

Conflitos entre pares: percepção de professores e alunos de 5º ano

Lívia Maria Silva Licciardi*

Mariana Tavares Almeida**

Maria Fernanda Vieira Silveira***

Carmem Augusta Frare Gonçalves****

Silvia Maria Macedo Chiarelli*****

Resumo

Segundo Piaget, os conflitos são importantes para o desenvolvimento da autonomia moral do sujeito. O presente estudo se caracteriza por uma pesquisa de campo descritiva e qualitativa visando identificar e comparar como docentes e discentes percebem os motivos dos conflitos entre os alunos. Os dados foram coletados por meio de relatos escritos dos alunos e relatos e entrevistas com os professores de 5º. ano do ensino fundamental de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo, analisando-se o conteúdo com base na teoria piagetiana. A partir da análise dos dados coletados, obtivemos como resultados que docentes e discentes têm a mesma percepção quanto aos motivos dos conflitos vivenciados, embora confirmem que professores concebem os conflitos como algo que deve ser evitado, porém resolvem impulsivamente.

Palavras-chave: conflitos interpessoais; construtivismo; ensino fundamental.

Pairs Conflict: the Perception of Teachers and Students of the 5th Year

Abstract

According to Piaget, the conflicts are important to the development of moral autonomy of the person. The present study is a descriptive qualitative field research to identify and compare how teachers and students perceive the reasons of the conflicts between students. Data were collected through student's written reports and

* Doutoranda em Psicologia Educacional, Docente da Universidade São Francisco, curso de Pedagogia e da Universidade de Franca, no curso "As relações interpessoais na escola e a construção da autonomia moral". E-mail: liviamfsilva@ig.com.br.

** Unifran. E-mail: matavares.psico@gmail.com.

*** Unifran. E-mail: luisasilveira10@yahoo.com.br.

**** Unifran. E-mail: carmemfrare@gmail.com.

***** Unifran. E-mail: silvia@escolalecricim.com.br.

interviews with teachers of 5th year of elementary education at a public school in the State of São Paulo, analyzing the content based on Piaget's theory. The analysis of collected data showed that teachers and students have the same perception about the nature of current conflicts, although confirm that teachers conceive conflict as something that should be avoided however they addressing them impulsively.

Keywords: interpersonal conflict; constructivism; elementary education.

Conflictos entre pares: percepción de profesores y estudiantes del 5° año

Resumen

Según Piaget, los conflictos son importantes para el desarrollo de la autonomía moral de la persona. El presente estudio es una investigación descriptiva de campo cualitativo para identificar y comparar como los profesores y los estudiantes perciben las razones de los conflictos entre los estudiantes. Los datos fueron reunidos a través de informaciones escritas por los estudiantes, informes y entrevistas con los profesores de 5° año de educación primaria en una escuela pública en el Estado de São Paulo, el análisis del contenido basado en la teoría de Piaget. A partir del análisis de los datos recogidos, que se obtiene como resultado es que los profesores y los estudiantes tienen las mismas percepciones sobre la naturaleza de los conflictos actuales, aunque que confirman que los profesores conciben los conflictos como algo que debe evitarse, pero son solucionados impulsivamente.

Palabras clave: los conflictos interpersonales; el constructivismo; la escuela.

Introdução

Um tema recorrente nos dias de hoje, na esfera escolar, são os conflitos entre alunos, sendo considerados pelos professores como indisciplina, desobediência, desrespeito, perigoso e ameaçador à sua autoridade. Ao buscarmos a etimologia do termo conflito, constatamos que ele vem do latim *conflictus*, do verbo *confliço, ere*: chocar. Já o termo *conflictatio, onis* significa ação de chocar; disputa ou ação de lutar contra (ROCHEBLAVE-SPENLÉ, 1974). Atualmente, na área do relacionamento humano, conflito pode ser interpretado como perigo ou oportunidade (GAGNAIRE, *apud* VICENTIN, 2009).

Desavenças sempre estarão presentes nas relações familiares, escolares e sociais. Na pesquisa de Silva (2009), realizada com dez professores de educação física da rede pública, 50% afirmaram ser o conflito parte natural nas relações humanas, porém 30% agiam a fim de acabar com o problema, assumindo para si as formas de resolução. Além disso, esses docentes acreditavam que as de-

savenças atrapalhavam o desenvolvimento da aula. Segundo Vicentin (2009), alguns professores conseguem compreendê-lo como oportunidade, já que são inevitáveis e deverão ser enfrentados ao longo da vida. Entretanto, notamos que esses profissionais, comumente, os enxergam como algo ruim e muitas vezes, como mostra a pesquisa, resolvem como acham melhor ou ainda os ignoram, mostrando-se despreparados para lidar com eles.

Autores como Selman (1980; 2003), Selman e Schultz (1990), Vicentin (2009) e Vinha (2000) afirmam que para se trabalhar conflitos se faz necessário: levar os alunos a trocarem pontos de vista, descentrarem-se e, além disso, encontrarem uma solução em que todos se sintam satisfeitos, portanto, não é uma tarefa fácil. Quando o professor entende a necessidade e “perde seu tempo” em intervir em determinada desavença entre os alunos, tem a oportunidade de trabalhar valores e regras que não ferem os princípios morais. Eles, ao se sentirem valorizados, têm mais condições de valorizar o outro.

Segundo dados analisados na pesquisa de Leme (2006), com quatro mil estudantes do Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e particulares, os conflitos aumentaram dentro da escola e um terço deles concorda total ou parcialmente que as relações entre docentes e discentes estão difíceis nos dias de hoje.

Sastre e Moreno (2002) refletem que os avanços no campo das relações interpessoais não acompanharam os avanços no campo da ciência e da tecnologia, produzidos nos últimos anos, fato que parece comprovar que o desenvolvimento dos campos afetivo e moral não é considerado tarefa da escola. Muitos educadores, segundo Vicentin (2009), argumentam, ainda hoje, que esse papel é da família, acreditando que os pais devem ensinar aos seus filhos, desde o nascimento, o que é certo ou errado. Desse modo, demonstram desconhecer o papel da escola na formação moral dos educandos. Essa autora ressalta (VICENTIN, 2009, p. 46): “esta compreensão relativa à responsabilidade sobre a formação de valores dos alunos é confortável, pois se atribui o encargo a outrem, mas ao mesmo tempo frustrante, já que os educadores sofrem as consequências dessa interpretação paralisante”.

Sabemos que os educadores têm papel essencial na vida de seus educandos, sendo assim, responsáveis também por sua formação moral e afetiva. O desenvolvimento moral é um processo em construção permanente na vida do sujeito e a escola pode ser um agente facilitador para este desenvolvimento, se vir os conflitos como fator de desequilíbrio para uma autorregulação.

De Vries e Zan (1998) salientam a importância do ambiente sociomoral para o desenvolvimento de uma criança, já que é neste contexto que constroem sentimentos sobre elas mesmas, sobre o mundo e suas próprias ideias. De acordo com as autoras, “uma classe moral inicia com a atitude de respeito do

professor pelas crianças e pelos seus interesses, sentimentos, valores e ideias” (*Ibid.*, p. 67).

Esse ambiente favorece o desenvolvimento moral e da autonomia do sujeito, caracterizando-se como um espaço onde o professor combina as regras com os alunos de acordo com as necessidades que vão surgindo, apresentando atividades diversificadas e em pequenos grupos, em que eles têm a liberdade de tomarem decisões, de lidarem e resolverem seus conflitos interpessoais, estabelecendo relações cooperativas e de respeito mútuo, buscando com seus pares soluções para seus problemas. Pesquisa como de Vinha (2003), realizada com duas salas de aula de 4º. ano do ensino fundamental da rede pública, comprova que em uma delas, na qual o trabalho realizado com os discentes se fez num ambiente sociomoral, as relações eram mais democráticas e pautadas no respeito mútuo, as crianças apresentaram um maior desenvolvimento quanto aos níveis de negociação interpessoal de Selman, do que as da outra sala observada, cujas relações eram autoritárias e coercitivas, centradas na figura do docente, predominando o respeito unilateral e que aconteciam num ambiente tradicional. Há, assim, a comprovação que a qualidade do tipo do ambiente escolar influencia o desenvolvimento moral e as estratégias utilizadas para a resolução de conflitos.

A escola precisa conscientizar-se que tem um papel fundamental na formação moral e ética dos futuros sujeitos de uma sociedade. É necessário, como aponta a análise dos dados da pesquisa de Camacho (2001), que a escola inclua em seu currículo discussão, reflexão e entendimento de alguns conceitos como: gênero, etnia, alteridade, multiculturalismo, identidade (cultural e social), preconceito entre tantos outros para que se construa uma sociedade fortalecida na democracia.

Nossa pesquisa foi realizada para entendermos os motivos que desencadeiam os conflitos entre alunos na visão dos professores e deles próprios. Dessa forma, temos como objetivo identificar e comparar como professores e alunos percebem os motivos que levam aos conflitos interpessoais que ocorrem entre as crianças e identificar a maneira como os professores concebem e intervêm diante das desavenças. Partimos da hipótese de que os docentes veem os conflitos de modo diferente dos seus discentes e de que as intervenções não auxiliam os alunos a coordenarem perspectivas.

Metodologia

A fundamentação teórica da pesquisa foi embasada à luz dos teóricos piagetianos e de outros pesquisadores que se debruçaram sobre essa temática. A metodologia consistiu em uma pesquisa de campo descritiva qualitativa por meio

de relatos dos discentes e docentes, em duas salas de 5º. ano de uma escola pública do interior do Estado de São Paulo sobre os conflitos vivenciados por eles.

Considerando que os relatos apresentados pelas professoras não foram tão minuciosos, houve a necessidade de realizar entrevista com as duas professoras que atuavam todos os dias com os alunos e que eram chamadas de polivalentes para a realização de análise com triangulação de métodos (FLICK, 2009).

Participaram do presente estudo 50 sujeitos, sendo cinco professores (duas polivalentes e três especialistas) e 45 alunos. Dada a quantidade obtida dos relatos de alunos, realizamos a categorização e a quantificação dos motivos narrados por eles. As crianças participantes eram de ambos os sexos, com idades variando de 10 a 12 anos. As docentes eram do sexo feminino, responsáveis pelas disciplinas: polivalente (língua portuguesa, história, geografia, ciências e matemática), inglês, artes e educação física da mesma escola já citada. A amostra foi escolhida segundo critério de conveniência.

Para compararmos as percepções que professores e alunos possuíam sobre os conflitos, elaboramos algumas questões (sendo a dos discentes diferente dos docentes) que os levaram a refletir sobre essas situações. Para isso, realizamos um estudo piloto visando à adequação dos enunciados. Por meio desse estudo, consideramos mais adequado pedir que apresentassem um conflito vivido nos últimos quinze dias. Posteriormente, sentimos a necessidade de realizar individualmente junto às duas professoras polivalentes uma entrevista para que suas percepções e concepções fossem mais bem esclarecidas.

Resultados

Análise dos relatos dos alunos

Apesar de termos solicitado que as crianças relatassem apenas uma desavença, alguns sujeitos apresentaram mais de um conflito vivido, de modo que o número de motivos analisados (47) foi maior do que o número de participantes (45). Vale ressaltar que dois relatos foram descartados na análise, já que apresentaram conflitos ocorridos fora do ambiente escolar, o que não nos possibilitaria alcançar nosso objetivo.

Os motivos encontrados foram analisados e classificados a partir de categorias criadas por Licciardi (2010). Para a análise, foram excluídas as formas de resolução dos conflitos, já que o objetivo do estudo era investigar a percepção destes. O gráfico a seguir demonstra as categorias extraídas na análise e sua frequência.

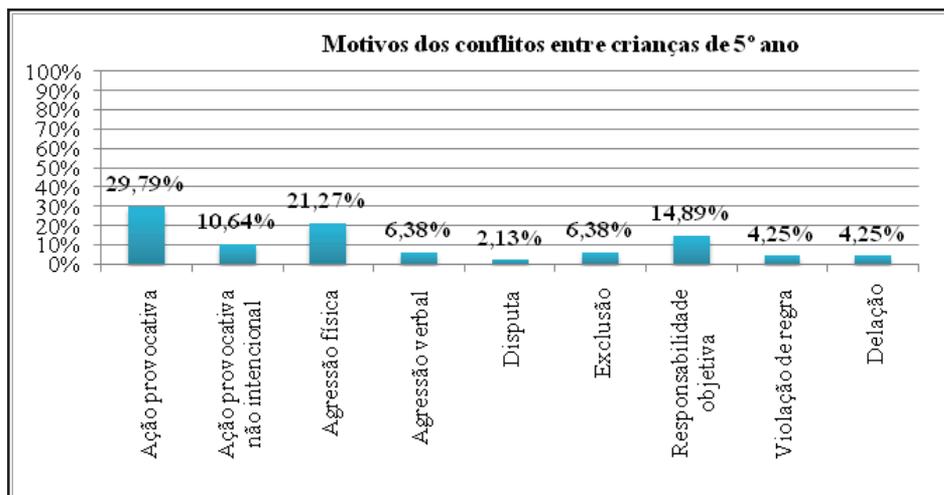


Figura 1: Motivos dos conflitos entre crianças de 5º. ano.

A categoria ação provocativa aparece como o motivo mais frequente dos conflitos entre os alunos de 5º. ano (29,79%). Tem como característica comportamentos propositais de mexer sem a permissão, ou ainda manifestações verbais com a intenção de irritar. Isto ocorre, por exemplo, quando apelidam ou comparam com o outro, quando reconhecem sua desvantagem.

Parece-nos que provocar, apelidar, comparar prevaleceram em nossa amostra, entre os outros motivos, por duas razões. A primeira delas é que talvez crianças utilizem esse tipo de estratégia para ter contato com o outro, ou seja, pode ser uma forma de se obter a atenção dos colegas. Outra razão pode estar relacionada à busca do controle que, no início do desenvolvimento, é voltado para a conquista do espaço e dos objetos materiais e que, depois, se expande para o controle das relações sociais (SELMAN, 1980; SELMAN e SCHULTZ, 1990).

A agressão física foi a segunda categoria mais observada (21,27%), e esta se define como todos os comportamentos impulsivos que envolvem algum tipo de ação física ou ameaça de agressão, como bater ou empurrar. A pesquisa de Leme (2006), realizada com estudantes de Ensino Fundamental e Médio, encontrou que a agressão verbal seria mais frequente do que a agressão física. Diferentemente, nossos resultados apontam que a agressão verbal (6,38%) foi um dos motivos que menos levaram a desavenças nas salas de aula. Isso talvez se deva ao fato de que a amostra dessa pesquisadora era composta por alunos mais velhos.

Entretanto, a agressão física, que é um motivo tão recorrente, denota um alto nível de impulsividade e uma dificuldade de tomar a perspectiva alheia, que segundo Selman (1980) e Selman e Schultz (1990) é característica do estágio 0 da concepção de amizade e do nível 0 das estratégias de negociação interpessoal,

próprio das crianças pré-operatórias. Acreditamos que a concepção de amizade, de conflitos e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral são variáveis que influenciam na maneira como os indivíduos se relacionam.

Segundo Selman (1980), a amizade no estágio 0 é compreendida como interação física momentânea. Licciardi (2010, p. 60) explica que “a criança não reconhece ou diferencia as qualidades ou atributos psicológicos e físicos das pessoas e a amizade é definida como relação momentânea ou repetida entre duas pessoas”. Isto significa que amigo é aquele que brinca junto e que quando duas pessoas estão afastadas fisicamente, a amizade deixa de existir. Tanto as causas quanto as estratégias utilizadas para resolver os conflitos são físicas, carentes de reflexão e não consideram os aspectos psicológicos envolvidos, como as intenções e os sentimentos.

Selman e Demorest (1984) salientam que as estratégias de nível menos evoluído não são prejudiciais, já que são normais do desenvolvimento e, desta forma, necessárias, exercendo uma função adaptativa, ou seja, podem ser adequadas de acordo com a interação ou as estratégias do par. Entretanto, os estudos de Selman (1980), Selman e Schultz (1990) e Vinha (2000) demonstraram que os alunos do Ensino Fundamental I já são capazes de conceber o conflito como o resultado de discordâncias entre pontos de vistas e não mais como sendo causado por um e sentido por outro, isto é, como se existisse um culpado e uma vítima. Desse modo, cabe a indagação: por que os sujeitos da amostra ainda apresentam comportamentos tão impulsivos?

Vinha (2000), Wilson, Ogawa e Taylor (2002) e Selman (2003) têm mostrado que a escola, quando favorece um ambiente sociomoral com relações cooperativas, pode contribuir para o desenvolvimento do autocontrole, para a tomada e coordenação de perspectivas tão importantes para o equilíbrio na relação. O ambiente sociomoral da escola pesquisada não foi objeto de análise do presente artigo, mas sem dúvida, esta é uma variável que influencia na concepção de conflito, nos motivos e estratégias empregadas pelos alunos.

O terceiro motivo, denominado de responsabilidade objetiva (14,89%), se caracteriza por ações sem o propósito de provocar ou machucar, mas que geram conflitos, uma vez que a outra parte não percebe ou considera a real intenção do iniciador. Por exemplo: quando uma criança se esquece de chamar seu amigo para brincar ou para outra atividade, isto já é motivo para causar um conflito, porque a “vítima” não leva em consideração que o objetivo de seu colega não foi excluí-lo. Os resultados corroboram os estudos de Piaget (1932/1994) sobre os desajeitamentos, roubos e mentira. Nesse estudo, o autor apresentou uma característica importante no realismo moral, o qual trataremos mais à frente, a responsabilidade objetiva, em que a criança julga baseada no resultado e não na intenção.

A responsabilidade objetiva tende a diminuir com a idade, enquanto a responsabilidade subjetiva, que considera a intenção, vai aumentando. Porém, segundo Piaget (1932/1994, p. 109), “essas duas atitudes podem coexistir nas mesmas idades e até na mesma criança, mas, em média, não podem ser sincronizadas”.

Para o autor, a noção objetiva seria produto da coação moral exercida pelo adulto, que inúmeras vezes repreende a criança na medida do prejuízo. Vinha (2003) comprova em sua pesquisa a importância, para o desenvolvimento moral, de um ambiente livre de coerção, onde exista cooperação e a base das relações seja o respeito mútuo.

A ação provocativa não intencional (10,64%) foi a quarta categoria mais observada e é definida como ações que começam sem a intenção de irritar, mas persistem a partir da reação do outro, ocorrendo, por exemplo, quando uma criança fala algo que a outra não gosta e, ao perceber isto, prossegue com a provocação.

A exclusão (6,38%) dá-se quando se exclui ou ignora a participação do outro das relações ou das atividades, por exemplo, não permitir que um colega sente-se com ele durante o lanche. Já a agressão verbal (6,38%), caracteriza-se por manifestações verbais diante de alguma insatisfação, frustração ou raiva que insulta ou magoa o outro, por exemplo, uma criança do grupo faz um comentário depreciativo de outra, fato que culmina por gerar oposição entre as partes. Em seguida, encontramos a categoria violação de regra (4,25%), que consiste na desobediência a uma norma imposta, regra acordada ou a uma demanda do adulto, como quando a professora sai da sala e os alunos não se comportam como ela ordenou ou até mesmo quando não aceitam uma regra do jogo.

Para melhor entendermos a última categoria, precisamos saber que, segundo Piaget, o indivíduo, até por volta dos 3 anos, encontra-se na anomia (ausência total de regras) e conforme passa a se relacionar e a interagir com a família, evolui da anomia para a heteronomia, em que ele conhece o que pode ou não fazer, o que é certo ou errado de acordo com as definições do adulto. Assim sendo, de certa forma a criança é governada e dirigida pela figura de autoridade (VINHA, 2000).

As obrigações agora são encaradas como externas, impostas à criança, que se submete sem questioná-las. Piaget estudou a evolução da noção de regra, já que a moralidade começa pelo respeito que o indivíduo adquire pelas normas. A partir de 7, 8 anos de idade, a criança joga utilizando sempre a mesma regra, ou seja, ela é válida para todos e é imutável. A partir de 10, 11 anos é que as regras podem ser alteradas, desde que todos os participantes concordem, ou seja, são vistas como um acordo. Segundo Vinha (2000), é importante que o professor conheça essas características do desenvolvimento da criança e a auxilie a evoluir.

A delação (4,25%) se caracteriza por acusar ou contar ao professor o descumprimento de uma regra, por exemplo, quando uma criança denuncia um colega para o professor, quando este se ausenta da sala de aula. Em sua pesquisa, Vinha (2003) identifica que em um ambiente autocrático os alunos consideram correto delatar o colega, mesmo não sendo um delito grave. Para Piaget (1932/1994), respostas como essa são características do respeito unilateral e de uma obediência exterior. Em seus estudos, encontrou que crianças heterônomas não julgam como correto intervir em um conflito alheio. Entretanto, as crianças mais velhas não consideram justo delatar um colega, mesmo que seja solicitado por um adulto.

Vinha (2003) encontrou que, no ambiente sociomoral cooperativo, um maior número de crianças considera errado delatar, já que não estão diretamente envolvidas na situação, ressaltando a reciprocidade entre pares e não a submissão à autoridade. Atos de delação levam a desavenças e hostilidades que acabam gerando novos conflitos. Os professores, muitas vezes, não percebem que seus próprios atos levam os alunos a agirem dessa forma, por exemplo, incentivam a delação para descobrir um erro ou quando valorizam a delação e o delator (VINHA, 2003).

A disputa (2,13%) se caracteriza pela briga por objetos, espaços, atenção do adulto ou posições em jogos. As crianças dessa faixa etária disputam para escolher os melhores jogadores, para ganharem espaço.

No trabalho de Licciardi (2010), encontramos como categorias mais recorrentes de motivos de conflitos na Educação Infantil, a disputa (42%), ação provocativa (18%) e exclusão (12,9%). Os nossos dados corroboram os da pesquisadora no que se refere à frequência da ação provocativa e que a disputa vai se tornando menos frequente com o avanço da idade. Contudo, divergem com relação à frequência da exclusão, pois, em nosso estudo, este não foi um dos principais motivos que geraram os conflitos na visão dos alunos.

Em síntese, os resultados deste estudo evidenciam que os motivos pelos quais crianças de 5º. ano se engajam em conflitos são: ação provocativa (29,79%), agressão física (21,27%), responsabilidade objetiva (14,89%), ação provocativa não intencional (10,64%), violação da regra e delação (4,25%), agressão verbal e exclusão (6,38%) e disputa (2,13%). Constatamos que poucos estudos se debruçaram sobre este tema, o que nos reafirma a importância de se discutir e pensar sobre esse assunto.

Análise dos relatos e entrevistas com as professoras

Foram analisados os relatos de quatro professoras, somando um total de oito conflitos relatados por elas, sendo que uma professora não presenciou

conflitos nas aulas. Realizamos também entrevistas gravadas com as duas professoras polivalentes, que chamaremos de professora 1 e professora 2, a fim de realizarmos a triangulação de métodos, para obtermos uma análise mais fiel dos resultados encontrados (FLICK, 2009).

Os motivos dos conflitos encontrados nos relatos das professoras também foram analisados qualitativamente e classificados a partir de categorias criadas por Licciardi (2010). A categoria ação provocativa aparece como o motivo mais frequente dos conflitos percebidos pelas professoras entre seus alunos em cinco relatos. Essas ações se mostraram na forma de fala provocativa, que seriam manifestações verbais provocativas, comparativas com o intuito de irritar o outro ou comportamentos propositais de mexer sem a permissão. Como exemplos, seguem excertos de relatos das professoras: “Colocarem apelidos ou xingar a mãe”; “Um aluno se levantou para ir até o armário e o outro o chamou de bichinha”; “Um aluno xingou o outro com um palavrão”; “Um aluno deu um tapa no rosto do outro, pois disse que o outro tinha provocado antes”; “Pegar o material do outro sem pedir”.

Perguntamos à professora polivalente 1, durante a entrevista realizada, se saberia o motivo de tantas provocações entre os alunos, e ela disse que esses comportamentos lhe causavam estranheza. Relatou que a assustava, não sabendo por onde começar e não conseguia ver saída para conseguir diminuí-los, parecendo que tudo o que fazia não dava certo, causando-lhe uma sensação de impotência.

Segundo ela, essas provocações começavam a partir de coisas mínimas, por exemplo, um espirro de um aluno já era motivo para que se começasse algo e se não houvesse a interferência imediata do docente, podia-se chegar à agressão física. Isso acabava causando-lhe extremo cansaço, já que sentia a necessidade de estar sempre alerta em sala de aula, pois acreditava que praticamente na totalidade dos conflitos precisava intervir. A professora relatou: “99% das vezes é com a minha interferência sim”. Como exemplos citados pelas professoras, aparecem xingamentos entre eles e também às mães, colocação de apelidos com conotações preconceituosas, além de mexerem nos materiais dos outros sem a permissão e na carteira dos colegas derrubando seus materiais.

A responsabilidade objetiva caracteriza-se pela dificuldade dos alunos considerarem a intenção alheia, julgando o comportamento de um colega como uma atitude provocativa, agressiva ou de exclusão, fato que gera conflitos entre as partes. Essa categoria esteve presente em três relatos das professoras. Por exemplo, tropeçar no pé de um colega ou cair em cima de outro, o que pode ser considerado como desajeitamentos, isto é, não há intenção de irritar ou machucar o outro, é causa de desavenças para muitas crianças. Segundo Piaget (1932/1994, p. 103), “os atos são avaliados em função do resultado material e

independentemente das intenções em jogo”. Na teoria piagetiana, seria esperado que os alunos dessa faixa etária estivessem mais próximos da responsabilidade subjetiva, pois já são capazes de trocar perspectivas e considerar o ponto de vista do outro, levando em conta a real intenção do ato. Para que isso ocorra, os adultos que trabalham com essas crianças precisam compreender as reais intenções nas situações que surjam no cotidiano escolar sendo justos, por meio do respeito mútuo e da cooperação, trabalhando no sentido de favorecerem o desenvolvimento intelectual e moral.

Apenas um relato apresenta a categoria violação de regra, cuja desobediência se dá a uma norma imposta acordada ou a uma demanda do adulto. Ocorre, por exemplo, na aula de educação física, quando os alunos quebram um combinado de não poder dar boladas fortes no rosto do outro, como aparece no relato escrito da professora: “Orientou para que jogassem a bola mais fraco como já havia sido combinado no início do jogo”. As regras na escola devem contar com a participação dos alunos em seu processo de construção, pois a norma somente pela norma não dá a possibilidade de a criança conscientizar-se e interiorizá-la. Ela precisa entender o motivo de aquela ordem ser importante para que possa cumpri-la. Esse procedimento favorece a formação da autonomia, segundo Vinha (2000).

Na entrevista com a professora polivalente 2, vimos que os conflitos que considera mais frequentes envolvem disputa por *status* social. Entre as meninas, seriam os que envolvem a disputa por beleza e manifestações exteriores de riqueza. Quanto aos meninos, a disputa é para saber quem é o mais habilidoso, o mais forte, por exemplo, “chutar a bola mais longe e forte”.

Em outro questionamento feito às duas professoras entrevistadas, há uma divergência quanto aos conflitos que consideram mais graves entre seus alunos. A professora 1 considera ser a agressão física o mais grave problema entre as crianças. Para ela, enquanto há agressão verbal e provocação, ela mesma intervém, mas quando isto leva à agressão física, os sujeitos envolvidos no conflito são encaminhados à direção da escola que tomará as providências, atribuindo aos alunos algumas punições preestabelecidas, como: advertência, suspensão ou chamar os pais. Esse tipo de punição, para ela, algumas vezes passa a ser um prêmio para o aluno que gosta de ficar em sua casa sem fazer nada, devendo ser repensada pela escola, ficando explícito em sua fala “Em casa a punição não acontece”.

Quando há transferência da responsabilidade frente aos conflitos dos alunos, no caso para a direção, esse professor perde a sua própria autoridade, decaindo aos olhos do aluno. E quando essa mesma direção transfere a responsabilidade às famílias, não no sentido do que poderão fazer juntas para ajudarem essa criança a refletir sobre seus atos, também está assumindo sua incompetência frente ao problema. Citando Vinha (2003, p. 59):

É como se o professor não considerasse como sendo também uma de suas funções auxiliar os alunos a desenvolverem formas mais elaboradas de resolver seus conflitos. Ao transferir o “problema”, transmite-se a mensagem de que “o conflito não é importante, que não me pertence”; que “deve ser evitado para não atrapalhar o andamento da aula”; que “não é a mim que vocês devem respeitar, mas sim a outra pessoa, porque eu não dou conta de dar o conteúdo e ainda por cima ter que lidar com indisciplinas, mau comportamento ou desobediência às regras.

Para Piaget (1932/1994, p. 162), crianças nessa faixa etária acreditam que justas seriam as sanções por reciprocidade, em que “há relação de conteúdo e de natureza entre a falta e a punição, sem falar da proporcionalidade entre gravidade daquela e o rigor desta”. Porém, ressalta que, mesmo entre os maiores, é possível encontrar aqueles que afirmam ser mais justa a sanção mais severa. O autor relaciona essa sanção à justiça retributiva, na qual existe proporcionalidade entre ato e sanção. A professora 2 considera como conflito mais grave a agressão verbal, quando relacionada a ela ou aos mais velhos, e não entre pares (“Entre os alunos tudo bem”), pois afirma não aceitar falta de respeito por parte deles. Vinha (2009) reforça essa ideia muito comum entre os professores que ao presenciar situações como esta acreditam ser apenas brincadeiras características da idade, diferente de quando sua autoridade está envolvida. Se a transgressão não atinge o professor, é vista como brincadeira da idade ou desentendimento de menor importância. O respeito não deve privilegiar somente a autoridade na figura do professor e sim permear todas as relações interpessoais na escola. Ambas as professoras concordam que o conflito é culpa da família, ficando explícito em suas falas: “Muito dessa agressividade que eles têm, das provocações, é o tipo de criação que eles têm. A maioria deles é falta de limites”; “alguma coisa está errada em casa... a maioria é desestrutura familiar”. Essas afirmações nos parecem uma crença “compartilhada por muitos educadores” (VINHA, 2003, p. 223) e que exime a escola de sua responsabilidade, perdendo a oportunidade de ser um local onde as crianças possam vivenciar trocas entre seus pares.

A criança vivencia relações no ambiente familiar e escolar, e por isso o professor deve pensá-la como um ser único que traz para a sala de aula seus problemas, angústias e sentimentos. Muitas vezes, nos parece que os professores se preocupam apenas em cumprir o conteúdo, esquecendo-se da importância de se dar voz ao aluno para que ele possa falar de si. Tognetta (2003) salienta que ao criar na sala de aula um espaço onde o aluno possa manifestar seus sentimentos, mostra a ele que o que sente é tão importante que deve ser representado. Além disso, ao conhecer os próprios sentimentos, eles têm condições de reconhecer o que os outros podem sentir.

Ao analisarmos e compararmos os relatos de conflitos entre os alunos com os das professoras, percebemos que os que mais ocorrem na visão de ambos são os de ação provocativa. Isso pode demonstrar que tanto alunos quanto professoras percebem acontecer e consideram com maior frequência o mesmo tipo de conflito. Os motivos dessas provocações, tanto nos relatos de docentes como de discentes estão caracterizados pelos xingamentos, na colocação de apelidos e no irritar o outro.

A concepção de conflitos dessas duas professoras difere em alguns pontos. Para a professora 1 esses problemas acontecem constantemente, e como consequência dificultam a aprendizagem. Já a professora 2 pensa o conflito como uma descarga do peso que o aluno traz de sua casa, com uma carência, uma necessidade de chamar a atenção, mas ao mesmo tempo, vê também o conflito como uma forma de crescimento, de aprendizagem e de reconhecimento do erro.

Apesar de a professora 2 dizer que seus alunos resolvem seus conflitos sozinhos, quando estes acontecem, a docente impõe a reparação por meio do pedido de desculpas ao outro. Essa professora, ao fazer o aluno agressor simplesmente pedir desculpas num ato mecânico, não o ajuda a refletir sobre sua atitude, pois a descentração de si não se dá por meio de um processo externo e sim interno. É necessário que se entenda e se sinta o motivo do pedido de desculpas e da real intenção do arrependimento. Ao agredido deve-se dar a oportunidade de querer perdoar ao outro.

Como estratégia para evitar conflitos, utiliza um controle externo mantendo-os sempre ocupados, tirando a possibilidade de que possam se relacionar, trocar pontos de vista, negociar, manifestar seus sentimentos e opiniões. Percebemos essa estratégia por meio de sua fala: “Durante a aula não dou tempo para eles”.

Já a professora 1 deixa claro que durante um conflito se faz necessária sua interferência, dizendo: “Se eu deixar por conta deles, acabam indo para a agressão física”; “Se eu não conduzo e não dou um basta vira uma anarquia... Você tem que interferir o tempo todo”. Dessa forma, afirma a necessidade de uma regulação externa para o controle do comportamento desses alunos.

Esse tipo de comportamento reforça a heteronomia. Segundo Tognetta (2003), as crianças naturalmente passam pela moral em que o adulto define as regras e estas são vistas como justas, pois advêm deste. Porém, para que haja uma evolução desse tipo de respeito, é preciso que a relação estabelecida entre o adulto e a criança mude. A autora salienta que a coação exercida pela autoridade deve diminuir e, desta forma, as regras passem a ser legitimadas e assim interiorizadas, e para isto é preciso descentrar-se para entender o ponto de vista do outro. Acreditamos que quando a professora toma o conflito para

si, reforça o respeito unilateral e impede que as crianças percebam as diferentes perspectivas da situação vivenciada.

Continuando a análise quanto às estratégias para contenção de conflitos, a professora 2 utiliza prêmios e recompensas (estrelinhas, corações, parabéns) como nos mostram seus relatos: “Acabou a tarefa ou acertando ou não acertando ele traz o caderno. Eu olho. Aí eu escrevo parabéns. Você quer ganhar estrelinhas ou você quer ganhar corações? Tudo isso aí levanta a autoestima da criança. Ela retorna para mim. Ela quer acabar”. Esses recursos favorecem assim a heteronomia e a aprovação do adulto. Para Vinha (2003, p. 54): “A criança está sendo ensinada a estudar ou obedecer às normas somente para agradar o adulto ou para receber algo em troca, assim, acostuma-se a ter retorno concreto do ato”. Outro recurso utilizado por ela são as lições de moral, quando em sua fala aparece: “Por que fulano chegou onde chegou? Pensa, onde você quer chegar?” e apresenta modelos prontos, reproduzindo valores morais e pessoais. Dessa forma, demonstra acreditar que a moral pode ser ensinada, porém, sabemos que ela é construída a partir da interação do sujeito com o meio em que vive (VINHA, 2000).

As estratégias das professoras polivalentes, quanto a ajudar seus alunos na resolução e contenção de conflitos, são as mesmas, não contribuindo para que o aluno possa tomar o conflito como seu. Elas utilizam atos reguladores diante dos problemas que surgem no dia a dia, pois lhes falta referencial teórico, constatado pelas entrevistas, para que possam realizar um trabalho sistematizado com intervenções para mediar os conflitos de seus alunos e assim conseguirem fazer destas situações uma oportunidade de trabalharem valores, princípios e moral.

Como os professores veem os conflitos como algo ruim, consideram mais importante a resolução imediata destes e não o processo que leva o aluno a descentrar-se e ver a perspectiva do outro. Em síntese, constatamos que docentes e discentes percebem os motivos dos conflitos da mesma forma e que ambos consideram como os mais frequentes os de provocação. Além disso, a análise nos mostra como é necessária a mudança de visão da escola e do professor quanto às estratégias de ensino e aprendizagem dos alunos, pois “a indisciplina, as desobediências, ou a transgressão do aluno, poderiam estar sendo decorrente de um ensino desinteressante, sem sentido, árduo; resultado de propostas pouco desafiadoras, de aulas monótonas...” (VINHA, 2000, p. 225). Isso também é apontado na pesquisa de Leme (2006) de uma escola conteudista, onde parece não haver espaço e ou conhecimento por parte dos docentes para um trabalho que favoreça o desenvolvimento moral e autônomo dos alunos.

Considerações finais

Os professores, em suas salas de aula, enfrentam todos os dias dificuldades, conflitos, problemas repentinos que requerem respostas e as pesquisas vêm mostrando as dificuldades enfrentadas por eles para lidarem com essas desavenças. Isso nos leva a refletir que os educadores devem estar aptos para trabalharem com situações como essas, encarando-as como oportunidades para que os alunos percebam a necessidade das regras e construam valores. Um ambiente sociomoral cooperativo contribui para esse desenvolvimento. Esse ambiente deve favorecer o respeito mútuo, dar aos alunos maior liberdade na tomada de decisões, para que as crianças possam, durante os conflitos, negociar, levar em consideração os sentimentos e os pontos de vista do outro, buscando soluções satisfatórias ou pelo menos aceitáveis para todos os envolvidos. O professor assume a postura de mediador, não se preocupando com o resultado final, mas sim com o processo para alcançá-lo.

Durante essas negociações, com a intervenção adequada do professor, o aluno poderá evoluir quanto aos níveis nas estratégias de resolução de conflitos dentro da perspectiva construtivista. Enfim, a escola deve ser um espaço que dê condições para que a criança se liberte de seu egocentrismo, do respeito unilateral, que possa se comover com o outro, trocar ideias e pontos de vista, construindo sua autonomia moral e intelectual.

Referências bibliográficas

- CAMACHO, L. M. Y. As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares entre adolescentes. **Pesquisa e Educação**. Universidade Federal do Espírito Santo, v. 27, n. 1, p. 123-140, jan./jun. 2001.
- DE VRIES, R.; ZAN, B. O conflito e sua resolução. In: **A ética na educação infantil – o ambiente sócio-moral na escola**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. Título original: *Moral Classrooms, Moral Children* (p. 89-113).
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.
- LICCIARDI, L. M. S. **Investigando os conflitos entre as crianças na escola**. Dissertação de Mestrado. 2010. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1932/1994.
- ROCHEBLAVE-SPENLÉ, A. M. **Psicologia do Conflito**. Tradução de Olympia Salette Rodrigues. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1974.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. Tradução de Ana Venite Fuzato. São Paulo: Moderna, 2002. Título original: Resolución de conflictos y aprendizaje emocional.

SELMAN, R. L. **The growth of interpersonal understanding**. Developmental and clinical analyses. Nova York: Series Editor, 1980.

_____. **The promotion of social awareness**: powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice. New York: Russell Sage Foundation, 2003.

SELMAN, R. L.; DEMOREST, A. P. Observing Troubled children's interpersonal negotiation strategies: implications of and for a developmental model. **Child Development**. v. 55, p. 288-304, 1984.

SELMAN, R. L.; SCHULTZ, L. H. **Making a friend in youth**. Developmental Theory and pair therapy. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

SILVA, L. C. F. **Intervenções em situações de conflitos interpessoais nas aulas de Educação Física**. 2009. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola**: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

VICENTIN, V. F. **E quando chega a adolescência...** Uma reflexão sobre o papel do educador na resolução de conflitos entre adolescentes. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

VINHA, T. P. **O Educador e a Moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, Fapesp, 2000.

_____. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Dissertação de Doutorado. 2003. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. Autoridade Autoritária. **Nova Escola on-line**, 2009. Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/autoridade-autoritaria-504466.shtml?pag=1>. Acesso: 02 de ago. de 2011.