundamentalmente aos professores, e se apresenta o uso da mediação como principal ferramenta de resolução de conflitos, mas, a partir de uma outra base epistemológica e não da THC (como empregaram os artigos que foram objeto de análises profunda e que aparecem na tabela 5.1 e 5.2 apresentadas com anterioridade). Em seu grande conjunto, todos esses procederem consistem

em estratégias interventivas, e mediadoras ao mesmo tempo, de cada um dos conflitos inferidos desses mesmos procedimentos de resolução, e expostos pelos autores em seus artigos, expondo o conceito de mediação com outros constructos diferentes aos vygotskyanos. (Ver apêndice 2).

6. Considerações Finais

Como foi possível apreciar no capítulo anterior, do total de 7 artigos analisados que respondiam aos nossos critérios segundo o objetivo do trabalho, 2 se categorizaram como pesquisas teóricas (tabela 5.1) e 5 foram consideradas pesquisas de campo (tabela 5.2) que descrevem intervenções que têm um caráter sistêmico e preventivo. No entanto, não foram classificadas pesquisas de campo que descrevessem intervenções com características pontuais.

Embora as 2 pesquisas encontradas com caráter teórico tenham importância, nosso maior interesse se focaliza naquelas 5 pesquisas de campo que mostraram procedimentos de resolução aplicados no âmbito educacional e/ou envolvendo o pessoal da escola. As mesmas mostraram procedimentos que tinham uma aplicação real dentro do espaço educativo descrito pelo autor em cada artigo, e, a sua vez, uma aplicação sistêmica e sistemática no processo que pode facilitar logo uma disposição dos participantes de antecipar métodos de resolução na presença de futuros conflitos.

Como já foi referido, e é de nosso conhecimento, uma boa intervenção não pode ser só pontual, só voltada para os alunos, ou voltada para os professores, ou para algum outro elemento isolado da escola, ela deve ser formativa para todos, e que ajude a trazer uma mudança que seja duradoura, que gere novos mecanismos de resolução de conflitos, e por sua vez, contribua para manter os já elaborados. Por isso a importância do caráter sistêmico nas mesmas, que como sistema, envolva os diferentes participantes que conformam o corpo da escola, professores, alunos, gestores escolares, família, coordenação pedagógica, diretivos escolares, entre outros. Nas 2 pesquisas categorizadas como teóricas, em seu conteúdo descrito oferecem ferramentas que podem ser pensadas e empregadas pela escola como um todo, em função da melhora de situações conflitivas que possam se apresentar durante o processo de aprendizagem.

Porém, as 5 pesquisas categorizadas como de campo, suas intervenções podem ser consideradas sistêmicas porque envolvem tanto alunos quanto professores, e pesquisas como a número 5: **Vigotsky e Freire dialogam através dos participantes de uma comunidade virtual latinoamericana de convivência escolar** (tabela 5.2), que abrange em sua mostra além de professores da escola, a equipe de gestão também.

As pesquisas analisadas ressaltam com clareza os conceitos da THC apresentados neste trabalho, e descritos em cada uma das análises individuais dos artigos. Tanto a Interação, a

Internalização, a Mediação e a ZDI têm matizes próprios em cada uns dos procedimentos descritos pelos autores e, nas intervenções implementadas, os quatro conceitos se juntam como um todo e agem como processo indissolúvel. A sistematicidade no processo de intervenção apresentado por essas pesquisas e o caráter sistêmico das mesmas, nos faz pensar na importância da internalização dos sujeitos envolvidos em cada uma das situações apresentadas. Precisamente, esse caráter sistêmico e sistemático dos procedimentos é o que ajuda a conseguir alterações profundas e precisas para obter mudanças. Para a Teoria Histórico-Cultural, a Mediação não consiste em uma mediação isolada, é necessário um processo mediacional com uma sistematicidade, um conjunto de mediações, e que esse processo tenha como uns dos objetivos modificar qualitativamente o sistema psíquico dos sujeitos, por meio da complexificação das funções psicológicas superiores.

Nesse sentido, poderíamos dizer que os artigos conseguem mostrar uma boa intervenção, apresentando processos de interação, intervenção mediática sistematizada e trabalhos tendo em conta a ZDI, envolvendo mais de um ente escolar (professor, aluno), como é o caso dos artigos da tabela 6.3 a seguir. Outra apresentada na tabela 6.4, incluiu na sua intervenção professores e gestores escolares²⁹.

Tabela 6.3. Pesquisas que incluem na sua intervenção professores e alunos.

No.	Base	Descritor	Título	Autor	Ano de Publicação	Idioma
1	BVS	Convivência Escolar+Resolução de Conflitos	O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola.	Maia, Denise da Silva; Lobo, Beatriz de Oliveira Meneguelo	2013	Português
2	SCIEIO	Resolução de Conflitos+Teoria Histórico Social	O jogo como precursor de valores no contexto escolar.	Silvio Sena; José Milton de Lima	2009	Português
3	CAPES	Convivência Escolar+ZDP	Assessoramento do professorado a partir da perspectiva histórico-cultural da teoria da atividade. Um estudo de caso.	Torres, Shadai; Arrona, Alhelí ; Crespo, Isabel	2013	Espanhol
4	ERIC	Resolução de Conflitos+Mediação	Serviços de mediação de pares para a resolução de conflitos nas escolas: que transformações na atividade caracterizam a implementação bem sucedida?	Sellman, Edward	2011	Inglês

Fonte: autoria própria a partir das pesquisas que incluem na sua intervenção professores e alunos.

²⁹ Claro que sabemos que este não é o local adequado para inserção de uma tabela, mas optamos por inseri-la aqui para auxiliar o nosso leitor.

Tabela 6.4. Pesquisa que inclui na sua intervenção professores e diretivos escolares.

No.	Base	Descritor	Título	Autor	Ano de Publicação	Idioma
1	CAPES	Convivência Escolar+Vigotsky	Vigotsky e Freire dialogam através dos participantes de uma comunidade virtual latinoamericana de convivência escolar.	Cánovas Marmo, Celica Esther	2009	Espanhol

Fonte: autoria própria a partir da pesquisa que inclui na sua intervenção professores e diretivos escolares.

Apesar de as pesquisas mostrarem resultados que podem nos ajudar quando pensarmos em procedimentos de resolução na presença de determinados conflitos no espaço escolar, e não necessariamente ligados ao fenômeno da indisciplina somente, pode-se evidenciar nelas que esses procedimentos interventivos têm uma tendência a focalizar aos professores e/ou os alunos. Escassamente encontramos uma pesquisa que incluiu outro elemento da escola, como foi o caso da pesquisa apresentada na tabela 6.4. Os suportes oferecidos foram dirigidos fundamentalmente a eles, fato que poderíamos repensar e ter em conta no momento de propormos estratégias para resolver conflitos. Seria bom incluir a todos ou a grande maioria dos sujeitos que formam parte importante de uma escola, e que são afinal os que, trabalhando juntos, conseguem o êxito nos processos de educação e de aprendizagem. Por sua vez, os que facilitam os câmbios necessários no sistema educativo mediante bons procedimentos e intervenções que ajudem a resolver os conflitos, e que sejam geradores do bom clima e a convivência escolar, ressaltando dessa maneira, o valor estimável que Lev Vygotsky atribuiu às relações interpessoais.

Por outro lado, ressaltei no capítulo 4, uma questão relativa a alguns artigos do total de 57 que se apresentam no apêndice 1, que tinham ficado primeiramente para análises, e que logo foram descartados em sua maioria para ficarem inicialmente só 11 e, depois, 7 artigos. Alguns deles, mesmo não usando a THC como base teórica e, apesar de terem figurado em resultados no uso de descritores que faziam referência à THC, ofereciam valiosas discussões que, talvez, pudessem proporcionar contribuições importantes. Esses artigos se apresentam no apêndice 2 deste trabalho³⁰ e ofereci no capítulo 5 brevemente algumas de suas contribuições, já que eles não constituíram o eixo central de análises desta pesquisa, mas, nos ajudam a repensar em outras possibilidades de estratégias de resolução de conflitos.

³⁰ Do total de 57 artigos, excluindo os 11 que ficaram para análises, e 10 que não tinham relação com a área do conhecimento objeto de estudo (área educacional), ficaram então 36, e são os que se apresentam no anexo 2.

Depois de ter encerrados os resultados finais e atingido o objetivo geral desta pesquisa, percebo como a mesma tem contribuído muito na minha formação. Tem me ajudado a compreender melhor e com mais clareza o surgimento e desenvolvimento dos conflitos em meu espaço de trabalho, a dinâmica dos mesmos, e ter uma ideia formulada daqueles procedimentos de resolução que vêm sendo divulgados na literatura científica fundamentada na Teoria Histórico Cultural. Tem me ajudado ainda, a determinar quais desses procedimentos estão sendo mais utilizados como ferramentas de resolução de conflitos nas escolas, e conhecer a quem vão dirigidos fundamentalmente esses procedimentos como estratégias de mediação, uns dos conceitos vygotksyanos essenciais dentro do processo de ensino.

Quando a pesquisa começou seu curso, considerei de vital importância que esse tema fosse discutido e analisado, de forma tal que proporcionasse contribuições e enriquecimentos aos estudos que se fazem com base na Teoria Histórico-Cultural, em busca de ferramentas de resolução de conflitos no espaço escolar, e que ao mesmo tempo me ajudassem a responder às questões que foram mobilizadoras da pesquisa e apresentei no início do trabalho.

O estudo até poderia ser feito de outras maneiras, por exemplo, ampliando o campo de busca para outras bases de dados, mas, dada a magnitude de trabalho que uma investigação desse tipo exige, e o tempo disponibilizado para a pesquisa (2 anos), foram escolhidas só essas 4 bases (SCIELO, BVS, ERIC e CAPES) que são bem reconhecidas no Brasil e empregadas frequentemente para publicações deste tipo de estudo sobre a Educação. Apesar dos artigos achados que tratam os objetivos específicos serem poucos, proporcionaram resultados que são valiosos para refletir sobre o processo de ensino e de aprendizagem e sobre alguns procedimentos de resolução de conflitos com base na THC.

Porém, os resultados obtidos deixam muito do que pensarmos ainda, principalmente, para aqueles que tornamos nossa prática orientada especialmente pela THC desenvolvida por Vygotsky, e da qual, pretendemos fazer o suporte fundamental para resolvermos os conflitos gerados no nosso cotidiano.

De modo geral, considero que a investigação possa servir de base e seja uma contribuição a mais para o processo de ensino e de aprendizagem, e que, além disso, sirva como uma ferramenta para os psicólogos e pedagogos que trabalham com esse tipo de demanda apresentado na pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento de seu trabalho e na possibilidade de estudos posteriores com fundamento nesse tema.

Durante o transcurso desses dois anos de pesquisa de Mestrado vinculados à Unicamp, tenho aprendido muitas coisas, e não relativas somente às questões da investigação feita.

Aprendizados que, principalmente, me transformaram como pessoa, tanto pessoal quanto profissionalmente. Conheci grande parte do olhar brasileiro em vários sentidos, sobre a política, as ideologias, a luta pela profissão, o sonho de chegar à Universidade, e aprendi sobretudo, a discernir entre esses olhares para criar o meu próprio, tomando o melhor e mais importante que o Brasil pode oferecer, e me aferrando e assumindo ele como meu novo lar.

Conheci, por meio da literatura consultada, diferentes esquemas de trabalho no sistema educativo, não só do Brasil, senão também de outras partes do mundo: Espanha, Japão, Moçambique, Colômbia, Argentina, Peru, entre muitos outros, e também, durante a realização de cursos de superação da língua portuguesa, aulas, onde nos encontrávamos periodicamente, e onde foram criados bons laços de amizades, possibilidade que me ofereceu o intercâmbio na própria Universidade com diferentes culturas estrangeiras. Esse fato me permitiu abrir as fronteiras de minha mente no relativo ao sistema educativo em meu país, Cuba. Sair da bolha em que estive durante tanto tempo e ser capaz de eu mesma ter os argumentos suficientes para comparar e definir critérios a favor ou em contra do vivido no relativo ao ensino em Cuba, e, ao mesmo tempo, o que me fez apreciá-lo cada dia mais.

Tenho aprendido com os melhores parceiros de trabalho (do Gepec e do Grupo Seletto), o valor do trabalho coletivo, de compartilhar as nossas experiências profissionais mediante as narrativas, de refletir coletivamente sobre elas e de usá-las como método de apoio para orientar nossa prática. Aprendi com intercâmbio de critérios, das novas teorias aplicadas no processo de ensino, do aperfeiçoamento das já conhecidas, convertendo tudo isso, em uma das principais forças do Gepec, e reconhecendo ao mesmo tempo, um novo significado da palavra *grupo*.

Aprendi, sobretudo, um novo olhar para (re)dirigir minha prática de trabalho, baseado fundamentalmente naqueles postulados teóricos que a Teoria Histórico-Cultural pode me oferecer, e que me oferecem, hoje, diversos sentidos positivos para levar adiante um bom processo de ensino e de aprendizagem.

Referências

- AZZI, R.G e GIANFALDONI, M.H.T.A. **Psicologia e Educação**. (orgs.) São Paulo: Casa do Psicólogo, (Série ABEP formação), 2011.
- BARBOSA, F.M. **O processo de ensinar-aprender uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional: histórias compartilhadas por uma supervisora e uma estagiária**. Dissertação de Mestrado. UFU (Universidade Federal de Uberlândia), MT, Brasil. 2013.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BENBENASTE, N; LUZZI, S e COSTA, G. **Vygotsky: desde o Materialismo Histórico à Psicologia. Aporte a uma teoria do sujeito do conhecimento**. Hologramática - Faculdade de Ciências Sociais, UNLZ, Ano VI, Número 7, V3, p.13-32, ISSN 1668-5024, 2007. URL do Documento: <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=745>.
- BEYER, H. O. **Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?** Revista do Centro de Educação, Cadernos: edição: 2005 - Nº 26, UFRGS, 2011.
- BRUNER, J. **Atos de significado**. Madrid, Alianza, 1991.
- CHAIKLIN, S. **A Zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino**. 2003. Tradução de Juliana Campregher Pasqualin, Psicologia em Estudo, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.
- COLE, M. **Pôr a cultura no centro**. Psicologia cultural, Madrid, Morata, pp. 113-137, 1999.
- COLE, M. e ENGESTRÖM, Y. **Enfoque histórico-cultural da cognição distribuída**. Amorrortu, pp. 23-74. 1993.
- COLE, M. [et al.]. **L.S. Vigotski. A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- ELKONIN, D.B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FERREIRA, A.B.H. **Minidicionário da língua portuguesa / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira**. 3.ed.- Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação e Sociedade, ano XXIII, n.79, p.257-272, Ago. 2002.
- GAARDER, J. **O mundo de Sofia: romance da história da filosofia**. Tradução do norueguês Leonardo Pinto Silva. — 1ª- ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2012. Título original: SofiesWerden.
- GASPARIN, J.L; PETENUCCI, M.C. **Pedagogia Histórico Crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Artigo. (ca.2009).
- GARCIA, J.A. **Indisciplina, incivilidade e cidadania na escola**. Educação Temática Digital, Campinas, v. 8, n. 1, p. 121-130, dez. 2006.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C., e BAPTISTA, P. **Metodologia da Investigação**. 3ªed México: Mac – Graw Hill. 2003.

HOMSKAYA, E.D. “**Alexander Romanovich Luria. Scientific biography**”. Moscow: Voenizdat, 1992; English translation: Kluwer Academic / Plenum Publishers, 2001.

IVIC, I. **Lev Semionovich Vygotski (1896-1934)**. Publicado originalmente em Perspectivas: revista trimestral da Educação Comparada (París, UNESCO: Escritório Internacional da Educação), vol. XXIV n. 3-4, 1994, p. 773-799. UNESCO: Escritório Internacional de Educação, Paris, 1999.

JARES, X. **Educação e conflito, guia de educação para a convivência**. Editorial Popular. Madrid, 2001.

LIVRARIA CULTURA. **O mundo de Sofia**. <Disponível em: <http://www.livriariacultura.com.br/p/o-mundo-de-sofia-30369309>>. Acesso em: 14 julho 2016.

LIMA, T.C.S; MIOTO, R.C.T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Revista Katálysis, Florianópolis, v.10, n.spe, p.37-45, 2007.

LÓPEZ, M. Q. **A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios**. Estudos Avançados, São Paulo, v.25, n.72, p. 55-72, 2011.

MAHONEY, A.A...et al.: org. PLACCO, V.M.N.S. **Psicologia & Educação: revendo contribuições**. São Paulo: Educ, 1ª edição, 2000. Reimpressões, 2002, 2003, 2005 e 2007.

MICHELOTTO, R. M. **Universalização da Educação Superior em Cuba**. In: Reunião da ANPED, 31; GT-11: Política da Educação Superior. Caxambu, 2008. Apresentação de trabalhos. Paraná: UFPR, 2008.

MOLL, L.C. **Vygotsky e a Educação. Implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Trad. Fani A. Tresseler. – Porto Alegre: Artes Médicas, p.341- 362, 1996.

MORAES, R. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, W. **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção**. Janus, lorena, ano 1, n.1, 2. Sem. p.19-30. 2004.

NÓVOA, A. **Carta a um jovem investigador em Educação**. 2014, p.14. < Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2015/06/ante3b3nio-nc3b3voa-carta-a-um-jovem-investigador.pdf>>. Acesso em: junho 2016.

PASSEGGI, M. **Memorial de Formação**. 2010 < Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/pdf/118.pdf>> Acesso em: abril 2016.

PRADO, G.V.T e SOLIGO, R. **Memorial de Formação – quando as memórias narram a história da formação...**In: Porque escrever é fazer história. Editora Alinea, Campinas/SP, p.47-62, 2007.

PRESTES, Z.R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional.** Teses de Doutorado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

PRESTES, Z.R; TUNES, E. **Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski.** Universitas: Ciências da Saúde, Brasília, v. 9, n. 1, p. 101-135, jan./jun. 2011.

RIVIÈRE, A. **A Psicologia de Vigotsky: sobre a longa projeção de uma breve biografia.** Infância e Aprendizagem. Universidade Autônoma de Madrid, 1984.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica.** Porto Alegre: Sulina, 1986.

SÁNCHEZ, A. A; BOIX, P. J. LL; JURADO, S. P. **A sociedade do conhecimento e as TICS: uma insuperável oportunidade para o cambio docente.** Pixel-Bit. Revista de Médios e Educação, núm. 34, pp. 179-204, Universidade de Sevilla, Espanha, 2009.

SELLMAN, E. **Serviços de mediação de pares para a resolução de conflitos nas escolas: que transformações na atividade caracterizam a implementação bem sucedida?** British Educational Research Journal, 37:1, 45-60, DOI: 10.1080/01411920903419992. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/01411920903419992>. Acessado < 2016-2017>.

SIERRA, B.R. **Técnicas de Investigação Social. Teoria e Exercícios.** Madrid: Paraninfo, 1985.

SILVA, M. D; OLIVEIRA, M. L. B. **O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola.** Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 18-29, abr. 2013.

TAVARES, A. O. M. **Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2015.

TORRES, S.; ARRONA, A.; CRESPO, I. **Assessoramento do professorado desde a perspectiva histórico-cultural da teoria da atividade. Um estudo de caso.** Perfis Educativos, IISUE-UNAM vol. XXXV, núm. 139, 2013.

TORREGO, J. **Os conflitos no âmbito educativo.** Aporte para a cultura. Editorial Cideal. Madrid, 2007.

VÉLEZ, O.L e GALEANO, E. **Investigação qualitativa. Estado da arte.** Medellín, Universidade de Antioquia. 2002.

VINHA, M. P. & WELCMAN, M. **Quarta aula: a questão do meio na pedologia, Lev Semionovich Vigotski.** Psicologia USP, 21(4), 681-701, 2010.

VINHA, T.P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** Campinas: UNICAMP, 2003. 430f. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

_____. **Os conflitos interpessoais na escola: problemas a serem resolvidos ou oportunidades de desenvolvimento?** Revista pedagógica do Sindicato dos Especialistas de Educação do ensino público municipal de São Paulo. São Paulo: v.7, p. 21 – 27, 2009/2010.

_____. **Os conflitos interpessoais na escola e a aprendizagem da convivência.** Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

_____; SILVA, F. A. S.; MAIA, K. CARNEIRO, K. C.F.; SCARAZZATTI, M. J. **S. A implantação da justiça restaurativa como um processo de resolução de conflitos na escola: uma realidade a ser construída.** In: Tognetta, L. R. P.; Vinha, T. P. (Org.) *Conflitos na instituição educativa: Perigo ou oportunidade?* Campinas: Mercado de Letras, 2011.

VIVALDI, F.M.C. **Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras: o estado do conhecimento.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: [s.n.], 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Mente na sociedade: o desenvolvimento de um processo psicológico superior.** Cambridge, MA, Harvard University Press, 1978.

_____. **Pensamento e linguagem.** Buenos Aires. A Pléyade, 1985.

_____. **História do Desenvolvimento das funções psíquicas superiores.** Editorial Ciência e Técnica. La Habana, 1987.

_____. **O Problema do Ensino e o Desenvolvimento.** In: Seleção de leituras de *Psicología das Idades 1*, Tomo III, La Habana, ENPES, 1988.

_____. **Obras Escolhidas. Tomo IV. Psicologia Infantil.** Editorial Pedagógica, Moscou 1984. Editorial Visor, S. A. Madrid, 1996.

_____. **A formação social da mente.** 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

_____. **O problema da idade.** In: *Psicología do Desenvolvimento. Seleção de leituras*, La Habana, Editorial "Félix Varela", 2001a.

_____. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. **Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004. Tradução: Paulo Bezerra.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** (Texto integral, traduzido do russo *Pensamento e linguagem*). São Paulo: Martins Fontes, 2009. Tradução: Paulo Bezerra.

WELLS, G. **Indagação dialógica. Para uma teoria e uma prática sociocultural da educação.** (Temas de Educação). Barcelona, Paidós, 2001.

ZAMPIERI, M. A & ROCHA, M.S.P.M.L. **“Faz de conta que as crianças já cresceram”: o processo de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 309-319.

Apêndice 1

Primeiros Artigos escolhidos para análises					
No.	Site	Descritor	Título	Autor	Ano de Publicação
1	SCIELO	Resolução de Conflitos+Teoria Histórico Social	O jogo como precursor de valores no contexto escolar.	Silvio Sena; José Milton de Lima	2009
2	SCIELO	Convivência Escolar+Indisciplina	Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura?	Rosilene Beatriz Lopes; Candido Alberto Gomes	2012
3	SCIELO	Convivência Escolar+Indisciplina	Gestão do bullying e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia).	Suely Mascarenhas	2006
4	SCIELO	Convivência Escolar+Mediação	A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.	Vitor Henrique Paro	2010
5	BVS	Resolução de Conflitos+Mediação	Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años.	Caycedo, Claudia; Gutierrez, Claudia; Ascencio, Viviana; Delgado, Angela Paola.	2005
6	BVS	Resolução de Conflitos+Mediação	Um modelo lógico-formal para o estudo dos argumentos emocionais nos processos de construção de acordos.	Aguilera Ontiveros, Antonio; Contreras Manrique, Julio C	2011

7	BVS	Convivência Escolar+Relações Interpessoais	Aportes de la terapia ocupacional al contexto educacional inclusivo: interrelación entre el enfoque psicosocial, la teoría de integración sensorial y acciones de atención temprana.	Véliz R., Verónica; Uribe- Echevarría M., Lorena.	2009
8	BVS	Convivência Escolar+Indisciplina	Indisciplina escolar: uma construção coletiva.	Boarini, Maria Lucia.	2013
9	BVS	Convivência Escolar+Mediação	Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar.	Villanueva Badenes, Lindon; Usó Guiral, Inmaculada; Adrián Serrano, Juan E.	2013
10	BVS	Convivência Escolar+Resolução de Conflitos	O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola.	Maia, Denise da Silva; Lobo, Beatriz de Oliveira Meneguelo	2013
11	ERIC	Resolução de Conflitos+Indisciplina	Teachers Are Afraid We Are Stealing Their Strength": A Risk Society and Restorative Approaches in School.	McCluskey, Gillean; Kane, Jean; Lloyd, Gwynedd; Stead, Joan; Riddell, Sheila; Weedon, Elisabet	2011
12	ERIC	Resolução de Conflitos+Indisciplina	Can Restorative Practices in Schools Make a Difference?	McCluskey, Gillean; Lloyd, Gwynedd; Kane, Jean; Riddell, Sheila; Stead, Joan; Weedon, Elisabet	2008
13	ERIC	Resolução de Conflitos+Mediação	If Your Only Tool Is a Hammer, Any Issue Will Look like a Nail": Building Conflict Resolution and Mediation Capacity in South African Universities.	Harris, Geoff	2008

14	ERIC	Resolução de Conflitos+Mediação	Interactional Practices Used in the Teaching of Conflict Prevention and Resolution Skills in an Innovative Safe School Program at an Elementary School.	Shin, Annalise Grace	2010
15	ERIC	Resolução de Conflitos+Mediação	Peer Mediation Services for Conflict Resolution in Schools: What Transformations in Activity Characterise Successful Implementation?	Sellman, Edward	2011
16	ERIC	Resolução de Conflitos+Mediação	Cultural Connections: An Alternative to Conflict Resolution.	Traore, Rosemary	2008
17	ERIC	Resolução de Conflitos+Mediação	Bully Prevention, Peer Mediation and Conflict Resolution: Impact of Prevention Programs on Reducing School Suspensions.	Frost, Alice M	2012
18	ERIC	Resolução de Conflitos+Mediação	Optional IDEA Alternative Dispute Resolution. In Forum.	Henderson, Kelly	2008
19	ERIC	Resolução de Conflitos+Mediação	Mediation Works: An Action Research Study Evaluating the Peer Mediation Program from the Eyes of Mediators and Faculty.	Cook, Jacqueline Yvonne; Boes, Susan R.	2013
20	ERIC	Resolução de Conflitos+Mediação	Bureau of Indian Education (BIE), Albuquerque Service Center (ASC) Dispute Resolution in Special Education through Mediation. Parent/Schooland Mediator's Manual.	Copenhaver, John	2007

21	ERIC	Resolução de Conflitos+Mediação	The Art of Labor Relations: Knowing Your Best Move.	Pope, Dixie M.	2009
22	ERIC	Convivência Escolar+Relações Interpessoais	The Socially Skilled Teacher and the Development of Tacit Knowledge.	Elliott, Julian G.; Stemler, Steven E.; Sternberg, Robert J.; Grigorenko, Elena L.; Hoffman, Newman	2011
23	ERIC	Convivência Escolar+Mediação	Creating a Culture of High Expectations, Student Motivation and Instructional Support in Schools and Classrooms. High Schools That Work.	<i>Southern Regional Education Board (SREB)</i>	2012
24	ERIC	Clima Escolar+Vygotsky	A Study of Teachers, Students, and Parents' Perceptions of How School Climate Affects African-American and Latino Students.	Taylor, Susan M.	2009
25	ERIC	Clima Escolar+Resolução de Conflitos	Early Adolescent Health Risk Behaviors, Conflict Resolution Strategies, and School Climate.	La Russo, Maria; Selman, Robert	2011
26	ERIC	Clima Escolar+Resolução de Conflitos	Bullying among Young Children: Strategies for Prevention.	Levine, Emily; Tamburrino, Melissa	2014
27	ERIC	Clima Escolar+Resolução de Conflitos	Findings from a Randomized Experiment of Playworks: Selected Results from Cohort 1.	Bleeker, Martha; James-Burdumy, Susanne; Beyler, Nicholas; Dodd, Allison Hedley; London, Rebecca A.; Westrich, Lisa; Stokes-Guinan, Katie; Castrechini, Sebastian	2012

28	ERIC	Clima Escolar+Resolução de Conflitos	On Improving School Climate: Reducing Reliance on Rewards and Punishment.	Hoffman, Lorrie L.; Hutchinson, Cynthia J.; Reiss, Elayne	2009
29	ERIC	Clima Escolar+Resolução de Conflitos	The Relationship of Principal Conflict Management Style and School Climate.	Boucher, Miriam Miley	2013
30	ERIC	Clima Escolar+Resolução de Conflitos	What's so Hard about Win-Win?	Bluestein, Jane	2011
31	ERIC	Clima Escolar+Resolução de Conflitos	The Elephant on the Playground.	Violet, Jill	2008
32	CAPES	Resolução de Conflitos+Teoria Socioconstrutivista	Formación innovadora en Terapia Ocupacional.	Barba, Patricia Carla de Souza Della ; Da Silva, Roseli Ferreira ; Joaquim, Regina Helena VitaleTorkomian ; de Brito, Cristiane Miryam Drumond	2012
33	CAPES	Resolução de Conflitos+Zona de Desenvolvimento Proximal	Diferenças culturais e de gênero em conflitos de pre-escolares.	Morais, Maria De Lima Salum; Otta, Emma	2008
34	CAPES	Resolução de Conflitos+Psicologia Histórico Cultural	Psicodiagnóstico tradicional e interventivo: confronto de paradigmas?	Barbieri, Valeria	2010
35	CAPES	Resolução de Conflitos+Indisciplina	Desenvolvimento de emoções positivas na infância: Lineamentos para a intervenção escolar.	Laura Beatriz Oros ; Vanesa Manucci ; Maria Cristina Richaud-de Minzi	2011
36	CAPES	Resolução de Conflitos+Mediação	A mediação: uma escolha a fazer, responsabilidades a assumir.	Guillaume - Hofnung, Michèle	2012

37	CAPES	Convivência Escolar+Vygotsky	Thinking as Action. Theoretical and Methodological Requirements for Cultural Psychology.	Santamaría, Andrés; Cubero, Mercedes ; De La Mata, Manuel L	2010
38	CAPES	Convivência Escolar+Vigotski	Contextos afectivos y cognitivos en los procesos de aprendizaje.	Restrepo, Gabriel	2009
39	CAPES	Convivência Escolar+Vygotsky	Vigotsky y Freire dialogan a través de los participantes de una comunidad virtual latinoamericana de convivencia escolar.	Cánovas Marmo, Celica Esther	2009
40	CAPES	Convivência Escolar+Vygotski	Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva?	Hugo Otto Beyer	2011
41	CAPES	Convivência Escolar+Teoria Histórico Social	Educação básica e inclusão: um estudo de representações sociais.	Garnique - Castro, Felicitá; Gutierrez - Vidrio, Silvia	2012
42	CAPES	Convivência Escolar+Teoria Histórico Social	Praxiologia motriz e a abordagem crítico-superadora: aproximações preliminares.	Araujo, Pablo Aires; Souza, Maristela Da Silva ; Ribas, Joao Francisco Magno	2014
43	CAPES	Convivência Escolar+Teoria Histórico Social	La drogadicción y su lugar en los procesos pedagógicos ?Un problema oculto o evidente?	Corzo, Josefina Quintero; Marquez, Diana Yurany Alvarez ; Quintero, Fabio IgnacioMunevar	2011
44	CAPES	Convivência Escolar+ZDP	Asesoramiento del profesorado desde la perspectiva histórico cultural de la teoría de la actividad Un estudio de caso.	Torres, Shadai ;Arrona, Alhelí ; Crespo, Isabel	2013

45	CAPES	Convivência Escolar+Relações Interpessoais	A indisciplina na instituição escolar: o trabalho com assembleias de classe no desenvolvimento de crianças morais autônomas.	Carmen Lúcia Dias ; Terezinha Ferreira Da Silva Colombo	2013
46	CAPES	Convivência Escolar+Relações Interpessoais	Pelo direito de brincar: conhecendo a infância e potencializando a ação da terapia ocupacional	Marta Aoki ; Fátima Corrêa Oliver ; Stella Maris Nicolau	2006
47	CAPES	Convivência Escolar+Indisciplina	Encuentros y convivencia escolar.	Josep M ^a Puig Rovira ; Mònica Gijón Casares	2010
48	CAPES	Convivência Escolar+Mediação	Manejo de casos de intimidación escolar: Método de Preocupación Compartida.	Jiménez, , Manuela ; Castellanos, Melisa ; Chaux, Enrique	2009
49	CAPES	Convivência Escolar+Mediação	Antropologia, educação e condicionamentos culturais: pensando as mediações no processo de socialização escolar.	José Rogério Lopes	2009
50	CAPES	Clima Escolar+Vygotsky	Una nueva mirada a la formación en eficacia docente de Gordon (TET): Un estudio- intervención en el aprendizaje social y emocional del profesorado.	Talvio, Markus; Lonka, Kirsti ; Komulainen, Erkki ; Kuusela, Marjo ; Lintunen, Taru	2013
51	CAPES	Clima Escolar+Vigotsky	Calidad en educación y clima escolar: apuntes generales.	Claro T. , Juan S.	2013
52	CAPES	Clima Escolar+Vigotsky	La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje.	Garcia Retana, Jose Angel	2012

53	CAPES	Clima Escolar+Vigotsky	La sociedad del conocimiento y las TICs: una inmejorable oportunidad para el cambio docente.	Sanchez Asin, Antonio; Boix Peinado, Josep Lluís; Jurado De Los Santos, Pedro	2009
54	CAPES	Clima Escolar+Teoría Histórico Social	La educación en la sociedad postmoderna: desafíos y oportunidades.	Ruiz Roman, Cristobal	2010
55	CAPES	Clima Escolar+Psicología Histórico Cultural	Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín. (Sem PDF, só visualizar online).	Duarte D., Jakeline	2009
56	CAPES	Clima Escolar+Indisciplina	Percepção social da violência na escola: um olhar à luz da competência inter-relacional.	Ana Paula Dos Santos Silva ; Fernando César Bezerra de Andrade ; Carmen Sevilla Gonçalves Dos Santos	2010
57	CAPES	Clima Escolar+Mediação	Histórias que precisam ser conhecidas: reflexividade de professores em ações plurais na escola pública.	Orbetelli, Sheila	2006

Apêndice 2

Artigos que não utilizam diretamente como esboço teórico a THC					
No.	Site	Descritor	Título	Autor	Ano de Publicação
1	SCIELO	Convivência Escolar+Indisciplina	Paz na sala de aula é uma condição para o sucesso escolar: que revela a literatura?	Rosilene Beatriz Lopes; Candido Alberto Gomes	2012
2	SCIELO	Convivência Escolar+Indisciplina	Gestão do bullying e da indisciplina e qualidade do bem-estar psicossocial de docentes e discentes do Brasil (Rondônia).	Suely Mascarenhas	2006
3	SCIELO	Convivência Escolar+Mediação	A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.	Vitor Henrique Paro	2010
4	BVS	Resolução de Conflitos+Mediação	Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años.	Caycedo, Claudia; Gutierrez, Claudia; Ascencio, Viviana; Delgado, Angela Paola.	2005
5	BVS	Convivência Escolar+Indisciplina	Indisciplina escolar: uma construção coletiva.	Boarini, Maria Lucia.	2013
6	BVS	Convivência Escolar+Mediação	Los programas de mediación entre iguales: una herramienta eficaz para la convivencia escolar.	Villanueva Badenes, Lindon; Usó Guiral, Inmaculada; Adrián Serrano, Juan E.	2013
7	ERIC	Resolução de Conflitos+Indisciplina	Teachers Are Afraid We Are Stealing Their Strength": A Risk Society and Restorative Approaches in School.	McCluskey, Gillean; Kane, Jean; Lloyd, Gwynedd; Stead, Joan; Riddell, Sheila; Weedon, Elisabet	2011

8	ERIC	Resolução de Conflitos+Indisciplina	Can Restorative Practices in Schools Make a Difference?	McCluskey, Gillean; Lloyd, Gwynedd; Kane, Jean; Riddell, Sheila; Stead, Joan; Weedon, Elisabet	2008
9	ERIC	Resolução de Conflitos+Mediação	If Your Only Tool Is a Hammer, Any Issue Will Look like a Nail": Building Conflict Resolution and Mediation Capacity in South African Universities.	Harris, Geoff	2008
10	ERIC	Resolução de Conflitos+Mediação	Interactional Practices Used in the Teaching of Conflict Prevention and Resolution Skills in an Innovative Safe School Program at an Elementary School.	Shin, Annalise Grace	2010
11	ERIC	Resolução de Conflitos+Mediação	Bully Prevention, Peer Mediation and Conflict Resolution: Impact of Prevention Programs on Reducing School Suspensions.	Frost, Alice M	2012
12	ERIC	Resolução de Conflitos+Mediação	Bureau of Indian Education (BIE), Albuquerque Service Center (ASC) Dispute Resolution in Special Education through Mediation. Parent/Schooland Mediator's Manual.	Copenhaver, John	2007
13	ERIC	Convivência Escolar+Relações Interpessoais	The Socially Skilled Teacher and the Development of Tacit Knowledge.	Elliott, Julian G.; Stemler, Steven E.; Sternberg, Robert J.; Grigorenko, Elena L.; Hoffman, Newman	2011

14	ERIC	Convivência Escolar+Mediação	Creating a Culture of High Expectations, Student Motivation and Instructional Support in Schools and Classrooms. High Schools That Work.	<i>Southern Regional Education Board (SREB)</i>	2012
15	ERIC	Clima Escolar+Vygotsky	A Study of Teachers, Students, and Parents' Perceptions of How School Climate Affects African-American and Latino Students.	Taylor, Susan M.	2009
16	ERIC	Clima Escolar+Resolução de Conflitos	Early Adolescent Health Risk Behaviors, Conflict Resolution Strategies, and School Climate.	La Russo, Maria; Selman, Robert	2011
17	ERIC	Clima Escolar+Resolução de Conflitos	Bullying among Young Children: Strategies for Prevention.	Levine, Emily; Tamburrino, Melissa	2014
18	ERIC	Clima Escolar+Resolução de Conflitos	Findings from a Randomized Experiment of Playworks: Selected Results from Cohort 1.	Bleeker, Martha; James-Burdumy, Susanne; Beyler, Nicholas; Dodd, Allison Hedley; London, Rebecca A.; Westrich, Lisa; Stokes-Guinan, Katie; Castrechini, Sebastian	2012
19	ERIC	Clima Escolar+Resolução de Conflitos	On Improving School Climate: Reducing Reliance on Rewards and Punishment.	Hoffman, Lorrie L.; Hutchinson, Cynthia J.; Reiss, Elayne	2009
20	ERIC	Clima Escolar+Resolução de Conflitos	The Relationship of Principal Conflict Management Style and School Climate.	Boucher, Miriam Miley	2013
21	ERIC	Clima Escolar+Resolução de Conflitos	What's so Hard about Win-Win?	Bluestein, Jane	2011

22	ERIC	Clima Escolar+Resolução de Conflitos	The Elephant on the Playground.	Violet, Jill	2008
23	CAPES	Resolução de Conflitos+Zona de Desenvolvimento Proximal	Diferenças culturais e de gênero em conflitos de pre-escolares.	Morais, Maria De Lima Salum ;Otta, Emma	2008
24	CAPES	Resolução de Conflitos+Indisciplina	Desenvolvimento de emoções positivas na infância: Lineamentos para a intervenção escolar.	Laura Beatriz Oros ; Vanesa Manucci ; Maria Cristina Richaud-de Minzi	2011
25	CAPES	Resolução de Conflitos+Mediação	A mediação: uma escolha a fazer, responsabilidades a assumir.	Guillaume - Hofnung, Michèle	2012
26	CAPES	Convivência Escolar+Teoria Histórico Social	Educação básica e inclusão: um estudo de representações sociais.	Garnique - Castro, Felicita ; Gutierrez - Vidrio, Silvia	2012
27	CAPES	Convivência Escolar+Teoria Histórico Social	La drogadicción y su lugar en los procesos pedagógicos ¿Un problema oculto o evidente?	Corzo, Josefina Quintero ;Marquez, Diana Yurany Alvarez ; Quintero, Fabio IgnacioMunevar	2011
28	CAPES	Convivência Escolar+Indisciplina	Encuentros y convivencia escolar.	Josep Mª Puig Rovira ; Mònica Gijón Casares	2010
29	CAPES	Convivência Escolar+Mediação	Manejo de casos de intimidación escolar: Método de Preocupación Compartida.	Jiménez, , Manuela ; Castellanos, Melisa ; Chaux, Enrique	2009
30	CAPES	Convivência Escolar+Mediação	Antropologia, educação e condicionamentos culturais: pensando as mediações no processo de socialização escolar.	José Rogério Lopes	2009

31	CAPES	Clima Escolar+Vygotsky	Una nueva mirada a la formación en eficacia docente de Gordon (TET): Un estudio-intervención en el aprendizaje social y emocional del profesorado.	Talvio, Markus; Lonka, Kirsti ; Komulainen, Erkki ; Kuusela, Marjo ; Lintunen, Taru	2013
32	CAPES	Clima Escolar+Vigotsky	La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje.	Garcia Retana, Jose Angel	2012
33	CAPES	Clima Escolar+Teoria Histórico Social	La educación en la sociedad postmoderna: desafíos y oportunidades.	Ruiz Roman, Cristobal	2010
34	CAPES	Clima Escolar+Psicología Histórico Cultural	Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín. (Sem PDF, só visualizar online).	Duarte D. , Jakeline	2009
35	CAPES	Clima Escolar+Indisciplina	Percepção social da violência na escola: um olhar à luz da competência inter-relacional.	Ana Paula Dos Santos Silva; Fernando Cêzar Bezerra de Andrade ; Carmen, Sevilla Gonçalves Dos Santos	2010
36	CAPES	Clima Escolar+Mediação	Histórias que precisam ser conhecidas: reflexividade de professores em ações plurais na escola pública.	Orbetelli, Sheila	2006