

Convivência e resolução de conflitos na escola: uma experiência com a Pedagogia dos projetos no Ensino Fundamental

Coexistence and conflict resolution: an experience with Project-Based Learning (PBL) in the Elementary School

Bruna Ercoles da Silva

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Ricardo Fernandes Pátaro

Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR)

Resumo: Este artigo apresenta pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR. Partimos do pressuposto de que a escola é um local de convivência e deve desempenhar papel ativo na formação ética de estudantes, sobretudo no sentido de educar para a resolução de conflitos. O objetivo da pesquisa foi desenvolver um trabalho baseado na pedagogia de projetos com crianças do 2º ano do ensino fundamental. Neste artigo, apresentamos a análise de uma das atividades realizadas com o objetivo de dar visibilidade à necessidade de valorizar os conflitos na escola enquanto momentos de aprendizado. Os resultados indicam que, ao articular o ensino dos conteúdos com temas presentes na realidade de alunos e de alunas, a pedagogia de projetos contribui para a reflexão sobre as causas dos conflitos cotidianos e para o aprendizado de formas democráticas de resolução dos conflitos.

Palavras-chave: Resolução de conflitos. Formação ética. Educação em valores. Pedagogia de projetos. Metodologias ativas.

Abstract: This article presents a research project developed within the scope of the Scientific Initiation Program of the State University of Paraná – UNESPAR. The investigation started from the assumption that the school is a place of coexistence and must play an active role in the ethical education of students, especially in the sense of educating for the resolution of conflicts. The objective of the research was to develop a PBL project with children of the 2nd elementary school year. We present the analysis of one of the activities carried out in the project with the objective of providing visibility for the need of valuing conflicts at school as learning moments. The results indicate that, by articulating curriculum with current student-related themes, PBL contributes to the reflection on the causes of daily conflicts and the learning of democratic ways to resolve conflicts.

Keywords: Conflict resolution. Ethical training. Education in values. Problem-based learning. PBL. Active methodologies.

Introdução

A convivência – entendida como contato com os que nos cercam – é uma das bases da construção da identidade das pessoas. Faz parte da vida em comum a convivência com a diversidade humana e com as diferenças físicas, psíquicas, sociais, econômicas, étnicas, ideológicas, de gênero, culturais, religiosas, entre outras. Essa convivência se inicia nas primeiras interações que um bebê estabelece com as pessoas de seu entorno e se estende ao longo da vida, com a ampliação do círculo de amizades e experiências de convívio social. A escola é, sem dúvida, uma instituição na qual ocorre essa ampliação das relações de convivência e, muitas vezes, é um dos primeiros locais em que a criança estabelece contato com a diversidade citada anteriormente. De maneira geral, a convivência gera conflitos que ensinam a lidar com as diferenças, ao mesmo tempo em que servem de matéria prima para o trabalho com a construção da personalidade de crianças e jovens em idade escolar (ARAÚJO, 2007; GALVÃO, 2004; LA TAILLE, 2010; PUIG, 1998; SASTRE; MORENO, 2002).

É nessa perspectiva que apresentamos uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Iniciação Científica da Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campo Mourão, com crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da região centro-oeste do Paraná. A partir do tema da convivência, o objetivo foi valorizar os conflitos como momento de aprendizado e pesquisar as possibilidades que a pedagogia de projetos oferece para o desenvolvimento de uma formação ética na escola. Para tanto, partimos do pressuposto de que os objetivos da educação giram em torno da instrução nos conteúdos curriculares e de uma educação em valores que leve crianças e jovens a serem críticos e capazes de lidar com o conflito de ideias, elemento essencial para a convivência em uma sociedade democrática (ARAÚJO, 2014; PUIG, 1998).

Iniciamos o artigo, discutindo o conflito como inerente ao psiquismo humano e defendendo a importância de aprimorarmos nosso olhar para os conflitos escolares. Esse aprimoramento consiste na busca de outro sentido para os conflitos, geralmente vistos como algo negativo. Em nossa pesquisa, entendemos os conflitos como oportunidade de aprendizagem, e trabalhamos de maneira a levar alunos e alunas a aprenderem formas democráticas de resolução de conflitos.

Em um segundo momento, apresentamos a pedagogia de projetos como metodologia ativa de ensino que articula os conteúdos curriculares a temáticas presentes na realidade dos(as) estudantes, com o objetivo de formar eticamente e atribuir maior significado à aprendizagem escolar.

Para finalizar, apresentamos a prática de projetos que desenvolvemos em uma escola municipal com crianças do 2º ano do ensino fundamental. É importante destacar que o artigo não tem por objetivo apresentar na íntegra o projeto desenvolvido. O enfoque recairá sobre uma das atividades, que será analisada na tentativa de evidenciar uma possibilidade de trabalho com conflitos na escola.

Os conflitos no cotidiano escolar

Frequentemente, o conflito é confundido com violência e entendido como algo negativo, que impediria o desenvolvimento de relações harmoniosas entre as pessoas. Essa maneira de olhar para o conflito geralmente leva a tentativas de evitá-lo e de esconder seus sinais. Sobretudo na escola, muitas vezes o que se faz é ‘resolver’ de forma rápida e insatisfatória ou simplesmente ‘varrer o conflito para baixo do tapete’, em vez de explicitá-lo, compreender suas causas e entendê-lo como oportunidade de desenvolvimento psíquico e social (GALVÃO, 2004; ZLUHAN; RAITZ, 2014; VINHA; TOGNETTA, 2009).

Ao contrário do que se possa pensar, o conflito é necessário para o convívio, uma vez que é inerente ao funcionamento do psiquismo humano e resulta das diferenças entre as pessoas. É a garantia da existência de espaços democráticos – como a sala de aula, por exemplo – que permite a explicitação dos conflitos e um consequente aprendizado que provoca mudanças e melhorias no convívio social. A ausência de conflito, ou a tentativa de mascará-lo, por outro lado, pode indicar apatia e submissão. Sendo assim, o conflito é necessário à vida e não é sinônimo de força bruta ou coerção. Violentas podem ser as formas de resolução de um conflito – sobretudo quando não explicitado ou não formulado por meio do diálogo democrático –, mas o conflito, em si, é constitutivo de nossa vida social e deve ser sempre tematizado e valorizado (GALVÃO, 2004; ZLUHAN; RAITZ, 2014).

A instituição escolar, enquanto lugar de aprendizagem e também de convivência, é marcada pela complexidade, oriunda do encontro entre diferentes crianças, adolescentes e adultos. O espaço escolar tanto pode acolher conflitos pré-existentes quanto fazer com que surjam novos conflitos em meio à convivência cotidiana. Diante disso, entendemos que a escola é um espaço complexo, no qual pessoas diferentes convivem. Assim, é compreensível e esperado que aconteçam conflitos na escola.

Ainda que o conflito esteja muito presente no cotidiano escolar, nem sempre conseguimos lidar com ele de maneira adequada. Galvão (2004) identifica três tendências que precisam ser evitadas e têm se manifestado na escola quando ocorrem

conflitos. A primeira tendência é quando se tenta evitar os conflitos. Essa tendência é negativa e ocorre quando os envolvidos em um conflito camuflam seus sinais, antes mesmo de avaliar a natureza do conflito. Um exemplo dessa tendência é quando se tenta ‘resolver’ o conflito, fazendo alguma coisa que não atua sobre a origem do problema. Vinha e Tognetta (2009) apontam que isso leva, muitas vezes, à criação de regras que por vezes amedrontam e inibem os(as) alunos(as). Sabemos que inibir um comportamento por meio da coerção não garante a devida compreensão dos(as) estudantes dos motivos de não se realizar determinadas ações. Assim, essa tendência acaba enfraquecendo possíveis caminhos para o ensino de valores necessários para viver em sociedade (GALVÃO, 2004; VINHA; TOGNETTA, 2009).

A segunda tendência ocorre quando a escola atribui a responsabilidade do conflito ao aluno e à aluna. O(a) estudante, nesse caso, é entendido como um ‘delinquente’, ‘problemático’ ou tem ‘família desestruturada’. Assim, o conflito é visto como algo que ocorre porque há um fator externo à ordem escolar (GALVÃO, 2004). Esse fator seria o(a) estudante, sua família, a sociedade. Nessa tendência, a escola ignora o fato de que os conflitos, muitas vezes, ocorrem com a contribuição da própria instituição escolar, e não apenas porque há problemas fora dela.

Uma terceira tendência, ainda mais temerária que as anteriores, é quando a ocorrência de um conflito é compreendida como fracasso da ação educacional. Diante de um conflito, a escola ou o(a) docente considera-se incompetente, acreditando que o conflito não deveria ter ocorrido, ou que ocorreu por sua culpa. Essa tendência é fruto da crença de que a escola deve ser um ambiente harmonioso – leia-se ‘harmonia’ como ausência de conflitos –, o que não é possível e nem desejável.

Essas três tendências evitam olhar intencionalmente para o conflito e como afirmam Vinha e Tognetta, acabam por contribuir “[...] para formar jovens que possuem baixo índice de habilidade social, apresentando dificuldades para: emitir opiniões, argumentar e ouvir perspectivas diferentes sem sentir-se ameaçado [...]” (VINHA; TOGNETTA, 2009, p. 533).

Ao não explicitar os conflitos, a escola corre o risco de deixar de lado a formação de pessoas autônomas e reforçar o desenvolvimento da moral heterônoma, na qual as regras são oriundas de imposições externas e obedecidas pelo medo da punição (PIAGET, 1994). O mais importante na formação de cidadãos autônomos é que eles entendam o porquê de cumprir as regras e não simplesmente que as cumpram (VINHA; TOGNETTA, 2009). Isso está ligado à resolução de conflitos, já que diante de um conflito do cotidiano, as crianças podem, de maneira autônoma, decidir agir na origem do conflito, ou esperar, de maneira heterônoma, que um

adulto, que não estava envolvido no conflito, venha aplicar uma regra ou resolver o problema.

A escola – como local de convivência e aprendizados, sejam eles cognitivos, psíquicos, emocionais, entre outros – pode e deve desempenhar um papel no ensino da resolução de conflitos a alunos(as), especialmente se considerarmos que, ao ensinarmos a resolver conflitos de forma ética, estamos educando para a diversidade e incentivando a valorização dos direitos humanos (ZLUHAN; RAITZ, 2014). Para tanto, a escola precisa aprimorar o olhar sobre o conflito. Isso envolve, segundo Galvão (2004) uma ‘implicação’ e, ao mesmo tempo, um ‘recuo’ dos atores frente aos conflitos. Galvão afirma que a possibilidade de a escola resolvê-los ou elaborá-los depende sempre de uma busca por compreender os sentidos dos conflitos. Desobrigar-se dessa atitude frente aos conflitos contribui para a violência, para o fracasso dos(as) estudantes e para o desgaste docente, algo que alimenta a terceira tendência que destacamos anteriormente e que também contribui para ampliar o sentimento de frustração que muitas vezes paira sobre os profissionais da educação. Como afirma Galvão, olhar para os conflitos não significa necessariamente que todos serão solucionados, visto que alguns, inclusive, não apresentam fácil solução. A ideia de aprimorar o olhar sobre os conflitos consiste no simples fato de serem valorizados enquanto momentos de aprendizado, o que, por si só, já é algo que possibilita melhores gestões do conflito, estimulando, em professores(as), coordenadores(as) e diretores(as), uma visão positiva sobre o conflito e a criação de caminhos de solução para os conflitos que ocorrem no cotidiano escolar (GALVÃO, 2004).

Diante do exposto, acreditamos que trabalhar com aqueles conflitos que ocorrem na escola possibilita uma formação em valores. Olhar para os conflitos ajuda no entendimento de nossos próprios sentimentos e percepções frente aos problemas do cotidiano, incentivando a busca por soluções que sejam satisfatórias para todos os envolvidos. Assim, o(a) docente não seria aquele(a) que resolve os problemas, mas que se implica e auxilia os envolvidos a avaliarem os conflitos e experimentarem formas de resolução éticas e democráticas (GALVÃO, 2004; VINHA; TOGNETTA, 2009; SASTRE; MORENO, 2002).

Para isso, é necessário que a escola trabalhe também com uma formação ética, que leve à construção do que Puig (1998; 2007) denomina “personalidades morais”, capazes de lidar com conflitos, de se indignarem perante as injustiças e buscarem transformar a sociedade. A escola pode contribuir com a formação de personalidades morais, especialmente quando desenvolve atividades e projetos relacionados com a realidade dos(as) estudantes, permitindo que alunos(as) pensem nas causas de um conflito ou problema de sua própria realidade, nos sentimentos das pessoas envolvidas e em formas de solução que sejam benéficas para a maioria. Esse

é um dos objetivos da pedagogia de projetos utilizada em nossa pesquisa e que passaremos a abordar mais detalhadamente a seguir.

A pedagogia de projetos e os dois objetivos indissociáveis da escola: instrução e formação ética

No atual cenário de transformações sociais e educacionais em que vivemos, entendemos que a escola passa por um momento de ruptura. Um dos elementos constitutivos dessa ruptura é a tensão existente entre as necessidades educacionais do século XXI e um modelo escolar consolidado ainda no século XIX – baseado, sobretudo, na transferência de conhecimentos e que ainda prevalece em muitas escolas. Diante disso, podemos dizer que existe uma falta de sintonia entre a busca por uma formação ética e crítica e o modelo pedagógico que frequentemente predomina nas escolas. Essa falta de sintonia pode distanciar a escola de seu papel na formação para a democracia, especialmente aquela formação necessária para que crianças e jovens aprendam a resolver conflitos e desenvolvam o compromisso social com uma participação política capaz de sustentar a busca por uma sociedade mais justa (ARAÚJO, 2014; PÁTARO et. al., 2015; PÁTARO, 2018).

Cabe ainda pontuar que, se o modelo educacional pautado na transferência de conhecimentos parece já não estar em sintonia com os contextos contemporâneos, acreditamos que não podemos corrigir essa falta de sintonia com a desvalorização das atividades educativas desenvolvidas pela escola. Ao detectarmos a necessidade de repensar a escola, portanto, não desconsideramos o valor de conservação da instituição construída socialmente para trabalhar com crianças e jovens os saberes herdados de nossos antepassados. Assim, à escola cabe, sem dúvida, um papel complexo, que é duplo por natureza e envolve simultaneamente a conservação e a transformação (MORIN, 2002a; 2002b; MACHADO, 2008).

Tendo tais pressupostos em mente, entendemos que nossas escolas devem se encarregar de preservar os conhecimentos historicamente herdados e, igualmente, atualizá-los, relacionando-os à temáticas atuais, de relevância social. Diante disso, o que buscamos com a pedagogia de projetos é o equilíbrio entre tradição e inovação, almejando um desenvolvimento humano integral que contemple tanto a conservação dos conteúdos curriculares quanto uma formação ética adequada à transformação social que os mais atuais desafios preconizam – afinal, para que um(a) estudante seja capaz de participar politicamente da sociedade, resolver conflitos, indignar-se perante as injustiças e buscar transformar a sociedade, esse(a) estudante precisa ser instruído nos conteúdos escolares, sabendo usá-los para compreender a realidade e buscar sua transformação em favor do bem coletivo.

Por conseguinte, partimos do pressuposto de que o objetivo da escola gira em torno de dois eixos indissociáveis: a instrução nos conteúdos e a formação ética e participativa de crianças e jovens (ARAÚJO, 2014; ESTEVE, 2004). A instrução está relacionada com os conteúdos curriculares, construções históricas produzidas pelas diferentes culturas e conservadas às gerações seguintes. Em sua maioria, os conteúdos estão relacionados às áreas disciplinares (matemática, história, geografia, etc.). Já a formação ética está associada à educação em valores e diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais necessárias para o desenvolvimento de uma vida saudável, como define Araújo (2014), e que permitam a participação, de forma crítica e autônoma, na vida política e pública da sociedade. A formação ética que almejamos, portanto, é aquela que proporciona um ensino preocupado com “[...] formas dialógicas e democráticas de resolução dos conflitos cotidianos e dos problemas sociais e a busca da articulação entre os conhecimentos populares e os conhecimentos científicos [...]” (ARAÚJO, 2007, p. 39).

Frequentemente, os Projetos Político Pedagógicos das escolas registram a necessidade de um trabalho com a formação ética voltada para a cidadania, mas na prática, muitas vezes, o trabalho em sala de aula fica restrito à instrução, ligada apenas à responsabilidade pelo ensino das disciplinas (ARAÚJO, 2014; ESTEVE, 2004). Considerando a importância de oferecer a estudantes o contato com um ambiente social amplo – capaz de formar pessoas aptas a lidarem com o conflito, aptas a questionarem, argumentarem e indignarem-se perante injustiças –, julgamos que os objetivos da escola não podem limitar-se à instrução, já que formar estudantes providos de conhecimento, mas desprovidos de padrões morais, não é suficiente para que se desenvolva o compromisso social com a participação política que sustenta a democracia. Como afirma Esteve: “Reduzir a educação ao ensino esconde o perigo de produzir toda uma geração de indivíduos amorais, carentes de um mínimo de sentido crítico e atentos apenas ao seu benefício.” (ESTEVE, 2004, p. 103).

O mesmo nos diz Freire (1997), quando afirma que a prática docente também diz respeito à formação ética do(a) aluno(a), por isso ensinar não é transferir conhecimentos. Da mesma forma que o(a) docente não pode ser considerado(a) capacitado(a) para ensinar se não dominar os conteúdos de sua disciplina, também não pode reduzir sua prática docente à simples transmissão daqueles conteúdos (FREIRE, 1997). O desejo é substituir a submissão do modelo de transmissão e dar lugar à participação e ao trabalho ativo e conjunto entre docentes e discentes. A concepção de Freire corrobora com nossa posição de que o papel da escola é complexo (MORIN, 2002a; 2002b; MACHADO, 2008; PÁTARO, 2018), pois não se trata de dicotomizar o ensinar e o educar, mas sim conjugar essas duas ações em uma só prática pedagógica. Assim, a escola é uma instituição educativa que educa e ensina, instrui e forma eticamente, ao mesmo tempo, o que não significa recusar

papeis presentes em outras instituições educativas de nossa sociedade, como a família, por exemplo.

Visto que o modelo de transmissão confunde o ensinar com o ato de emitir uma mensagem verbal, precisamos buscar metodologias ativas nas quais estudantes e docentes trabalhem juntos. Uma possibilidade para isso, certamente não a única, está na pedagogia de projetos, uma metodologia ativa de aprendizagem que possibilita – por meio do estudo de problemáticas de relevância social – um trabalho com formação ética que não deixa de lado a instrução nos conteúdos curriculares.

Segundo Machado (2006), a palavra projeto é polissêmica. Projetamos uma casa ou ações em um futuro próximo, por exemplo. Projetar é planejar e, no âmbito escolar, Machado (2006) define quatro elementos constituintes da noção de projeto.

O primeiro elemento refere-se ao fato de que “[...] ter um projeto significa ter metas, ter alvos e lançar-se em busca deles, projetar-se em direção a eles.” (MACHADO, 2006, p. 59). Isso significa que a necessidade de metas para a construção de um projeto implica um bom planejamento docente. Em nosso caso, esse planejamento estava voltado ao trabalho com os dois objetivos da escola citados anteriormente: a instrução e a formação ética. Em um trabalho com projetos, portanto, são esses dois eixos que, juntos, podem formar alunos(as) para uma participação política capaz de sustentar a busca por uma sociedade mais justa. Assim, a atuação e planejamento docente passam a ser orientados por esse objetivo.

O segundo elemento implica a referência ao futuro. Assim, um projeto pressupõe o engajamento em uma ação ainda em construção. Essa referência ao futuro demonstra que a estratégia de projetos pressupõe um trabalho a ser construído, que precisa contar com a participação ativa dos(as) estudantes em um trabalho coletivo juntamente ao professor(a).

As considerações anteriores nos levam ao terceiro elemento, “[...] um projeto sempre pressupõe um futuro aberto, não-determinado, que depende de nossas ações. Um projeto sempre envolve um risco [...].” (MACHADO, 2006, p. 59). Segundo o autor, em um projeto as etapas não estão programadas por completo. Isso não significa falta de planejamento, pois há objetivos a serem alcançados, alguns que não estão totalmente evidentes, mas, ao mesmo tempo, não são inatingíveis, o que considera tanto a incerteza quanto os riscos e limites da ação projetada.

Em último lugar, o conceito de projeto implica a ação individual do projetante, de forma que “[...] podemos ter projetos juntamente com os outros, mas não podemos ter projetos pelos outros.” (MACHADO, 2006, p. 59). Pensar na ação do projetante é considerar, na escola, a participação e a autoria de estudantes que

percorrem, junto ao docente, os caminhos do projeto, sem deixar de lado, no entanto, a ação e mediação docente nesse processo.

Outro elemento importante para o trabalho com projetos é o princípio da transversalidade. Vale registrar que o princípio de transversalidade com o qual trabalhamos está proposto nas obras de Moreno *et al.* (2002) e Araújo (2014, 2007), sendo entendida como uma forma de contextualização dos conhecimentos (PÁTARO, 2008; 2013; 2014; 2015). Essa ressalva é importante para diferenciar nossa proposta daquela feita nos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A transversalidade com a qual trabalhamos conecta os aprendizados escolares com as vivências cotidianas das crianças, agregando significação aos conteúdos, que passam a ser vistos não como um fim em si mesmos, mas como ferramentas para compreender e atuar no mundo (ARAÚJO, 2007; MORENO, 2002). Assim, a matemática, o português, a história e todos os conteúdos curriculares, tradicionalmente ensinados na escola, não são ensinados para que sejam cobrados nas provas ou para que “se passe de ano”, como costumeiramente é dito. Com a transversalidade, tais conteúdos passam a se articular com temáticas de relevância social, que são estudadas na escola para que as crianças compreendam o mundo de forma mais ampla e crítica.

Dessa forma, o princípio da transversalidade propõe que os conteúdos escolares sejam utilizados como instrumentos no aprendizado escolar de temas essenciais para aprendermos a viver democraticamente em sociedade, de forma ética. Esses temas são estudados em sala de aula, com apoio dos conteúdos, para atender às necessidades reais dos estudantes e propiciar-lhes uma formação crítica, ética e autônoma em suas ações na sociedade.

É o princípio da transversalidade, portanto, que permite à pedagogia de projetos abordar os conteúdos escolares (instrução) de maneira contextualizada aos problemas da sociedade, em busca da formação ética que consideramos essencial para o enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea. A partir da transversalidade, portanto, a pedagogia de projetos:

[...] fornece a chave que permite articular os conhecimentos científicos e os saberes populares e cotidianos, propiciando condições para que os questionamentos científicos sejam respondidos à luz das curiosidades dos alunos, em suas necessidades e interesses cotidianos. (ARAÚJO, 2007, p. 36).

A partir do exposto, entendemos a pedagogia de projetos como uma possibilidade de trabalhar com os dois objetivos da escola, já que em um projeto o objetivo é abordar uma temática transversal relacionada à realidade dos(as)

estudantes (eixo da formação ética) juntamente com os conteúdos curriculares (eixo da instrução), que passam a ser ferramentas para a compreensão do mundo.

Para entendermos o trabalho com projetos na escola, podemos descrevê-lo como segue abaixo (PÁTARO 2008; 2013; 2015). Não se trata de receituário, mas de procedimentos que ajudam a entender as decisões, a participação e o diálogo que ocorrem entre professores e alunos durante um projeto.

1. Proposição de uma temática transversal: Um projeto tem início com a escolha e apresentação aos estudantes, responsabilidade docente, de um tema transversal contextualizado em uma problemática social. Essa primeira etapa é muito importante, já que essa temática permitirá a contextualização dos conteúdos em questões éticas em busca da almejada educação em valores. Assim, é válido apontar que um projeto não pode ser desenvolvido com qualquer tema, mas, sim, a partir de problemáticas sociais que ajudem na formação crítica e ética de estudantes.

2. Elaboração de perguntas: Na segunda etapa, os(as) estudantes elaboram perguntas sobre a temática transversal apresentada. Vale lembrar que esse é um trabalho que exige trabalho conjunto entre docente e discentes, embora a elaboração inicial das perguntas seja de responsabilidade dos(as) alunos(as). De forma mais detalhada, o que ocorre é a confecção de perguntas, por parte dos(as) estudantes, e uma mediação docente, que auxilia os(as) estudantes a perguntarem e entenderem suas escolhas. A partir das perguntas elaboradas, procede-se à junção de perguntas semelhantes, reelaboração e reescrita coletiva das perguntas individuais.

3. Planejamento e articulação das perguntas aos conteúdos curriculares: Na terceira etapa, o(a) docente planeja os conteúdos e metodologias que serão utilizadas para auxiliar os(as) estudantes na busca por respostas às perguntas. Essa etapa demonstra como o trabalho com projetos não deixa de lado os conteúdos curriculares, mas leva-os em consideração em um trabalho que busca a formação ética.

4. Início do projeto: Finalmente, o trabalho com o projeto tem início com as atividades, planejadas pelo(a) professor(a), e que articulam os conteúdos curriculares com a temática transversal abordada. Durante o projeto, as atividades são registradas em portfólios, individuais ou coletivos, que mostram o desenvolvimento, as avaliações, atividades diversas e reflexões das crianças durante o projeto.

A partir dos pressupostos apresentados, consideramos que o trabalho com projetos pode contribuir para a formação em valores de alunos(as). Mas, como são construídos os valores? Por que uma pessoa se apropria de alguns valores e não de outros? Essas questões são importantes e serão abordadas no próximo tópico.

Formação ética e valores na escola

Para aprofundar a questão da formação ética na escola é importante entender que os valores se desenvolvem a partir das relações que as pessoas estabelecem entre si e com a sociedade ao longo da vida. Sendo assim, os valores não são inatos, nem herdados geneticamente ou simplesmente transmitidos pela cultura (PIAGET, 1994). Ao contrário, são vários os fatores que influenciam no processo de construção de valores. Em uma perspectiva psicológica, esse processo de construção de valores pode ser entendido como a projeção de sentimentos positivos ou negativos “[...] sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmas” (ARAÚJO, 2007, p. 21). Um valor é aquilo sobre o qual projetamos sentimentos positivos. Além dos inúmeros elementos que interagem no processo de construção de valores há, portanto, uma participação ativa do sujeito, que deposita sobre algo uma determinada carga afetiva.

A definição do conceito de valor como o resultado de projeções afetivas nos permite fugir do lugar-comum que liga automaticamente a ideia de valores à moralidade. Assim, é possível entender que uma pessoa pode construir valores que não sejam morais ou éticos e, assim, valorizar o dinheiro ou formas violentas de resolução de conflitos, por exemplo, ou se sentir bem ao discriminar e agredir pessoas e/ou grupos. Essa reflexão destaca a importância de a escola trabalhar com valores morais, em busca de uma formação ética que se articule ao papel de instrução tradicionalmente desempenhado pela escola.

O aprofundamento no entendimento dos valores de um ponto de vista psicológico nos permite entender, por exemplo, que se as projeções afetivas que um indivíduo deposita em outras pessoas ou objetos forem resultantes de sentimentos positivos, o indivíduo construirá um valor, mas se forem resultantes de sentimentos negativos, será construído um contravalor. Nos dois casos, não encontramos um sujeito submisso, mas ativo, já que os valores são “[...] resultantes das ações do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo em que ele vive.” (ARAÚJO, 2007, p. 20).

Se os valores dependem das vivências positivas dos sujeitos, é provável que uma criança que projete sentimentos positivos na escola a considere como um valor. Se, no espaço escolar, uma criança é bem recebida, respeitada, bem tratada e bem

cuidada, terá essa instituição como um valor, mas se ela não é respeitada e nem valorizada, os sentimentos negativos resultantes dessas ações farão com que essa criança projete, na escola, um sentimento negativo.

Considerando que os valores são construídos na interação dos indivíduos, entendemos que a escola exerce um papel fundamental na construção de valores éticos e universalmente desejáveis. Crianças e adolescentes passam um tempo considerável no espaço escolar e, independentemente de suas crenças, costumes e hábitos, dentro da escola há possibilidades de inúmeras interações e da formação de valores, sejam éticos ou não. Isso nos leva a pensar que a escola não pode trabalhar com qualquer valor. O trabalho com valores na escola deve ser planejado para que os(as) estudantes reflitam e tenham oportunidades de interagir e realizar projeções afetivas positivas sobre valores éticos, aqueles vinculados à justiça, à cidadania, à busca de uma vida digna para todas as pessoas (PUIG, 1998).

Assim, entendemos que a escola deve, de maneira intencional, “[...] buscar estratégias que aumentem a probabilidade de que determinados valores éticos sejam alvo de projeções afetivas positivas de seus alunos e possam se constituir como valores para eles.” (ARAÚJO, 2007, p. 34-35). É nesse aspecto que a pedagogia de projetos nos ajuda, ao abrir espaço para a formação ética na escola (PÁTARO, 2013).

Diante do exposto, realizamos uma pesquisa, cujo objetivo foi desenvolver um trabalho pedagógico baseado na pedagogia de projetos a partir do tema da convivência e dos conflitos com crianças do ensino fundamental. Interessava-nos a possibilidade que a pedagogia de projetos oferece de articular os conteúdos escolares (eixo da instrução) com a formação ética. Além de registrar como a pedagogia de projetos possibilita um trabalho com a formação ética de crianças, nossa intenção foi buscar trabalhar com a temática transversal dos conflitos e da convivência de maneira a valorizar os conflitos como momentos importantes de aprendizado.

A pesquisa de campo

A partir do princípio da transversalidade, em articulação à pedagogia de projetos, elaboramos uma proposta de trabalho pedagógico com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Campo Mourão – PR. O objetivo foi trabalhar com o tema da convivência e dos conflitos. Em um dos momentos do projeto – que não será apresentado na íntegra devido à limitação de espaço –, apresentamos uma situação de conflito em forma de desenho, que denominamos aqui como ‘tirinha’, solicitando a cada criança que escrevesse ou desenhasse uma causa para o conflito apresentado e, também, uma maneira de

resolver a situação. Considerando que a tirinha apresentava uma temática ética, a intenção foi trabalhar com alguns conteúdos da série e, ao mesmo tempo, observar e analisar tanto as causas quanto a sugestão de soluções para o problema.

Vale destacar que, antes da apresentação das tirinhas para as crianças, foram desenvolvidas várias atividades concernentes ao trabalho com a pedagogia de projetos. A intenção desse trabalho, mais longo do que a atividade que realizamos com auxílio das tirinhas, foi proporcionar às crianças um contato com o tema da convivência e dos conflitos, sempre de maneira transversal, trabalhando de maneira indissociável tanto os conteúdos curriculares do ensino fundamental quanto a formação ética que almejamos.

Apresentação e análise dos dados

Diante do exposto, desenvolvemos um projeto com crianças do 2º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da região centro-oeste do Paraná, a fim de organizar um trabalho com a temática da convivência e dos conflitos. Ainda que a limitação de espaço não nos permita apresentar o projeto na íntegra, consideramos importante explicitar as perguntas realizadas pelas crianças, já que demonstram a transversalidade do tema, ou seja, a ligação da temática dos conflitos com a realidade das crianças. Isso se traduz em todas as perguntas, sobretudo na questão 4, como vemos abaixo.

1. Por que as pessoas batem nas outras e lutam?
2. O que significa a palavra briga?
3. Por que as pessoas brigam e por que a briga existe?
4. Por que os grandes batem nos pequenos?
5. Para que serve a briga e por que ela tem que existir?
6. Por que a briga tem muita violência?

De posse das perguntas elaboradas pelas crianças, planejamos atividades, cujo objetivo foi articular os conteúdos do 2º ano com as seis questões elaboradas pelos(as) estudantes. Com essa articulação, o objetivo foi auxiliar as crianças a buscarem respostas para as suas perguntas, utilizando os conteúdos da série. A seguir, apresentamos alguns dos conteúdos e metodologias utilizados no projeto, com destaque para a atividade III, escolhida para ser apresentada e analisada neste artigo.

- I. Sondagem dos conhecimentos das crianças a partir de literatura infantil relacionada aos conflitos (trabalho com leitura e escrita de sílabas, palavras e

- frases a partir da literatura apresentada, traçado de letras, escrita individual, escrita coletiva e criação de histórias).
- II. Elaboração de notícia a respeito de conflito envolvendo personagens da história (pesquisa de notícias escritas em jornais e revistas, leitura de palavras nos títulos das notícias, compartilhamento de notícias pesquisadas em casa, elaboração de notícia oral e manchete de notícia escrita, enumeração de parágrafos da notícia, escolha de palavras e classificação alfabética, registro escrito e desenho a respeito da atividade).
 - III. Trabalho com causas e soluções para conflitos vividos pelas crianças (leitura, escrita, oralidade, análise das causas e soluções propostas).
 - IV. Trabalho com compartilhamento oral, registro, quantificação e elaboração de gráfico em papel quadriculado a partir dos tipos de conflitos vividos cotidianamente (relação número-quantidade, gráficos).
 - V. Atividade com desenho de conflitos em 4 partes: briga, motivo da briga, como poderiam ter evitado a briga, uma solução para a briga (análise dos desenhos, produção de pequeno texto individual, elaboração de cartão para entregar a alguém da escola com mensagem a respeito de conflitos).

É possível perceber que as atividades descritas anteriormente demonstram a articulação dos conteúdos com a temática transversal dos conflitos, articulação promovida pela pedagogia de projetos que aqui desejamos destacar. É importante continuar apontando tal característica, pois o ensino da leitura, escrita, matemática e de outros conteúdos não é deixado de lado no trabalho com projetos, mas ganha maior significado a partir de sua ligação transversal com uma temática real – em nosso caso, os conflitos – na formação ética de alunos e alunas.

Outro elemento importante a ser retomado é a correlação da palavra projeto à necessidade de ter objetivos (MACHADO, 2006). Vale lembrar que esses objetivos resultam de planejamento, o que reforça a importância da ação docente, como colocamos anteriormente. Assim, o(a) docente é peça fundamental e a pedagogia de projetos não entende a ação educativa como um *laissez-faire*, pelo contrário, a referência ao futuro presente em um projeto pressupõe um trabalho a ser construído em conjunto, entre docentes e discentes, como afirma Freire (1997), e que precisa contar com a participação ativa dos(as) estudantes junto aos professores(as). É um futuro aberto, que depende de nossas ações e de nosso trabalho (MACHADO, 2006). Diante disso, podemos afirmar que, na pedagogia de projetos, discentes e docentes trabalham juntos, o que considera o protagonismo e a participação dos alunos e das alunas. São esses os elementos presentes na palavra projeto e que se expressam nos conteúdos e atividades citadas anteriormente, bem como nas perguntas das crianças – perguntas que demonstram a participação ativa das crianças

e a ligação que a pedagogia de projetos proporciona entre a realidade e os conteúdos curriculares tradicionalmente estudados na escola (PÁTARO, 2013; 2014; 2015).

Uma vez que apresentamos, em linhas gerais, o projeto desenvolvido com as crianças do 2º ano do ensino fundamental, dedicar-nos-emos, a partir de agora, à análise da atividade III, como colocado anteriormente. A tirinha utilizada na referida atividade apresentava duas crianças brigando e solicitava a cada estudante que escrevesse a causa da briga e como poderia ser solucionada.

Ainda que algumas crianças tenham apresentado dificuldades esperadas para escrever, já que se tratava de uma turma em etapa de alfabetização, todas as crianças preencheram as causas e soluções para o conflito sem problemas de entendimento, já que a tirinha estava baseada na realidade vivida pelas crianças e apresentava uma situação corriqueira de conflito cotidiano. Esse é um elemento importante da pedagogia de projetos, pois a ideia é relacionar a realidade com o aprendizado dos conteúdos curriculares, para que as aprendizagens escolares ocorram de maneira ativa e tornem-se mais significativas. No caso da tirinha, além de proporcionar um momento de aprendizado do conteúdo de língua portuguesa – com escrita, revisões e correções mediadas pela professora-pesquisadora –, também foi possível abordar o eixo da formação ética, um dos objetivos da escola junto à instrução dos conteúdos, como defendemos a partir do referencial de Araújo (2007; 2014), Freire (1997) e Moreno (2002) e Puig (1998).

De posse das tirinhas das crianças, procedemos a uma análise das respostas de cada aluno(a). De antemão, cabe destacar que essa análise foi fundamental para o planejamento das ações docentes que se seguiriam no projeto desenvolvido em sala e contribuiu para que o trabalho com convivência e conflitos se aprofundasse. Além disso, as causas e soluções pensadas pelas crianças foram também analisadas conjuntamente, durante as aulas, no intuito de identificar dificuldades e levar alunos e alunas a analisarem e atuarem sobre as causas de um conflito para buscar soluções democráticas.

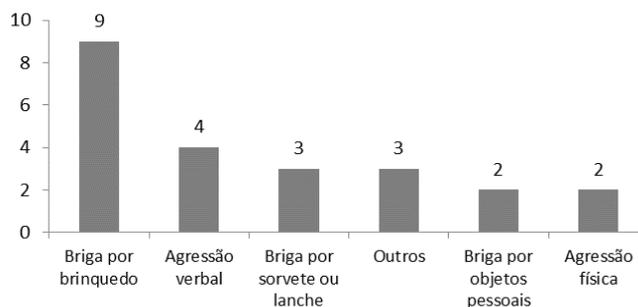
Como as tirinhas solicitavam uma causa e uma solução para o conflito, organizamos os dados a partir desses dois elementos: [i] as causas e [ii] as soluções pensadas pelas crianças para o conflito apresentado a elas. Começamos pela apresentação das causas, que foram assim organizadas:

- 1- Briga por brinquedo
- 2- Agressão verbal
- 3- Briga por sorvete ou lanche
- 4- Outros (gol, porque não são amigos, porque não podiam brigar)
- 5- Briga envolvendo objetos pessoais

6- Agressão física

O Gráfico 1, a seguir, mostra a quantidade de crianças com respostas em cada uma das seis categorias que apresentam as causas para o conflito.

Gráfico 1 – Causas para o conflito



Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando o gráfico, notamos que a causa do conflito mais indicada pelas crianças foi o 'brinquedo'. Nove crianças, em um total de vinte e três, relacionaram o brinquedo como possível motivo da briga na tirinha. Outras quatro crianças atribuíram a causa do conflito à agressão verbal; três crianças atribuíram a causa a brigas por lanche e sorvete, enquanto outras três relacionaram a outros motivos. Ainda tivemos duas crianças que mencionaram a agressão física e outras duas que citaram objetos pessoais como causa do conflito presente na tirinha.

Ao observar as causas mencionadas pelas crianças, é possível notar que são todas relativas às vivências das crianças na escola. As seis categorias identificadas são situações que alunos e alunas vivenciam com frequência no espaço escolar e que retratam seu universo mais próximo. Essa constatação evidencia o quanto as experiências do espaço escolar são importantes para a constituição desses sujeitos, o que reforça, mais uma vez, a necessidade de a escola valorizar e tematizar os conflitos, como destacamos em nossa pesquisa. As causas demonstram, ainda, como o trabalho com projetos, associando a temática transversal dos conflitos às disciplinas escolares, teve significado e era importante para a turma, visto que se tratava de uma problemática real enfrentada pelas crianças da sala.

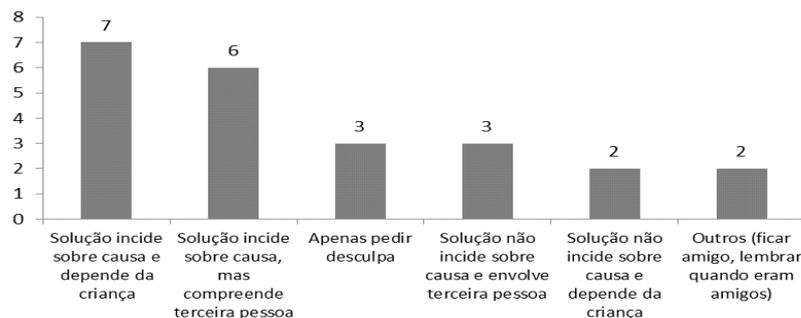
Retomando os princípios da pedagogia de projetos e da transversalidade, uma de nossas intenções era aproximar os conteúdos curriculares e as vivências dos(as) alunos(as), como destacam Araújo (2014) e Moreno (2002). Acreditamos que o projeto desenvolvido com a turma, que culminou na proposta da tirinha, permitiu

abordar os dois objetivos da escola, a instrução e a formação ética, já que a pedagogia de projetos e os princípios da transversalidade permitem “[...] conectar a escola à vida das pessoas, propondo uma ruptura formal e explícita com o distanciamento entre os conteúdos acadêmicos e aqueles que os estudantes adquirem em sua vida cotidiana.” (ARAÚJO, 2014, p. 52). Essa conexão com a realidade das crianças fica evidenciada tanto nas causas quanto nas soluções pensadas pelas crianças, como veremos adiante nas imagens das tirinhas. Ainda que não fosse necessário que pensassem em suas práticas cotidianas, os(as) alunos(as) escreveram causas e soluções referentes as suas próprias vivências e experiências.

Quanto às soluções, mostradas a seguir no Gráfico 2, organizamos as respostas dadas pelas crianças em outras 6 categorias, como apresentado abaixo.

- 1-Solução incide sobre a causa do problema e depende apenas da criança
- 2-Solução incide sobre a causa do problema, mas compreende uma terceira pessoa não envolvida no conflito
- 3-Apenas pedir desculpa
- 4-Solução não incide sobre a causa do problema e envolve uma terceira pessoa
- 5-Solução não incide sobre a causa do problema, mas depende apenas da criança
- 6-Outros (ficar amigo, lembrar quando eram amigos)

Gráfico 2 – Soluções para o conflito



Fonte: Dados da pesquisa.

O Gráfico 2 mostra a diversidade de soluções pensadas pelas crianças. Sete crianças, entre vinte e três, pensaram em soluções que incidiam diretamente sobre a causa do problema e que dependiam exclusivamente da própria criança. Outras seis crianças pensaram em soluções que incidiam sobre a causa do problema, mas que necessitavam do auxílio de uma terceira pessoa não envolvida no conflito. Três

crianças apresentaram, como solução do conflito, apenas pedir desculpa. Outras três pensaram em soluções que não incidiam sobre a causa do problema e ainda envolviam uma terceira pessoa. Duas crianças apresentaram soluções que não incidiam sobre a causa do problema, mas que dependiam apenas da própria criança e, finalmente, duas crianças apresentaram outras soluções, como ficar amigo, lembrar quando eram amigos, entre outras. Notamos que a maioria das soluções pensadas pelas crianças dependia de uma pessoa não envolvida no conflito ou não incidia sobre a causa do problema.

Analisando mais especificamente a primeira categoria, sete crianças apresentaram soluções que incidiam sobre a causa do problema e dependiam apenas delas. Dessas, as soluções mais mencionadas foram: dividir, devolver, emprestar e brincar com outro brinquedo, como é o caso da tirinha da Imagem 1 a seguir.

Imagem 1: Exemplo de tirinha com causa e solução para conflito



Fonte: Dados da pesquisa.

Na imagem 1, a briga foi atribuída a algo relacionado ao universo infantil e, para resolver a situação, sugeriu brincar com outro brinquedo. Chama a atenção o fato de que a solução envolveu aspectos de abnegação, já que as meninas precisariam desaparecer-se de algo e buscar outro brinquedo.

Ao analisar as tirinhas nessa primeira categoria, podemos entender que as crianças expressaram autonomia; entretanto, não é possível afirmar que atuariam de forma autônoma dada a complexidade que envolve as relações humanas. Edgar Morin (1990) afirma que “[...] a consciência da complexidade faz-nos compreender que não poderemos nunca escapar à incerteza e que não poderemos nunca ter um saber total.” (MORIN, 1990, p. 100). Assim, considerando que somos seres complexos e, embora possamos quantificar as causas e soluções das crianças, não podemos qualificá-las, nesse caso. O que podemos afirmar é que há uma probabilidade maior dessas crianças, depois de estudarem as relações de convivência

e os conflitos, se utilizarem de formas de resolução mais éticas e com consciência social maior.

Na segunda categoria, a resolução dependia de uma terceira pessoa. Seis crianças apresentaram o ‘comprar’ como possibilidade, algo que não depende delas, mas de um adulto com poder aquisitivo, como é o caso da imagem abaixo.

Imagem 2: Exemplo de tirinha que apresenta como solução “comprar” outra boneca



Fonte: Dados da pesquisa

Assim como na tirinha anterior, a causa da briga apontada por essa aluna também envolveu um brinquedo; já a solução encontrada por ela foi comprar outra boneca, o que não dependia exclusivamente de sua ação. Aqui, podemos notar a presença de certa heteronomia na solução apresentada, considerando que comprar outra boneca depende da ação de um adulto e não da criança. Se a heteronomia é o estado de dependência da criança em relação a um adulto, por exemplo, não temos, nessa categoria, uma ação autônoma da criança, como expressada na categoria anterior (ARAÚJO, 2007; VINHA, TOGNETTA, 2009).

Na terceira categoria, três crianças elegeram o ‘pedir desculpas’ como única solução para a briga, ao contrário de algumas crianças que citaram também uma segunda ação (como no exemplo anterior, Imagem 2, em que a aluna cita “pedir desculpas e comprar outra boneca”). Segue o exemplo da Imagem 3, abaixo.

Imagem 3: Exemplo de tirinha com solução centrada no ‘pedir desculpas’



Fonte: Dados da pesquisa

A prática de ‘pedir desculpas’ é bastante reforçada, tanto no meio escolar quanto no familiar, o que pode levar ao entendimento de que, por si só, ‘pedir desculpas’ possa resolver os problemas. Ainda que seja importante aprender quando desculpar-se em momentos de conflito, a ‘desculpa’ não exime a criança da ação realizada e pode não resolver a briga, especialmente se não incide sobre a causa do problema, como na tirinha exemplificada na Imagem 3. Como destaca Araújo (2007), para que o indivíduo constitua um valor, são necessárias projeções afetivas positivas sobre outras pessoas, objetos ou ações. Se a ação de ‘pedir desculpas’ for vivida pelas crianças como resultado de um sentimento negativo – a partir de uma imposição feita pelo adulto –, o que será construído será um contravalor. Sozinho, o pedido de desculpas não é um caminho que contribui para a autonomia e deve ser acompanhado de maneiras de compreender o que provocou o conflito, qual a origem dos sentimentos e ações conflituosas e como agir sobre essa origem.

Na quarta categoria, chamam atenção as respostas de três crianças, que trazem soluções que não incidem sobre as causas dos problemas e mencionam a dependência de uma terceira pessoa não envolvida no conflito, como vemos no exemplo da Imagem 4, a seguir.

Imagem 4: Exemplo de tirinha com solução que depende de terceiros



Fonte: Dados da pesquisa.

Na Imagem 4, o aluno apresentou, como causa da briga, o motivo “porque um xingou o outro”, e a solução seria alguém ‘chegar’ para separar a briga. O envolvimento de uma pessoa externa ao conflito nos leva à questão da heteronomia destacada anteriormente, já que existe a necessidade da presença de um adulto ou outra pessoa que intervenha na briga. O mesmo podemos afirmar com relação à categoria 5, em que duas crianças retrataram resoluções que não incidiam sobre a causa do problema; entretanto, as ações dependiam apenas das crianças, como vemos no exemplo da Imagem 5, a seguir.

Imagem 5: Solução não incide sobre a causa do problema, mas depende apenas da criança.



Fonte: Dados da pesquisa.

Na tirinha da Imagem 5, a aluna atribuiu a causa do conflito ao fato de uma menina ter ‘colado chiclete’ no cabelo de outra, e a solução seria ‘lavar o cabelo’. Embora a resolução indicada por essa aluna demonstre certa autonomia (depende apenas dela), a criança apenas age sobre a consequência da briga (chiclete no cabelo) e não sobre sua causa. Neste caso, portanto, podemos dizer que, embora seja mencionada uma ação, ela não leva a criança a pensar sobre o que pode ter provocado o conflito e quais as formas de, futuramente, lidar com o problema, em direção a uma convivência mais ética e justa. Tais soluções atuam sobre o efeito imediato do conflito; entretanto não levam os(as) alunos(as) a compreenderem seus efeitos a longo prazo (SASTRE; MORENO, 2002).

Dois alunos apresentaram ainda soluções que categorizamos como ‘outras’, quando foram mencionadas as soluções ‘ficar amigos’ e ‘lembrar quando eram amigos’. Ao analisá-las, percebemos que foram soluções diferentes das demais. Ao contrário das categorias anteriores, que dependiam de ações concretas, as ações apontadas por esses alunos centraram-se em lembranças e sentimentos positivos relativos à amizade, como é o caso da Imagem 6, abaixo.

Imagem 6: Exemplo de tirinha com compreensão de que amizade é ausência de conflito.



Fonte: Dados da pesquisa.

É muito importante ressaltar, no entanto, que as soluções baseadas na ‘amizade’, como exemplificado na Imagem 6, trazem implícitas uma compreensão de que a amizade seria a ausência de conflitos. Essa compreensão, que entende o conflito como algo a ser evitado, pode levar a criança a esconder ou negar a existência dos conflitos, já que seriam opostos à amizade. Além disso, tal maneira de entender os conflitos pode ocasionar também sua não solução, deixando os problemas sempre camuflados. A solução apresentada na Imagem 6, portanto, é uma ação que “varre o conflito para baixo do tapete”, como se diria na linguagem cotidiana. Antes mesmo de avaliar a natureza do conflito, ele seria camuflado, para que deixasse de emitir sinais – é tentar ‘resolver’ o conflito fazendo alguma coisa que não atua sobre a origem do problema (GALVÃO, 2004). Para que seja possível aprender a solucionar os problemas de nosso cotidiano de forma ética, os conflitos devem ser explicitados. Essa questão é central, já que partimos do pressuposto de que os conflitos são inerentes ao psiquismo humano. Considerando que com os conflitos aprendemos e nos desenvolvemos, a possibilidade de propor soluções para eles depende da busca de compreender seus sentidos (GALVÃO, 2004). Assim, buscar entender os motivos que levaram a um conflito é uma ação que contribui, conseqüentemente, na busca por soluções que incidam sobre a origem do conflito. Assim, mais uma vez, entendemos que tais soluções não apontam para a construção da autonomia, já que faz uso da amizade como elemento que camufla a existência de conflitos.

Para finalizar, cabe destacar que alguns dos elementos apontados em nossa análise foram trabalhados com as próprias crianças, que analisaram coletivamente as causas dos conflitos e as formas de resolução que propuseram. Isso contribuiu para que o projeto sobre convivência e conflitos seguisse aprofundando a temática com as crianças, no intuito de formar eticamente alunos e alunas capazes de analisar e atuar sobre as causas de um conflito para buscar resoluções democráticas.

Cabe destacar, ainda, que as soluções apresentadas pelas crianças, em sua maioria, se referiam a finais felizes, que são importantes, mas não suficientes na construção de personalidades autônomas. De acordo com Sastre e Moreno (2002), embora soluções felizes sejam desejáveis, é necessário olhar para o processo que constrói esse tipo de solução, positiva, feliz, desejável. Segundo as autoras, a pergunta que devemos responder, nesses casos, é: “O que é preciso fazer para passar da situação de conflito para o tão desejado final feliz?” (SASTRE; MORENO, 2002, p. 141). Chegar a soluções desejáveis, portanto, envolve um exercício de reflexão sobre situações que se apresentam na vida cotidiana. Esse foi o objetivo da pesquisa que aqui apresentamos e que, esperamos, possa ser o início de outros trabalhos, outras ideias e aprofundamentos necessários; afinal, desenvolver valores universalmente desejáveis é aspecto central para uma convivência democrática, justa e voltada para o bem comum.

Considerações finais

A análise que procedemos em nossa pesquisa foi importante não só para a pesquisa que desenvolvemos, mas também para o planejamento de nossas ações enquanto docentes, já que conhecer as dificuldades das crianças para identificar e analisar as causas de um conflito e pensar em formas de resolução permitiu-nos continuar planejando atividades que auxiliassem as crianças a alcançarem uma formação ética em busca de maior autonomia na resolução de conflitos.

Além disso, consideramos que foi essencial valorizar e explicitar os conflitos no cotidiano escolar, já que as crianças, de maneira geral, apresentavam ainda uma moral heterônoma e uma dependência do papel do adulto – sobretudo na resolução dos conflitos por elas vividos, como demonstrado nos dados de nossa pesquisa – e o trabalho com conflitos realizado com as tirinhas foi uma oportunidade para tematizar o assunto, levando as crianças a refletirem sobre o conflito de uma maneira nova, identificando suas causas, propondo formas de resolução, analisando e refletindo também acerca de suas próprias produções. O que podemos afirmar, portanto, é que há uma probabilidade maior dessas crianças, depois de estudarem as relações de convivência e os conflitos, se utilizarem de formas de resolução mais éticas e com consciência social maior a respeito das causas e soluções para conflitos.

A análise que realizamos mostrou, ainda, que as situações utilizadas pelos(as) estudantes para compor as causas e resoluções do conflito estavam baseadas em seu universo de vivências, constatação que demonstra o quanto as experiências do espaço escolar são importantes para a constituição psíquica infantil e como é

essencial que a escola trabalhe com as vivências e experiências reais das crianças, como foi o caso da temática dos conflitos, em nossa pesquisa.

Em suma, a partir de um trabalho pedagógico baseado nos princípios da transversalidade e da pedagogia de projetos, a temática dos conflitos se transformou em oportunidade de formação ética, desenvolvimento psíquico e social para as crianças participantes da pesquisa. Ao contrário de entender o conflito como sinônimo de violência, ausência de harmonia ou de camuflá-los, explicitamos os conflitos cotidianos para melhor entendê-los e, a partir disso, aprender a buscar formas de resolução não violentas. Acreditamos, porém, que o trabalho com formação ética e temas de relevância social – como a convivência e os conflitos – não pode ser tratado de maneira pontual na escola e deve ser desenvolvido com sistematização, regularidade e sempre a longo prazo, em um trabalho que articule a instrução nos conteúdos curriculares com a formação ética, na intenção de levar alunos e alunas a participarem ética e criticamente da vida em sociedade, resolvendo conflitos e buscando maneiras de transformar a sociedade em favor do bem coletivo.

Referências

- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, Valéria Amorim. **Educação e Valores**. São Paulo: Summus, 2007.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação**. São Paulo: Summus, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. SP: Paz e Terra, 1997.
- GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano: conflitos sim, violência não**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- LA TAILLE, Yves. Moral e ética: uma leitura psicológica. **Psicologia: teoria e pesquisa**, São Paulo, vol. 26, n. especial, p. 105-114, 2010.
- MACHADO, Nilson José. **Educação e autoridade: responsabilidade, limites, tolerância**. RJ: Vozes, 2008.
- MORENO, Montserrat. Temas transversais: um ensino voltado para o futuro. In: MORENO, M; BUSQUETS, M. D. *et al.* **Temas transversais em Educação: bases para uma formação Integral**. São Paulo: Ática, 2002.
- MORIN, E. **Educação e complexidade**. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2002b.
- PÁTARO, Ricardo Fernandes. **O trabalho com projetos na escola: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade**.

Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251955>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

_____. Estratégia de projetos e complexidade na escola: possibilidades para uma educação em valores. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.1, p.113-138, jan./jun.2013. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/3323>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

PÁTARO, Ricardo Fernandes; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. Estratégia de projetos e contextualização do conhecimento: reflexões sobre a cultura indígena no ensino de história. **Revista Cocar**, Belém/Pará, v.8, n.16, p.155-166, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/375/360>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

PÁTARO, R. F.; GARCÍA, C. M.; VALLEJO, X. M. Estratégia de projetos, planejamento docente e participação: experiências no Brasil e na Espanha. **Revista Nupem**, Campo Mourão, v.7, n.13, p.209-231, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://fecilcam.br/revista/index.php/nupem/article/viewFile/994/610>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

PÁTARO, Ricardo Fernandes; PÁTARO, Cristina Satiê de Oliveira. “Por que temos sentimentos?”: possibilidades de uma prática voltada para a conscientização dos sentimentos e emoções. **Educere et Educare** - Revista de Educação, Dossiê: Análise do Comportamento, Educação e Contemporaneidade, Cascavel, V.13, N.25, p. 1-15, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16907/11998>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

PÁTARO, Ricardo Fernandes. As revoluções educacionais na história da educação e a democratização da escola básica no Brasil: implicações para os objetivos da escola na contemporaneidade. **Revista de História da UEG**, Porangatu, v.7, n.2, p. 197-222, jul./dez.2018. Disponível em: <<http://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/8315>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

PIAGET, Jean. **O juízo moral na criança**. SP: Summus, 1994.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade**. São Paulo: Moderna, 2002.

VINHA. Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos pessoais e a aprendizagem dos valores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v.9, n.28, p.525-540, 2009.

Sobre os autores:

Bruna Ercoles da Silva é mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento - PPGSeD - Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/Campus Campo Mourão.

Ricardo Fernandes Pátaro é Professor Adjunto C do Centro de Ciências Humanas e Educação e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus de Campo Mourão). Possui doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá - UEM (2015), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2008) e graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2001).

*Recebido em: 28/03/2019
Aceito para publicação em 30/10/2019*