

## Aprendendo a “Brigar Melhor”: Administração de Conflitos sem Violência na Escola<sup>1</sup>

***Helga Loos***

Universidade Federal do Paraná

***Thomas Josef Vincenz Zeller***

Fórum de Serviço Civil pela Paz (Forum Zivil Friedensdienst) e Cruz Vermelha Alemã (Deutsches Rotes Kreuz) - Alemanha

### **RESUMO**

O propósito deste trabalho é relatar uma experiência de intervenção realizada em uma escola pública municipal de Curitiba/PR, cujo objetivo foi o treinamento de habilidades sociais e de interação interpessoal, buscando contribuir para minimizar os episódios agressivos freqüentes na escola, principalmente entre alunos. Diversas atividades lúdicas foram seqüencialmente aplicadas em cinco dias consecutivos, em sessões de duas horas diárias com cada turma, tendo participado aproximadamente 120 alunos de segundas e terceiras séries do ensino fundamental e seus respectivos professores. À equipe pedagógica ofertou-se uma oficina extra, de seis horas, com a finalidade de discutir as bases teórico-práticas do programa. As atividades foram centradas no fortalecimento das quatro competências básicas necessárias ao lidar com diferenças e conflitos: percepção, comunicação, cooperação e auto-estima. Os participantes tiveram também a oportunidade de conhecer e discernir entre a “língua do lobo” (comunicação calcada na ambigüidade e na falta de reconhecimento das necessidades reais dos indivíduos) e a “língua da girafa” (comunicação direta e empática), refletindo sobre as vantagens dessa última e treinando seu uso. Através da observação do comportamento dos alunos durante as atividades, conversas informais com a equipe pedagógica e um instrumento avaliativo escrito sobre a oficina, considera-se que a experiência apresentou resultados positivos.

*Palavras-chave:* conflito interpessoal; violência; comunicação não-violenta; mediação; educação escolar.

### **ABSTRACT**

#### **Learning How to “Better Quarrel”: Conflicts Management without Violence at School**

The current report describes an intervention experience, the goal being to foster social skills for successful resolutions of conflicts without physical or verbal violence. The intervention was designed to minimize aggressive episodes at school, and promote a healthier atmosphere, more favorable to the development of teaching and learning. A sequence of activities were applied over five consecutive days to approximately 120 second and third grade children and their teachers in a public primary school in Curitiba (Brazil). An extra workshop was presented to the pedagogical team, in which the theoretical bases of the program were discussed. The main purpose of these activities was the strengthening of the four basic competences needed for dealing with differences and conflicts: perception, communication, cooperation and self-esteem. The participants also had the opportunity to learn and to distinguish “wolf language” – communication suffering from ambiguity and a lack of recognition for individuals' real needs, from “giraffe language” - direct empathic communication. Participants considered the advantages of the latter and were trained in its use. The school community viewed the results of the intervention positively.

*Keywords:* interpersonal conflict; violence; non-violent communication; mediation; school education.

Discutir idéias, argumentar e defender pontos de vista sem fazer uso da violência física ou verbal é uma habilidade necessária em qualquer tipo de relacionamento interpessoal, seja na família, na escola, no tra-

balho ou nos ambientes de lazer. É o que se denomina aqui “brigar melhor”, com base na expressão alemã ‘*besser streiten*’ utilizada por Schiermeyer e Beck (2002), quando estes autores descrevem um programa

de prevenção à violência que tem sido aplicado em escolas visando desenvolver a capacidade de gerenciar conflitos interpessoais.

Os conflitos fazem parte do cotidiano dos relacionamentos, podendo ser entendidos como maneiras diferentes de ver ou interpretar algum acontecimento (Chrispino, 2007), ou como situações de interação social de confronto, desacordo, frustração etc., que são desencadeadoras de afeto negativo (Leme, 2004). Como as pessoas estão, normalmente, despreparadas para compreender diferenças de interesses, desejos e aspirações, e para gerenciar e tolerar os seus próprios conflitos, a presença do afeto negativo torna tais situações potencialmente geradoras de violência. E, como aponta Muszkat (2003), a violência não é a consequência necessária de um conflito, mas o testemunho da dificuldade de conviver com a diversidade e encontrar soluções satisfatórias para administrá-las.

No universo escolar as divergências são constantes, constituindo uma fonte objetiva de conflitos. Com a massificação da educação, como lembra Chrispino (2007), foram trazidos para o mesmo espaço indivíduos com diferentes vivências, expectativas, valores e hábitos, enquanto a escola insiste em permanecer a mesma de outrora, a não facilitar a comunicação e a assertividade, e em não fornecer condições para o estabelecimento do verdadeiro diálogo e da alteridade. Nesse sentido, a partir de contatos prévios com a escola em que se desenvolveu o trabalho, e da consequente observação de constantes episódios de agressão, considerou-se a conveniência da realização de uma intervenção com o objetivo de apresentar, nesse contexto específico, novas possibilidades e modelos de gerenciamento de diferenças e conflitos.

### A agressão como saída para os conflitos

A violência assume diferentes formas de manifestação, que variam desde agressões verbais, como acusações e palavras que desqualificam o outro, até a agressão física. O que parece caracterizar, à primeira vista, esta vasta gama de manifestações é a intenção de causar prejuízo ao outro, intenção esta alimentada pelo sentimento de raiva experimentado no momento. No entanto, como assinala Leme (2004), apoiada em Tremblay (2000), nem sempre por trás de comportamentos violentos encontra-se um desejo real de causar dano a outrem, muito embora os danos acabem sendo quase sempre inevitáveis. Já para Muszkat (2003) a violência ocorre como tentativa de reequilibrar o sis-

tema psíquico mediante uma experiência instantânea de triunfo. Ao agredir o outro, o agressor experimenta uma sensação de grandiosidade por meio da humilhação de sua vítima e sua subsequente submissão.

A “opção” pela resolução do conflito de maneira pacífica ou violenta dependerá do potencial individual para a agressão de cada uma das pessoas envolvidas, além de variáveis situacionais presentes no momento, como as normas do contexto, a presença de elementos ambientais estressantes, entre outras. O potencial individual para a agressão parece ser determinado por uma conjunção de fatores biológicos (como a regulação dos neuro-transmissores serotonina, dopamina, adrenalina e noradrenalina) (Malinverni, 2005), afetivo-emocionais e cognitivos, os quais se desenvolvem modulados pelas relações sócio-culturais que são vivenciadas por cada pessoa ao longo da vida. Vivências prévias em situações de stress e conflito, bem como o nível de exposição à violência, tanto no ambiente familiar como no grupo social mais amplo do qual participa, incluindo a mídia, tem sido consideradas relevantes para a formação do potencial para a agressão. Para Mandler (1984) existe uma tendência a serem mantidos ativos na memória certos “esquemas emocionais”, os quais são entendidos como representações protótipicas mais ou menos abstratas de experiências emocionais passadas. E, de acordo com Geen (1990), no caso de experiências repletas de agressão e violência, *scripts* violentos, associados a emoções negativas, são armazenados e ativados com maior probabilidade, interferindo no processo de avaliação da situação e na reação do indivíduo em contextos comparáveis subsequentes.

Do ponto de vista cognitivo verifica-se, em pessoas que tendem a reagir com violência em situações de conflito interpessoal, dificuldades na busca de soluções não-agressivas para as mesmas, parecendo possuir um repertório limitado de alternativas possíveis para a resolução de problemas. A dificuldade de inferir sobre as intenções alheias, o que pode ser compreendido como falta de habilidade empática (Loeber & Hay, 1997), também aumenta o potencial para a agressão, especialmente para a agressão explícita. As expectativas sócio-culturais, que envolvem aquilo que o indivíduo imagina ser esperado dele em uma dada situação, conforme sua posição social no grupo e o gênero ao qual pertence, também desempenham um papel significativo na maneira que o conflito será administrado, particularmente quando a situação em questão envolve várias pessoas.

## A violência enquanto sintoma: algo não vai bem

Dificuldades nas interações abarcam diferentes modalidades, exprimindo-se freqüentemente de maneira indireta e expressando, muitas vezes, pedidos de socorro, que por serem indiretos e mal expressos, são também, na maior parte das vezes, mal compreendidos.

A agressividade está envolvida na maneira mais comumente empregada de “resolver” um conflito, que é a coerção. Na coerção, um dos lados defende e impõe seus próprios direitos e opiniões, desrespeitando os alheios e fazendo uso, em grande parte das vezes, da violência física ou verbal. Comportamentos coercitivos exigirão, entretanto, sempre a presença do seu oposto complementar, ou seja, do comportamento submisso, em que alguém evita o confronto aceitando (ao menos aparentemente) as opiniões que lhe estão sendo impostas, em detrimento de suas próprias. A diáde coerção-submissão representa a forma mais autoritária e menos evoluída de solucionar conflitos e, conforme assinala Morais (1995, p. 46), “o autoritarismo é o tapume atrás do qual alguma incompetência se esconde”.

O autoritarismo enquanto forma de relação pode estar denunciando que necessidades, de ambos os lados, não estão sendo satisfatoriamente atendidas. Quem coage procura usar o poder que tem momentaneamente nas mãos para encobrir fraquezas e insatisfações próprias - das quais muitas vezes não reconhece a sua quota de responsabilidade, e, ao mesmo tempo, para suprimir do seu interlocutor o direito de buscar satisfazer as suas próprias necessidades. Parece tratar-se de um jogo do tipo “*se eu não posso estar feliz nessa situação, você também não vai ficar...*”, que se passa, quase sempre, em um plano não-consciente. Assim, quem coage normalmente se compraz com tal situação, pois “compartilha” uma insatisfação, ao invés de ter que arcar sozinho com ela. O lado coagido, por sua vez, complementa o jogo, succumbindo e renunciando aos seus desejos e necessidades – obviamente, nem sempre sem resistência. O que se tem é, portanto, uma complementaridade patológica, a qual se apóia em um modelo de desequilíbrio que tende a se perpetuar ao longo das relações, alternando-se os papéis conforme as características das situações que se apresentam.

Necessidades não satisfatoriamente atendidas mantêm a tensão individual, e consequentemente a grupal, em níveis elevados. Um alto nível de tensão, além de facilitar o desencadeamento de afetos negativos que precisarão de descarga, é um elemento que

tende a alterar a capacidade de percepção. De maneira geral, as pessoas avaliam uma dada situação a partir de seus sistemas interpretativos usuais, formados por crenças e valores que lhe são familiares, e apresentam dificuldades em sair desse conjunto de referenciais para compreender o sistema interpretativo alheio, resultando uma baixa habilidade empática. Em situações de alta concentração de tensão, a capacidade empática torna-se ainda mais reduzida, pois as pessoas encontram-se demasiadamente preocupadas com os seus próprios incômodos e necessidades não devidamente satisfeitas, o que facilita a ocorrência de percepções equivocadas, egocêntricas, negativas e extremamente ligadas aos atos de criticar, rotular, julgar, acusar, culpar, reprovar e punir o outro.

## Aprendendo a “brigar melhor” – o papel da mediação

A mediação se define como um método de condução de conflitos e disputas por uma terceira parte (treinada), que busca facilitar a negociação (Souza, 2003). O mediador, legitimado pelas partes envolvidas, busca uma posição de eqüidistância de ambas as partes envolvidas, e procura favorecer uma posição eqüitativa de poder entre elas – o que não estão conseguindo fazer por si próprias. Chrispino (2007) apresenta uma definição semelhante, segundo a qual os participantes, com a ajuda de um mediador, colocam as questões em disputa com o objetivo de desenvolver opções, considerar alternativas, e chegar a um acordo que seja mutuamente aceitável. Ainda, segundo o autor, a mediação pode induzir a uma reorientação das relações sociais, a novas formas de cooperação, de confiança e de solidariedade, ou seja, a formas mais maduras, espontâneas e livres de resolver as diferenças pessoais ou grupais, pois a mediação desenvolve a tolerância, a responsabilidade e a iniciativa individual, capacidades que podem contribuir para uma nova ordem social.

No entanto, embora as experiências de intervenção em contextos sociais conflituosos precisem ser, inicialmente, baseadas na atividade de mediação, defende-se que as pessoas podem desenvolver determinadas habilidades para que sejam capazes, por si mesmas, de lidar com diferenças e gerenciar conflitos da maneira mais produtiva possível. Gerenciar um conflito de maneira produtiva traduz-se por encontrar uma solução satisfatória, que deve compreender o equilíbrio entre os aspectos cognitivos – notadamente as capacidades de argumentação e de busca de soluções para os problemas, e os aspectos afetivos de cada uma das

partes. Assim, os sentimentos suscitados na situação necessitam ser adequadamente expressos e compreendidos, e as alternativas propostas para a resolução do conflito devem buscar satisfazer, de forma equilibrada, as necessidades de todos os envolvidos.

Segundo Schiermeyer e Beck (2002), para que as pessoas tenham êxito em encontrar soluções satisfatórias para os conflitos interpessoais, devem buscar desenvolver quatro principais competências ou habilidades necessárias ao lidar com diferenças, que são: a percepção, a comunicação, a cooperação e a auto-estima.

Sabe-se que cooperação e conflito convivem ao mesmo tempo e que a estabilização dessas forças antagônicas é algo que tem um caráter sempre provisório. Apesar disso, a comunicação clara de nossos desejos e necessidades facilita ao outro, em grande medida, a percepção daquilo que precisamos dele, o que aumenta consideravelmente as chances de que se venha a conseguir, de forma cooperativa, encontrar soluções para as dificuldades.

A auto-estima baseia-se nas percepções que temos sobre nós mesmos, fazendo parte do nosso conjunto de crenças auto-referenciadas – juntamente com o auto-conceito e as crenças de controle (ou de auto-eficácia). As crenças auto-referenciadas, quando desenvolvidas positivamente, possibilitam uma percepção mais acurada dos elementos envolvidos em uma situação e tendem a evitar que sejam projetados, nos parceiros de interação, frustrações e recalques. Estes sentimentos, mesmo não fazendo parte diretamente do assunto em discussão, quase sempre aparecem e se misturam indevidamente, aumentando a probabilidade de se fazer uso da agressividade, levando à administração inadequada e ao desfecho insatisfatório do conflito.

Rosenberg (2003), o criador da chamada “comunicação não-violenta” (CNV), propõe que as palavras que utilizamos cotidianamente na relação com as pessoas podem, facilmente, se tornar “janelas” ou “muros”. Tornam-se janelas quando são expressão de vida e de conexão com os outros, revelando necessidades e desejos, e abrindo caminhos de verdadeira comunicação e possibilidades de ajuda mútua. Por outro lado, quando as necessidades individuais são expressas através de acusações, julgamentos e comparações, nossos parceiros de interação tendem a se sentir ofendidos ou culpados, desencadeando reações de defesa e resistência, ou agressão e ataque. Esse comportamento está ligado, primeiramente, à idéia de que os outros são necessariamente respon-

sáveis pelo nosso bem-estar individual, e que, quando algo não vai bem, alguém outro sempre tem a culpa. Quando usadas dessa forma, as palavras são “muros”, porque fecham os canais adequados da comunicação, predispondo ao surgimento de afetos negativos e ao uso da violência.

Estes dois tipos de linguagem são representados, na CNV, pela “língua da girafa” e pela “língua do lobo”. “Palavras lobais” separam as pessoas umas das outras, pois o “lobo” em um diálogo dirige a atenção prioritariamente para o que o outro fez ou falou de errado, criando um mundo de suposições – convenientes para o “lobo”, é claro –, sobre o que é certo e errado, o que reduz drasticamente as possibilidades de se perceber o que as pessoas, no fundo, precisam e que não estão recebendo. O “lobo” coage e sempre tem razão, não escuta os outros – o que dificulta ou impede a compreensão mútua em uma conversa, e não sabe reconhecer a sua responsabilidade na situação e nem controlar os seus impulsos e afetos negativos.

A “língua da girafa”, por sua vez, possibilita uma comunicação direta e empática, comunicando interesses, buscando identificar os nossos próprios sentimentos a cada momento e a maneira como os outros podem contribuir para o nosso bem-estar. Para que essa comunicação aconteça, um dos princípios básicos que devem ser respeitados é a observação sem julgamentos, já que a introdução de interpretações e julgamentos tende a soar como crítica e, consequentemente, a suscitar defesas. Por exemplo, na frase “*Nesta semana, por três vezes, você se atrasou por 15 minutos*”, é feito um comentário baseado em uma observação; já na frase “*Se você não leva seu trabalho a sério, será advertido*”, é introduzido um julgamento precipitado, que pode não condizer com a situação real e, por isso, gerar uma reação defensiva na outra pessoa. O segundo princípio a ser observado é a necessidade de identificação e comunicação adequada de sentimentos e necessidades, assumindo-se a responsabilidade por eles, ao invés de projetá-la no outro. O impacto causado por essas duas frases, usadas como exemplo, é bem diferente: “*Eu me sinto abandonada por você*” e “*Nessa semana você esteve somente duas noites em casa comigo. Eu me sinto triste quando passamos tão pouco tempo juntos*”. Na segunda frase, fica clara a observação do acontecimento, bem como a comunicação do sentimento vivenciado e da necessidade subjacente a ele, sem, no entanto, acusar ou culpar o parceiro de interação.

## O programa desenvolvido na escola

A partir de observações prévias, por ocasião da realização, no semestre anterior, de uma pesquisa no contexto de uma escola pública municipal que atende a uma comunidade socioeconomicamente desfavorecida na cidade de Curitiba (PR), em que se constatou a presença constante de episódios de agressividade, particularmente entre alunos e seus pares, considerou-se a oportunidade de se realizar uma experiência de intervenção, “plantando uma sementinha” no que diz respeito à introdução, no referido ambiente, de modelos de procedimentos de mediação e de gerenciamento de conflitos interpessoais.

A denominada comunicação não-violenta (Rosenberg, 2003), a capacidade para gerenciar conflitos através do desenvolvimento das quatro competências básicas (percepção, comunicação, cooperação e auto-estima) (Schiermeyer & Beck, 2002), a ponte da paz (Jefferys-Duden, 2000), a mediação de conflitos (Besemer, 1993) e a classe amigável (Prutzmann, Stern, Burger & Bodenhamer, 1996) foram os referenciais teóricos e práticos que subsidiaram a intervenção.

Participaram aproximadamente 120 alunos (quatro classes de cerca de 30 alunos cada) de segundas e terceiras séries do ensino fundamental (entre sete e doze anos) e seus respectivos professores. Optou-se por trabalhar com as duas turmas de segunda série e as duas turmas de terceira série da escola porque, conforme informações da equipe pedagógica, nessas turmas se encontravam as crianças que mais brigavam na escola.

À equipe pedagógica ofertou-se uma oficina extra no final de semana, com a duração de seis horas, a fim de discutir as bases teóricas do programa, a que se adicionaram alguns exercícios práticos, em forma de dinâmicas de grupo. Ao final, foram coletadas, em um instrumento com questões do tipo ‘lápis e papel’ a serem preenchidas, as percepções dos participantes sobre as atividades realizadas, tendo sido também disponibilizada uma apostila em que foram reunidas informações teóricas e práticas que subsidiaram o trabalho de intervenção (Zeller, 2004).

## Método da intervenção

Diversas atividades lúdicas foram seqüencialmente planejadas e aplicadas em cinco dias consecutivos. As cinco sessões, com duração de duas horas cada, foram aplicadas em horários alternados nas diferentes turmas, de maneira a buscar equilibrar o trabalho no

horário de maior agitação, que é, geralmente, após o recreio.

As atividades incluídas em cada sessão pertenciam às seguintes categorias:

(1) Jogos: além de proporcionar um clima mais receptivo de trabalho, os jogos buscaram desenvolver habilidades ligadas à percepção, à comunicação, à cooperação e ao desenvolvimento da auto-estima. Foram aplicados dois ou três jogos por sessão, no início e no final, como por exemplo os seguintes: “dança das cadeiras”, “jogo do nó”, “pica-pau”, “detetives dos sentimentos”, “termômetro do bem-estar”, “como entrar no castelo”, “pisca-pisca”, entre outros.

(2) Discussão/avaliação: as discussões, sempre em círculos, tinham por finalidade sensibilizar o grupo, chamando a atenção para o tema da sessão, como também fornecer material e exemplos, vindo das próprias crianças, para o trabalho. As discussões giraram em torno de assuntos como, por exemplo, “quem já vivenciou um conflito?”, “quais são as diferentes maneiras possíveis de se resolver um problema?”. No final de cada sessão, antes do jogo final, também se fazia uma pequena discussão de avaliação, indagando o que as crianças acharam das atividades realizadas naquele dia, o que mais gostaram ou pedindo-se para que exprissem sua opinião acerca das novas estratégias aprendidas naquela sessão.

(3) Trabalho com fantoches: as linguagens da “girafa” e do “lobo” foram apresentadas com o auxílio de fantoches, personalizando-se duas maneiras distintas de expressão, refletindo sobre as vantagens e desvantagens de cada uma.

(4) Dramatizações: as linguagens da “girafa” e do “lobo” foram, em seguida, aplicadas em situações de conflito comuns no cotidiano da escola, através de encenações entre os facilitadores, simulando situações tais como: Thomas está desenhando em sua carteira e a Helga passa correndo, bate na mesa do Thomas e derruba o seu apontador de caixinha, quebrando-o. Se o Thomas falasse a língua do lobo, gritaria assim: *“Idiota! Você anda que nem uma louca! Não consegue tomar cuidado, não?! Você vai ter que pagar um apontador novo!”* Se a Helga também falasse a língua do lobo, gritaria de volta: *“A culpa foi sua! Você é que deixa a sua mesa bagunçada e por isso as coisas caem no chão”*. A briga continua, os dois batem um no outro, puxam cabelo e a situação termina em choro e sem ser resolvida. Por outro lado, se o Thomas falasse a língua da girafa, diante do acontecido falaria algo assim: *“Estou bravo porque você bateu na minha*

*mesa, derrubando e quebrando o meu apontador de caixinha. Minha mãe ficará zangada comigo quando eu voltar pra casa com o meu apontador quebrado*". Se a Helga também falasse a língua da girafa, ela poderia responder assim: "Sinto muito, eu estava com pressa e não prestei atenção. Eu posso te emprestar o meu apontador por um tempo e, se você quiser, posso ir falar com a sua mãe junto com você".

Outras situações do mesmo estilo foram propostas, sendo que cada conflito foi apresentado nas duas variantes (língua do lobo e língua da girafa), incluindo-se a participação das crianças. Utilizando as orelhas (os alunos confeccionaram "orelhas" de lobo e de girafa em cartolina) e as camisetas trazidas pelos facilitadores, as crianças dramatizavam como o conflito se desenvolveria e terminaria em ambas as linguagens e se discutia qual a melhor solução encontrada, bem como as razões para tal. A finalidade foi levar os alunos a perceberem que depende de cada um dos envolvidos no conflito ou briga como este irá se desenvolver, ou seja, que podemos administrar diretamente esse pro-

cesso e que a forma como brigamos tem grande influência na eficácia da solução.

(5) Exercícios: objetivou-se desenvolver algumas habilidades necessárias para resoluções não-violentas de conflitos, entre elas, a habilidade de ouvir, isto é, de realizar uma escuta ativa. Solicitou-se, por exemplo, que os alunos passassem cinco minutos em silêncio, atentos, porém, aos sons do ambiente. Foram também criadas situações em que alguém contava uma história, mas a outra pessoa não "sabia" ouvir - estava completamente desatenta, ou interrompia o tempo todo com suas próprias observações sem deixar o narrador prosseguir, explorando-se também outras possibilidades, trazidas pelas crianças.

(6) Ponte da paz: foi apresentada como uma alternativa estruturada e ritualizada de resolver conflitos. A ponte da paz é constituída por alguns tijolos, ou degraus, através dos quais os indivíduos devem passar em busca da solução para um dado conflito (Figura 1).

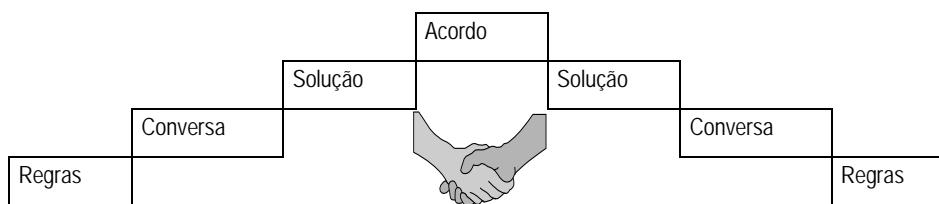


Figura 1. Ponte da paz proposta por Jefferys-Duden (2000).

Os degraus representam os seguintes procedimentos: (a) Regras: os alunos aceitam algumas regras, que prometem cumprir enquanto atravessam a ponte da paz. As regras a serem cumpridas são: falar gentilmente, de forma educada e com respeito ao outro; escutar com atenção o que o outro tem a dizer; deixar o outro terminar sua fala; cada um deve falar sobre si mesmo e não sobre suas interpretações do outro; falar sobre os seus próprios sentimentos e opiniões, sem julgar, criticar, rotular, xingar ou culpar o outro. (b) Conversa: os alunos procuram conversar com calma sobre o que aconteceu, a fim de esclarecer a situação, explicar o próprio ponto de vista e buscar compreender a perspectiva do outro, isto é, porque o outro fez ou falou tal coisa, porque ele ficou triste ou chateado. (c) Solução: com a ajuda do restante do grupo, buscam-se idéias para se chegar a uma solução para o conflito. As idéias apresentadas pelo grupo são exploradas, no sentido de se verificar se são relevantes,

aceitáveis e passíveis de serem realizadas. O objetivo é que as crianças aprendam a negociar estratégias de solução. (d) Acordo: os alunos envolvidos no conflito escolhem uma das idéias apresentadas pelo grupo ou apresentam uma solução própria. Com a solução escolhida e aceita por ambos os lados fecha-se um acordo, representado por um aperto de mãos.

Os degraus da ponte da paz foram confeccionados com papel-madeira e colocados no chão, em forma de ponte, de maneira que os alunos pudessem vivenciar concreta e claramente os procedimentos envolvidos na passagem pela ponte, dirigindo-se passo-a-passo ao acordo. O método da ponte da paz é especialmente adequado aos alunos mais jovens.

### Avaliação da intervenção

As crianças, por suas demonstrações de afeto, demonstraram ter criado um vínculo forte com os facilitadores. Em geral, mostraram-se alegres e participati-

vas durante as sessões, embora a aplicação de tal tipo de proposta com grupos tão grandes tenha sido bastante trabalhosa. Em uma próxima vez, far-se-ia necessário considerar, impreterivelmente, a divisão das turmas em pelo menos dois grupos menores, de forma a se obter menor desgaste e uma melhor produtividade nas atividades.

Os fantoches foram muito bem recebidos pelos alunos, que dedicaram muita atenção ao “lobo” e à “girafa”. Os alunos mostraram também interesse especial nas dramatizações, provavelmente devido ao seu caráter particularmente dinâmico. Acompanhavam atentamente e riem ou mostravam-se consternados conforme a evolução dos acontecimentos, quando a história era encenada pelos facilitadores, e disputavam para entrar em cena, quando convidados a participar. Nos casos em que foram simuladas situações para exercitar a “língua da girafa”, eram solicitadas também da “platéia” idéias de como os personagens deveriam agir para resolver o conflito em questão, sendo que o grupo participava prontamente.

Os jogos também pareceram ser vivenciados com muito prazer, principalmente porque as crianças, às vezes, não queriam parar, pedindo insistenteamente para “brincar de novo”. Entretanto, algumas vezes os jogos tornavam-se longos, devido ao tamanho do grupo – pois se buscava dar a oportunidade para que todas as crianças tivessem a sua vez de jogar, participando ativamente. Por isso, alguns jogos previamente planejados tinham que ser cancelados ou adiados, permitindo a evolução da seqüência das atividades programadas.

Foram observadas algumas dificuldades por parte dos alunos, em especial nas atividades que exigiam maior concentração, como, por exemplo, quando se propôs que apenas ouvissem atentamente os sons do ambiente. Nisso comprova-se a dificuldade que as pessoas, em geral, têm de prestar a devida atenção ao mundo ao seu redor, e de captar informações que podem ser relevantes no momento em que precisam tomar certas decisões, como, por exemplo, resolver um conflito.

Os alunos mostraram-se um pouco tímidos no momento de passar pela ponte da paz. Vários queriam participar da “brincadeira”, mas no momento de apresentar alternativas para resolver o conflito que estava sendo simulado, não sabiam muito bem como prosseguir. Porém, os “atores” eram sempre ajudados pela “platéia” e pelos facilitadores, o que permitia que a situação chegasse ao ápice. Uma possível explicação

para o fato é que, por envolver situações fictícias (portanto, um tanto abstratas – e não apresentadas tão dinamicamente como no caso das dramatizações), as crianças tinham ainda alguma dificuldade de se entregar ao contexto simulado. As professoras da classe foram orientadas no sentido de aproveitar, posteriormente, eventuais situações reais de conflito para exercitar a estratégia da ponte da paz como auxiliar na resolução de conflitos.

De forma a buscar garantir a continuidade do trabalho optou-se por trabalhar com as professoras de cada turma presentes nas sessões, para que as mesmas pudesse incorporar alguns dos conceitos e técnicas em seu cotidiano de trabalho, proporcionando às crianças modelos positivos e agindo enquanto multiplicadoras e defensoras da não-violência nas relações interpessoais. Posteriormente conversas informais com professoras, com a pedagoga e com a direção da escola, bem como contatos diretos com os alunos, informaram-nos de que várias das crianças ainda freqüentemente referem-se aos facilitadores e às “línguas do lobo e da girafa”.

Ao final da oficina realizada com a equipe pedagógica da escola, da qual participaram cerca de vinte pessoas, entre professores, pedagoga, diretora e vice-diretora, bem como pessoal da secretaria, foi distribuído um instrumento a ser preenchido pelo grupo (denominado “avaliação de girafa”), o qual teve por objetivo coletar a opinião dos participantes acerca das atividades propostas na referida oficina. Os resultados obtidos podem ser sumariados da seguinte maneira: ao serem solicitados a representar, em uma escala de 0 a 5, o quanto a oficina foi proveitosa na opinião dos participantes (variando do “não-benefício” ao “muito benefício”), todos os participantes posicionaram-se entre o 4 e 5, considerando o trabalho realizado como “muito benefício”. Ao serem solicitados a mencionar os aspectos pelos quais consideraram que o curso foi benéfico, as respostas incluíram: ‘*possibilidade de aprender coisas novas, de aprender como lidar com os alunos, de aprender a interagir melhor com as pessoas à nossa volta, inclusive em nossa própria família*’ (sic). Ao serem questionados sobre se gostariam de ter tido mais espaço para falar a respeito de suas próprias experiências, ou de fazer mais dinâmicas, o grupo, em geral, manifestou que as atividades propostas foram bem distribuídas, e que seria interessante se pudessem ser realizadas, em outras ocasiões, novos momentos de reflexão do mesmo tipo. Ao serem perguntados sobre como se sentiram no grupo e com os facilitadores, a grande maioria mencionou

sentimentos de segurança e bem-estar, referindo-se às características pessoais dos facilitadores ('*simpatia, capacidade de ouvir os outros*'), e porque já tinham tido contato com um dos facilitadores em momentos anteriores, o que facilitou a familiaridade e a conquista da confiança. Alguns relataram sentir-se, de certa forma, incomodados pela tomada de consciência de que '*fazem muitas coisas erradas com as pessoas com quem convivem, inclusive com os filhos*', prometendo a si próprios rever certos comportamentos do dia-a-dia. Com relação ao que "gostaram mais" durante a oficina, os participantes dividiram-se entre os elementos teóricos e os práticos apresentados, tendo sido a analogia da "língua do lobo" e "da língua da girafa", dramatizada com os fantoches, algo que mereceu destaque, na opinião do grupo. Quanto ao que "gostaram menos", foi citada apenas a necessidade de ter que vir à escola no sábado para participar da oficina, tendo sido sugerido que numa próxima ocasião tal tipo de trabalho pudesse ser feito em outro horário, durante a semana, a ser combinado.

É preciso mencionar que a intervenção realizada possui limitações, em especial por se tratar de um trabalho de curta duração. Não se tem, em absoluto, a pretensão de superestimar a eficácia do trabalho, embora, conforme as palavras da diretora da escola, "...o treinamento desenvolvido em muito contribuiu, tanto para os alunos como para os professores, para auxiliar a desenvolver formas alternativas de se lidar com os conflitos e de se estabelecer relações saudáveis de convivência a partir do diálogo e do respeito à diversidade humana, principalmente considerando-se o histórico da comunidade escolar em questão e a necessidade da construção de uma nova identidade cultural, calcada na ética e na solidariedade". Do ponto de vista dos facilitadores, o trabalho realizado serviu, principalmente, como uma primeira experiência, no sentido de que, a partir dela, possam ser planejados programas mais duradouros e com um acompanhamento mais rigoroso dos resultados obtidos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprender a "brigar melhor", isto é, a encarar a diversidade de motivos e de opiniões, a argumentar de forma direta e empática, evitando assim confrontos agressivos e exercitando a alteridade, é algo que precisa ser desenvolvido nas pessoas, desde o início da vida. Como os fatores ambientais possuem um papel relevante na dinâmica do surgimento e da manutenção da violência, existe a possibilidade de intervir, através

dos meios educativos, no desenvolvimento das habilidades necessárias para que as pessoas consigam melhor conviver. Nesse ponto, recai sobre a escola parte dessa responsabilidade, tendo em vista a sua função inquestionável enquanto formadora do cidadão, do indivíduo pleno – considerando-se a relação do homem consigo mesmo, com os demais, com a sociedade e com a natureza –, a qual, infelizmente, a escola não tem sido feliz em cumprir. Aponta-se aqui o papel da educação enquanto agente de disseminação de possibilidades transformadoras, de alteração nas relações tradicionais de poder, tornando-as relações calcadas na dialética, e, portanto, muito mais éticas.

O uso do recurso dialógico pode e deve funcionar como neutralizador das desigualdades e, por conseguinte, da violência, como assinala Morais (1995), inspirado em Martin Buber. Nunca teremos um mundo sem conflitos – e talvez isso nem seja desejável, pois o conflito é a expressão da diferença. Mas a consciência de que os conflitos podem ser resolvidos sem recorrer à violência, apesar da eventual emergência de afetos negativos, é que deve ser difundida. Só assim talvez um dia consigamos tornar realidade o sonho de um mundo pacífico, de relações interpessoais ricas e agradáveis.

## REFERÊNCIAS

- Besemer, C. (1993). *Mediation: Vermittlung in Konflikten*. Königsfeld und Freiburg: Stiftung Gewaltfreies Leben und Werkstatt für Gewaltfreie Aktion.
- Chrispino, A. (2007). Gestão do conflito escolar: Da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 15(54), 11-28.
- Geen, R. G. (1990). *Human aggression*. New York: Academic Press.
- Jefferys-Duden, K. (2000). *Konfliktlösung und Streitschlichtung*. Weinheim: Beltz.
- Leme, M. I. S. (2004). Resolução de conflitos interpessoais: Interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 367-380.
- Loeber, R., & Hay, D. F. (1997). Development of aggression. *Annual Review of Psychology*, 48, 411-447.
- Malinverni, G. (2005, Novembro). Bases biológicas da agressividade. *Viver Mente & Cérebro*, 14(154), 26-31.
- Mandler, G. (1984). *Mind and body: Psychology of emotion and stress*. New York-London: W.W. Norton.
- Morais, R. (1995). *Violência e educação*. Campinas: Papirus.
- Muszkat, M. E. (2003). *Mediação de conflitos: Pacificando e prevenindo a violência*. São Paulo: Summus.
- Prutzmann, P., Stern, L., Burger, M. L., & Bodenhammer, G. (1996). *Das freundliche Klassenzimmer – Gewaltlose Kon-*

- fliktlösungen im Schulalltag. Kassel: Verlag Weber, Zucht & Co.
- Rosenberg, M. B. (2003). *Gewaltfreie Kommunikation: Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen - Neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten*. Paderborn: Jungfermann Verlag.
- Schiermeyer, I., & Beck, D. (2002). *Besser streiten: Förderung von Fähigkeiten zur Konfliktbewältigung - Praxisanleitung für ein Gewaltpräventionsprojekt an der Erich Kästner-Schule Harsewinkel*. Minden: Bund für Soziale Verteidigung.
- Souza, R. M. (2003). Mediação social: Uma experiência de trabalho em comunidade de baixa renda. Em M. E. Muszkat (Org.), *Mediação de conflitos: Pacificando e prevenindo a violência* (pp. 89-117). São Paulo: Summus.
- Zeller, T. V. (2004). *Manual do participante das oficinas de Comunicação Não-Violenta (CNV)*. Apostila não-publicada.

Recebido: 06/03/2007  
 Última revisão: 25/10/2007  
 Aceite final: 13/11/2007

---

#### Notas:

- <sup>1</sup> O presente trabalho baseia-se na realização da primeira etapa do projeto de extensão denominado “Administração de Conflitos sem Violência na Escola e na Família: Uma Proposta de Intervenção”, registrado sob o nº389/05 na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal do Paraná. O projeto é coordenado pela primeira autora, do qual muito gentilmente participou o segundo autor, durante sua estadia no Brasil.

#### Sobre os autores:

**Helga Loos:** Psicóloga pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Psicologia (Psicologia Cognitiva) pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Educação (Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação) pela Unicamp. Professora Adjunta no Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação e na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

**Thomas Josef Vincenz Zeller:** Pedagogo social pela Universität Würzburg (Alemanha). Trabalha pelo Fórum de Serviço Civil pela Paz (*Forum Ziviler Friedensdienst*) e pela Cruz Vermelha Alemã (*Deutsches Rotes Kreuz*) – Alemanha.

**Endereço para correspondência:** Helga Loos – Rua Eugênio Flor, 790, ap. 612 – 82130-290 – Curitiba – PR. Endereço eletrônico: helgaloos@yahoo.com.br.

---