

## **RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA: UM DESAFIO PARA O EDUCADOR**

## **RESOLUTION OF CONFLICTS IN SCHOOL: A CHALLENGE TO THE EDUCATOR**

*Sônia Maria Pereira Vidigal<sup>1</sup>*

*Aluani Tordin de Oliveira<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Um dos objetivos da escola atual é contribuir para a formação de cidadãos autônomos, críticos, conscientes de suas atitudes e de seu papel na sociedade. Muitos educadores preocupam-se em como intervir nos conflitos interpessoais vivenciados por seus alunos. Por entendermos que esta é uma questão ligada à evolução da moralidade dos educandos, buscamos na teoria construtivista a compreensão de como se dá o desenvolvimento moral. Com base nessa teoria, refletimos sobre como os educadores das séries iniciais poderiam ter maiores condições de pensar em práticas educativas que visassem os âmbitos: cognitivo, afetivo e moral. Para ilustrar ações possíveis na escola, relatamos um caso real que retrata cenas comuns do nosso cotidiano e, a partir dele, refletimos sobre possíveis caminhos para que nossos alunos atuem na resolução dos conflitos interpessoais que enfrentam em seu dia-a-dia e possam, paulatinamente, buscar a conquista da autonomia moral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conflitos interpessoais. Autonomia. Educação.

**ABSTRACT:** One of the goals of school nowadays is to contribute to the formation of independent and critical citizens who are aware of their attitudes and their role in society. Many educators are uneasy on how to intervene in interpersonal conflicts experienced by their students. As we understand that this situation is related to the evolution of morality in the students, we search, through the constructivist theory, to understand how moral development occurs. Based on this theory, we reflect how educators from the early elementary years could think on educational practices focused on developing the students in the cognitive, affective and moral areas. We describe a real case to enlighten possible actions in school, which reports scenes commonly found in a daily basis. Through this case, we reflect on possible ways for our students to be able to solve interpersonal conflicts that they have to deal day by day with, so they can achieve the moral autonomy gradually.

**KEYWORDS:** Interpersonal conflicts. Autonomy. Education.

### **INTRODUÇÃO**

Como educadores, vemo-nos cotidianamente diante de situações de conflitos interpessoais nas escolas e, não raro, deparamo-nos com certa dificuldade em

---

<sup>1</sup> Mestre e Doutoranda em Educação, Faculdade de Educação da USP; membro do GEPEM (Grupos de estudos e pesquisa em educação moral - UNESP/UNICAMP). Email: soniavidi@usp.br.

<sup>2</sup> Licenciada em Pedagogia, Faculdade de Educação da USP; Especialista em Relações interpessoais na escola pela UNIFRAN. Email: aluanitr@gmail.com.

encontrar ou criar estratégias eficazes para lidar com elas. O que fazer nestas situações, como resolvê-las e se haveria algum meio para modificar este quadro que parece agravar-se a cada dia, são perguntas que comumente nos fazemos. O contato e a observação contínua deste cenário levaram-nos a buscar na teoria construtivista um possível norte para ações e reflexões sobre nossa prática pedagógica no que tange à questão dos conflitos. Diversos pesquisadores vêm debruçando-se sobre esta temática e contribuindo para ampliarmos nossa possibilidade de análise, compreensão e proposição de ações educativas que favoreçam a intervenção nos conflitos interpessoais de forma a propiciar a busca da autonomia. Leme (2004) relata uma pesquisa compreendida por dois estudos que avaliaram três formas de os alunos brasileiros resolverem conflitos interpessoais: agressivas, submissas e assertivas. No primeiro estudo foram apresentadas aos alunos descrições de situações sociais – envolvendo provocação, perda, frustração – e alternativas que contemplavam cada uma das formas de resolução para verificar a tendência de escolha de cada estudante. A maior parte dos participantes escolheu prioritariamente a resolução de tipo assertivo o que de acordo com Leme (2004) mostra que alunos brasileiros são sensíveis desde muito cedo a perceber condutas que são consideradas socialmente desejáveis na resolução de conflitos interpessoais. A autora compartilha com Deluty (1981) que o comportamento assertivo é aquele que caracteriza-se pelo enfrentamento da situação de conflito em comportamentos “explícitos de defesa dos próprios direitos e opiniões, porém sem apelar para qualquer forma de coerção, como violência ou desrespeito ao direito e opinião alheios” (LEME, 2004, p.371). No segundo estudo ao invés de solicitar aos estudantes que escolhessem uma alternativa preestabelecida, foi pedido que narrassem o tipo de resolução que dariam à situação descrita. Nesse caso e em contraposição ao resultado do primeiro estudo, verificou-se maior frequência de soluções submissas e agressivas, “confirmando a dificuldade, já apontada por Deluty (1981), em encontrar soluções alternativas para conflitos” (LEME, 2004, p.378).

Uma pesquisa realizada por Carita (2004) averiguou a qualidade do ambiente da sala de aula enquanto facilitador do desenvolvimento sociomoral dos estudantes, tomando como indicador os processos de resolução de conflito nele emergentes. Chama-nos a atenção o fato de que a maioria dos estudantes apontou que as ações a fim de solucionar os conflitos são protagonizadas pelos professores, ou seja, há a predominância da participação do professor nos processos de resolução, o que, segundo a autora, em termos qualitativos podem ser caracterizadas como soluções improdutivas. A partir dessa pesquisa, Carita (2004) observa que as relações sociais que ainda hoje prevalecem na sala de aula continuam marcadas pela

existência de um clima de pouca partilha de responsabilidades na solução dos conflitos, ou seja, o professor atua como principal ator da resolução impossibilitando, muitas vezes, que os alunos realizem o exercício de pensar em soluções aceitáveis entre os envolvidos.

Diante dos quadros apresentados pelas pesquisadoras, podemos destacar que muitos estudantes são capazes de reconhecer que há formas mais adequadas para a solução de conflitos interpessoais, mas falta-lhes repertório para agir de acordo com elas. Falta-lhes, ainda, de acordo com a pesquisa realizada por Carita (2004), a oportunidade de conviver com seus pares num ambiente escolar que promova a aprendizagem de formas pacíficas e assertivas de resolução de conflitos, no qual os próprios envolvidos possam protagonizar as resoluções.

Este estudo emergiu da necessidade de refletirmos a respeito do papel que, nós, educadores, teríamos a desempenhar ao presenciarmos alunos em situações de conflitos com seus pares. Destacamos que nossa atuação não se encerra na resolução dos problemas que levam os alunos à desavença, pois deve expandir-se para o que representa nossa preocupação e objetivo maiores: a contribuição para o desenvolvimento da autonomia moral destes estudantes.

Esta pesquisa se configura como um estudo de caso, pois, como aponta Yin (2010), apresenta muitas variáveis de interesse e múltiplas fontes de evidência, beneficiando-se das proposições teóricas para orientar a análise dos dados. A forma de os educadores intervirem nas situações de conflitos interpessoais foi a unidade de análise, visando verificar quais práticas contribuem para o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos. Para caracterizar o que seja “desenvolvimento da autonomia moral”, este estudo baseou-se nos trabalhos de Piaget (1932/1994) e em psicólogos e educadores que estudaram o tema na mesma perspectiva: construtivista. A partir da reflexão de como ocorre a construção da autonomia moral, aprofundamos — por meio de pesquisas de Vinha (2003; 2007), Moreno e Sastre (2002), Vicentin (2009), Vidigal e Vicentin (2012) e Leme (2004) — qual o papel da resolução de conflitos no desenvolvimento moral da criança. A observação direta foi o meio de coleta de informações do caso analisado, que propiciou verificarmos cenas comuns do cotidiano e relacionarmos os dados com os da literatura estudada. Por último, refletimos como práticas de educação moral podem ser promotoras do desenvolvimento.

## **REVISÃO DE LITERATURA**

As escolas, em geral, preocupam-se em promover o bom desenvolvimento acadêmico e cognitivo de seus estudantes. Entretanto, não há garantia de que essa proposta pedagógica esteja articulada a uma proposta que preveja o desenvolvimento de atitudes e de valores, conforme, inclusive, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem. Tal objetivo está relacionado não apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também aos desenvolvimentos afetivo e moral dos alunos.

Os estudos de Piaget a respeito do desenvolvimento moral, realizados em 1932, foram inovadores. O pesquisador infere ser possível reconhecer numa criança duas morais: a da coação e a da cooperação.

A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto certo número de ordens às quais devem submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é o que está de acordo, o mal o que não está de acordo com estas ordens: a intenção só desempenha pequeno papel nesta concepção, a responsabilidade é objetiva. Mas, à margem dessa moral, depois em oposição a ela, desenvolve-se pouco a pouco a moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e por consequência, a responsabilidade subjetiva (PIAGET, 1932/1994, p.250).

O momento em que predomina a moral da coação corresponde à fase de desenvolvimento moral denominada por Piaget de heteronomia. Enquanto vivencia essa condição, a criança, de acordo com La Taille (1992), manifesta as características do realismo moral: considera bons os atos que revelam obediência às regras ou aos adultos que as impõem; traduz essas regras ao pé da letra e não pelo princípio que as embasa; julga os atos pelas consequências concretas e não pela intenção daqueles que agiram (concepção objetiva da realidade).

La Taille (1992, p. 52) afirma que na fase da heteronomia as normas morais ainda não são elaboradas, ou reelaboradas pela consciência e “o dever significa tão somente obediência a uma lei revelada e imposta pelos adultos. As razões de ser dessas leis são desconhecidas; logo não entram como critério para o juízo moral”. Nesse sentido, Menin (2007, p. 51), ao referir-se a Piaget, esclarece que “o autor aponta que os fatores de heteronomia ocorrem mesmo que os adultos sejam muito cuidadosos no modo como educam seus filhos. São as crianças que, por respeito e por egocentrismo, atribuem aos pais o status de autoridades incontestáveis, cujas palavras são leis sagradas”.

La Taille (1992) explicita que a fase da autonomia moral consistirá na superação do realismo moral; Biaggio (2006, p. 23) destaca a ideia de que a evolução do

juízo moral tem por base a dimensão heteronomia-autonomia, “isto é, a criança passa de uma moral de autoridade imposta de fora, por outros, para uma moral autônoma, da própria consciência individual”.

De acordo com a autora, conforme a criança vivencia essa transição, as concepções de justiça também evoluem de uma ideia de retribuição e vingança (justiça retributiva) para a ideia de recuperação do culpado e reparação. “A igualdade, e finalmente, a equidade tornam-se valores (justiça distributiva)” (BIAGGIO, 2006, p.23).

Ao analisar os estados de heteronomia e de autonomia dos indivíduos, La Taille (2002, p. 137) chama a atenção para importância do aspecto cognitivo, deixando claro que “a ação moral deve ser guiada pela razão, pois somente é responsabilizado moralmente quem tem a liberdade de agir, logo, quem tem a oportunidade de efetuar uma escolha”. Segundo o autor, toda escolha pressupõe o emprego de critérios e esse emprego é racional. Ou seja, para que o sujeito seja capaz de analisar uma situação e tomar uma decisão consciente, ele precisa ter determinadas faculdades cognitivas desenvolvidas. O ser humano, conforme cresce, tem a possibilidade de desenvolver tais faculdades, tornando-se possível que chegue à fase de desenvolvimento moral denominada por autonomia, que seria

a fase de desenvolvimento durante a qual as regras serão interpretadas a partir de princípios (...), a intenção da ação será o elemento moral mais importante do que a gravidade de suas consequências, e a igualdade de direitos e as relações de reciprocidade substituirão a obediência como critérios para julgar o que é certo ou errado fazer (LA TAILLE, 2002, p.144).

Biaggio (2006), baseando-se também na teoria de Jean Piaget, retoma as fases de desenvolvimento cognitivo pelas quais os seres humanos passam: estágio pré-operacional – caracterizado pelo desenvolvimento da linguagem e do simbolismo e pela ausência da noção de conservação; período operatório concreto – marcado pelo início do pensamento lógico, ainda no nível concreto; período das operações formais – reconhecido pela possibilidade da capacidade de abstração. De acordo com a autora, é no estágio correspondente às operações concretas que “as crianças começam a compreender a necessidade da existência de regras” (BIAGGIO, 2006, p.23).

Sabemos que para Piaget (1932/1994) o juízo moral evolui, passando por etapas paralelas ao desenvolvimento cognitivo em geral. Entretanto, há que se compreender que o desenvolvimento cognitivo, apesar de condição necessária para o desenvolvimento moral, não o garante. Outro fator que, para o pesquisador, envolve a

evolução do julgamento moral é o desenvolvimento afetivo, considerando-se afetividade “uma energia desde os primórdios da vida que nos leva em direção primeiro a nós mesmos e depois ao outro; valorizações a si e ao outro, decorrentes do interesse canalizado pelas escolhas” (TOGNETTA, 2009, p.43). O desenvolvimento desse aspecto do ser humano – a afetividade – destaca-se, portanto, como necessário para as decisões que consideram o outro: “[...] será preciso levar em conta a necessidade de que nossos meninos e meninas tomem consciência das regras, do valor delas, mas que também tenham reconhecidos seus sentimentos para então reconhecerem os dos outros” (2009, p.42).

De acordo com Piaget (1998), no primeiro processo de socialização, a criança sente pelos mais velhos que a circundam (pais e outros adultos próximos) um sentimento feito de amor e medo: o respeito unilateral, que é o respeito que a criança tem pelo adulto e que torna possível a coerção. É esse tipo de respeito que, do ponto de vista moral, a leva a considerar obrigatórias as regras recebidas dos pais ou dos mais velhos e que, do ponto de vista intelectual, torna possível uma coerção do adulto sobre o seu pensamento, visto que o que eles falam é imediatamente considerado verdade por ela. Atentemos, contudo, para o fato de que essa verdade de autoridade “retarda frequentemente a aquisição das operações da lógica, que supõem o esforço pessoal” (PIAGET, 1998, p.118).

Piaget (1998, p. 118) apresenta-nos também outro processo possível de socialização (ligado ao primeiro por uma série de intermediários) o qual se constitui pela “ação dos indivíduos uns sobre os outros quando a igualdade (de fato ou de direito) suplanta a autoridade. Nesse caso, a coerção desaparece, dando lugar à cooperação e o *respeito* torna-se *mútuo*”. Para o autor, apesar de ser impossível que a cooperação se desvencilhe completamente de toda coerção, e embora não se possa chegar a uma total reciprocidade, este processo “define um ideal cujos efeitos são qualitativamente diferentes dos da coerção”. Ele explicita que, enquanto a coerção tem por resultado essencial impor regras e verdades já elaboradas, a cooperação (ou a tentativa de) “provoca, ao contrário, a constituição de um método que permite ao espírito superar a si mesmo incessantemente e situar as normas acima dos estados de fato”.

Nessa mesma direção, La Taille (2003, p. 15) reflete que “educar uma criança, longe de ser apenas impor-lhe limites é, antes de mais nada, ajudá-la cognitivamente e emocionalmente a transpô-los, ir além deles, pois ‘a criança não deseja nada além do que não ser mais criança’”.

Do ponto de vista moral, Piaget (1998, p. 118) acredita que a cooperação, ao invés de levar à simples obediência às regras impostas, leva a uma ética da solidariedade e da reciprocidade. “Essa moral caracteriza-se, quanto à forma, pelo desabrochar do sentimento de um bem interior independente dos deveres externos, ou seja, por uma progressiva autonomia da consciência, prevalecendo sobre a heteronomia dos deveres primitivos”. Ele acredita ainda que concomitantemente, do ponto de vista intelectual, a cooperação entre os indivíduos leva a uma crítica mútua e a uma objetividade progressiva.

Cada sujeito pensante constitui, com efeito, um sistema próprio de referência e de interpretação, e a verdade resulta de uma coordenação entre esses pontos de vista. Pensar em função dos outros é, portanto, substituir o egocentrismo do ponto de vista próprio e os absolutos ilusórios da coerção verbal por um método de estabelecimento de relações verdadeiras, que garante não apenas a compreensão recíproca, mas também a constituição da própria razão. A esse respeito, o produto essencial da cooperação não é outro senão a ‘lógica das relações’, esse instrumento de ligação que permite à criança libertar-se simultaneamente das ilusões de perspectivas mantidas pelo egocentrismo e das noções verbais devidas à autoridade adulta mal compreendida (PIAGET, 1998, p.118).

Pela visão de Piaget (1998), portanto, é pela cooperação, e não pela coerção, que um indivíduo liberta-se de seu egocentrismo, ou seja, que um indivíduo tem a oportunidade de desenvolver a capacidade de compreender o outro como seu igual.

Menin (2007, p. 49) defende que na moral, assim como no campo intelectual, “uma consciência só se torna autônoma, livre da influência cega de uma autoridade maior e capaz de fazer descobertas na realidade, se puder experimentar, na e com a prática das ações, essa realidade”. E retoma a ideia de Piaget (1998) de que, na moral, a cooperação é a ação por excelência, ou seja:

[...] sujeitos iguais entre si no sentido de terem o mesmo poder de influência uns sobre os outros, usam regras para regularem mutuamente seus comportamentos e decidem sobre a justiça das mesmas em função deste coletivo. É esta prática que constrói uma consciência autônoma das regras (MENIN, 2007, p. 49).

A escola configura-se como o principal espaço público no qual, cotidianamente, cada criança relaciona-se com seus pares. Nesse sentido, podemos admitir que seja o espaço ideal para a criação de um ambiente que permita que alunos e alunas, enquanto vivenciam os conflitos presentes em suas relações, possam conscientizar-se deles sendo constante e progressivamente levados a refletir sobre as situações e a responsabilizar-se pelas consequências de suas ações.

Torna-se necessário, portanto, que seja uma intenção da escola propiciar oportunidades para que as crianças experimentem exercer papel mais ativo, no sentido de criarem e questionarem as regras que regem diariamente a convivência, e, a partir disso, tomarem decisões. Caso contrário, estaríamos educando-as para que cumprissem as regras preestabelecidas apenas por obediência, o que, segundo La Taille (1999, p. 11), significaria que:

obedecemos porque não temos escolha, assim como levantamos as mãos se um ladrão nos ameaça com sua arma: obedecemos, mas não respeitamos. (...). Em resumo, nas relações baseadas no exercício da força há hierarquia, certamente legitimada por parte de quem detém o poder, mas não legitimada por parte de quem é obrigado a obedecer: tais relações não são, portanto, relações de autoridade (cabe a palavra autoritarismo: abuso de poder).

Uma educação para a obediência está em desacordo com uma educação que prima pelo desenvolvimento da autonomia. Deveríamos assumir a intenção de trabalhar para que os alunos passassem a cumprir as regras na medida em que compreendessem a sua necessidade e os princípios que as regem, conforme vissem sentido nelas. Se os alunos as questionassem quando elas se mostrassem arbitrárias, o ato não significaria desrespeito ao professor nem desconsideração da assimetria existente entre ele e os alunos. La Taille (1999, p.13) aponta ser necessária essa assimetria na base das instituições educativas, pois “elas são formadas por pessoas que sabem algumas coisas – os professores – e por outras que estão lá justamente porque não sabem algumas coisas – os alunos”. Entretanto, não se pode confundir a assimetria com o estabelecimento de uma relação de coação dos adultos sobre as crianças.

[...] o grande papel dessas instituições é, ou deveria ser, o de se tornarem paulatinamente ‘inúteis’ para seus alunos: de posse dos saberes, eles não precisam mais daqueles que, antes, eram os únicos a possuí-los. É por isso que se diz que o grande objetivo de cada professor deve ser o de deixar de sê-lo em relação a seus alunos. A relação professor/aluno é por definição provisória porque, se bem sucedida, a assimetria inicial dá lugar à igualdade, e a dependência dá lugar à gratidão (LA TAILLE, 1999, p.13).

Um dos aspectos que contribuem para a construção da autonomia moral é a qualidade das relações no ambiente escolar. Devries e Zan (1995) dialogam com Piaget ao defender que o princípio da educação construtivista é estabelecer uma atmosfera sociomoral na qual o respeito mútuo seja continuamente praticado. Elas afirmam que para promover desenvolvimento intelectual, sociomoral e afetivo, certo tipo de contexto interpessoal deve ser criado.

Por atmosfera sociomoral nós nos referimos à totalidade da rede de relações interpessoais que compõem a experiência da criança na escola. As relações

interpessoais são o contexto para a construção, pela criança, de si mesma, dos outros e do conhecimento das matérias. Dependendo da natureza da atmosfera sociomoral geral da vida de uma criança ela aprende de que forma o mundo das pessoas é seguro ou inseguro, amável ou hostil, coercivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório (DEVRIES; ZAN, 1995, p.123).

Para as autoras, as mesmas condições que promovem o desenvolvimento sociomoral promovem o intelectual. São os adultos, e no contexto da sala de aula os professores, que determinam a natureza da atmosfera sociomoral na qual a criança pequena vive até mesmo no que tange às relações entre pares, visto que é o adulto quem estabelece a estrutura ou os limites e possibilidades dessas relações. Elas reafirmam a postulação de Piaget de que a moral da coação retarda frequentemente as operações da lógica quando explicitam que a relação adulto-criança, gerida pela moralidade da obediência, retarda o desenvolvimento da criança, enquanto que gerida pela moralidade da autonomia (da cooperação) promove-o. Em relação à moral da coação, afirmam que

contanto que os adultos mantenham as crianças ocupadas em aprender o que os adultos desejam que elas façam e em obedecer às regras adultas, elas não serão motivadas a questionar, a analisar ou examinar suas próprias convicções. [...] Na visão de Piaget, seguir as regras dos outros através de uma moralidade de obediência jamais conduzirá ao tipo de reflexão necessária para comprometimento com princípios autônomos ou internos de julgamento moral” (DEVRIES; ZAN, 1995, p.128).

Devries e Zan (1995, p. 128) trazem a cooperação como o meio pelo qual o relacionamento autônomo opera.

Cooperar significa empenhar-se em atingir uma meta comum, enquanto se coordenam os próprios sentimentos e pontos de vista com uma consciência e pontos de vista do outro. O professor construtivista considera o ponto de vista da criança e a encoraja a levar em consideração os pontos de vista dos outros.

Para as autoras, quando falamos de heteronomia e autonomia, coerção e cooperação, estamos falando de processos que são simultaneamente cognitivos e emocionais. Elas afirmam que a coerção adulta produz uma constrição das mentes, das personalidades e dos sentimentos das crianças, e que, por outro lado, a cooperação adulta libera as possibilidades das crianças para a construção de sua inteligência, de sua personalidade, de seus sentimentos e convicções morais e sociais.

Independentemente da escola, da metodologia adotada, do nível socioeconômico dos alunos, todos sabemos que nesse espaço de convivência as relações interpessoais são permeadas por conflitos, que, para Vicentin (2009), caracterizam-se como

uma oportunidade de desenvolvimento humano. Esses conflitos dividem-se entre intrapessoais – ocorrem no interior do sujeito – e interpessoais – ocorrem em situações de interação entre um ou mais protagonistas. A autora acredita, entretanto, que ambos acessem aspectos e conflitos internos. Afirma também que a resolução de um conflito envolve o âmbito cognitivo – o sujeito precisa ser capaz de colocar-se no lugar do outro e de coordenar com sua própria perspectiva; o âmbito afetivo – pois a capacidade de se colocar no lugar do outro parece ser insuficiente para que a pessoa possa escolher resolver um conflito de modo pacífico; e o âmbito cultural que oferece significado às situações sociais, influenciando o pensamento do sujeito sobre a situação e sobre sua reação emocional.

Enquanto educadores, sabemos, também, da dificuldade muitas vezes encontrada por nós para intervir em situações de conflitos interpessoais. Vinha (2007) pontua que se observam, com frequência, tais conflitos sendo vistos como negativos e nocivos. A autora diz que fica evidenciada essa concepção quando os esforços são direcionados para evitá-los ou para que eles sejam resolvidos rapidamente e que muitas propostas explicitam claramente a necessidade de ocupar os alunos o tempo todo, tanto na classe como fora dela.

Vinha (2007) comenta que a teoria construtivista piagetiana compreende os conflitos como oportunidades para trabalharmos valores e regras, explicando que eles são entendidos como momentos presentes no cotidiano, os quais nos possibilitam perceber o que os alunos precisam aprender. De acordo com a autora, sob este ponto de vista, as desavenças são encaradas como positivas e necessárias.

Emerge, portanto, uma necessidade: ensinar os alunos a raciocinar sobre problemáticas que surgem das relações interpessoais a fim de que se tornem sujeitos capazes de lidar com as emoções associadas a ela: se um indivíduo deixa-se levar pelas emoções e pelos impulsos sem nenhuma reflexão prévia, será conduzido a respostas primitivas como agredir, inibir-se para agir, esconder-se no ressentimento e respostas afins (MORENO; SASTRE, 2002).

Para resolver um conflito de maneira satisfatória, é preciso tentar descentrar-se do próprio ponto de vista para contemplar simultaneamente outro ou outros pontos de vista diferentes e, às vezes, opostos e elaborar fusões criativas entre todos eles, o que implica operações de reciprocidade e síntese entre contrários (MORENO; SASTRE, 2002, p.52).

Vicentin (2009) aponta três tipos de tendências ou estratégias de resolução de conflitos interpessoais identificadas por Deluty (1979): 1) comportamento agressivo: enfrenta-se a situação de conflito interpessoal apelando-se para formas de coerção, como

violência ou desrespeito ao direito e à opinião alheia; 2) comportamento assertivo: enfrenta-se a situação de conflito sem qualquer tipo de coerção, envolvendo atitudes de defesa dos próprios direitos, levando-se em conta os sentimentos e direitos dos outros; 3) comportamento submisso: o sujeito não enfrenta a situação, esquiva-se dela e considera os direitos e sentimentos dos outros em detrimento dos próprios. Vicentin (2009, p. 38) alerta, entretanto, que devemos evitar atribuir rótulos às pessoas, pois ninguém é assertivo, passivo ou submisso sempre em qualquer situação, afirmando que “as pessoas podem agir de formas diferentes, em diferentes situações, com diferentes pessoas, em diferentes momentos de sua vida. O fato é que a forma de resolver um conflito numa dada condição implica maiores danos ou benefícios às partes envolvidas”. Ela afirma ainda que

finalmente o estilo assertivo é o que apresenta maior probabilidade de resolver os conflitos entre as pessoas. Ao afirmar que a probabilidade de resolver o conflito é maior e não absoluta, nos referimos ao fato de que nem sempre a expressão não agressiva de ideias, sentimentos e argumentos resulta em atingir todos os objetivos e necessidades dos envolvidos, já que, em muitas situações, para que o desejo de algum dos envolvidos prevaleça, o outro necessita concordar em abrir mão do seu desejo naquele momento específico. No entanto, o fato de a pessoa expressar-se livremente, ser compreendida e ter a perspectiva de ter suas necessidades em parte atendidas e superadas resulta num sentimento de auto-respeito e dignidade (VICENTIN, 2009, p.40).

Para Vinha (2007), a ênfase de uma educação que segue orientação construtivista não está na solução do conflito em si, mas no processo. A autora ressalta que aquilo que fará a diferença é a forma como os problemas são enfrentados e que é desejável que, nas situações em que a criança mente, agride, furta, desrespeita, não compartilha algo ou é mal-educada, o adulto a ensine sobre a importância de não se cometer tais atos.

Existem procedimentos educativos que funcionam em curto prazo, considerados como formas de educar para o presente, e outros que visam o futuro, que educam em longo prazo. Geralmente, a maneira com que a escola ou mesmo os pais intervêm nos conflitos resolve o problema (deles) momentaneamente e traz embutidos ensinamentos contrários ao que a maioria dos educadores gostaria que as crianças ou jovens aprendessem. Assim como em algumas famílias, na escola tradicional é comum, quando há desavenças entre as crianças ou entre elas e o adulto, que se empregue procedimentos que resolvam o problema temporariamente, mas que não educam (VINHA, 2003, p.33).

Em vez de o professor gastar tempo e energia para prevenir os conflitos, destaca Vinha (2007, p.11), deveria aproveitá-los “como oportunidades para auxiliar os educandos a reconhecerem os pontos de vista dos outros e aprenderem, aos poucos, como

buscar soluções aceitáveis para todas as partes envolvidas”. Devemos pensar, também, na postura do educador que, frente a situações de conflito – em que sua intervenção se faz necessária –, deve ser de mediador, o qual, de acordo com Vidigal e Vicentin (2012), é aquele que vai serenar os ânimos, ajudar aos envolvidos a reconhecer seus sentimentos, auxiliá-los a escutar cada um, estimular a contra-argumentação e levar as partes a se concentrarem no problema inicial.

Cabe também ao mediador não permitir “tomadas de decisões injustas ou que firam a integridade de algumas das partes” (VIDIGAL; VICENTIN, 2012, p.86). Ainda, segundo as autoras, em muitas situações nas quais o professor realiza uma mediação, a solução oferecida pelas crianças pode ser melhor do que aquela pensada por ele inicialmente. Para elas uma boa resolução de conflitos requer reconhecer os próprios sentimentos e os do próximo, construir formas de expressá-los respeitosamente, fortalecendo os sentimentos morais.

Moreno e Sastre (2002) defendem que para conhecer os sentimentos e as emoções é preciso um trabalho cognitivo, pois tal conhecimento implica uma conscientização dos próprios estados emocionais, de suas possíveis causas e consequências. Para Vinha (2007, p. 12) os sentimentos decorrentes de uma desavença, guardando as devidas proporções, são, ainda, necessários para que o aluno aprenda a lidar com eles e compreenda a consequência de seus atos. Para ela “são justamente os sentimentos decorrentes do rompimento da relação em que a criança agrediu o amigo que poderão fazê-la resolver as desavenças de outra forma”.

Outro ponto importante no processo de resolução de conflitos, segundo Vinha (2007), é o fato de que os procedimentos empregados ou as regras que serão elaboradas não devem apenas atuar sobre as consequências de um problema e, sim, sobre suas causas, visto que uma resolução considerada eficaz num conflito é aquela que minimiza ou elimina as causas que o geraram. Compreender as causas e pensar em soluções a partir delas aumentam para as crianças as chances de o problema ser solucionado. Além disso, elas poderão evitar situações semelhantes, pois passam a ter mais recursos para se autorregular.

Já que a construção da moralidade se dá a partir da interação com as pessoas e com as situações, diz a autora, acredita-se que será a partir das inúmeras situações de desavenças –, com a intervenção e orientação adequada do educador – que os alunos poderão substituir gradativamente a imposição, as reações impulsivas ou agressivas pelo diálogo cooperativo como procedimento predominante no processo de resolução de conflitos.

Para Leme (2004, p.379) necessitamos de programas educacionais que busquem desde cedo levar as crianças, “não só à percepção dos próprios sentimentos e direitos, mas também dos alheios, aprendendo com isso a solucionar conflitos de modo pacífico, flexível e diversificado, conciliando direitos e sentimentos de todos os envolvidos”.

## **IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS**

Apresentamos a seguir um caso real, de um garoto que se envolve em várias situações de conflitos, assim como a forma de intervenção das educadoras. Almejamos que ele deslumbre como práticas de Educação Moral podem contribuir na formação das crianças e propiciar a construção da autonomia moral.

*Luís<sup>1</sup>, com oito anos de idade, no 3º ano do Ensino Fundamental I, apresentava-se como uma criança que tentava resolver a maioria das situações conflituosas vividas com seus colegas na escola por meio da agressão física. Por esse motivo, foi encaminhado algumas vezes para a orientação pedagógica junto aos colegas envolvidos. Inicialmente, a atitude tomada pela orientadora apenas solucionava o conflito momentaneamente, ação que parecia não contribuir para que seu comportamento mudasse. Havia uma grande preocupação em permitir que os alunos voltassem rapidamente para a sala de aula, pois estavam “perdendo matéria”.*

*A professora, preocupada com a situação por não notar avanços no comportamento de Luís, decidiu conversar com o garoto, perguntando-lhe por que batia em seus colegas. O aluno respondeu-lhe que era porque seu pai o mandava agir assim; afirmou, ainda, que ele lhe dizia que nunca poderia aceitar ser o “bobão” da turma e que, para evitar ser tratado dessa maneira, deveria agredir quando se sentisse agredido. Os amigos de Luís passaram a reclamar constantemente de suas atitudes e alguns afastaram-se dele. O garoto passou a ser alvo de chacotas e provocações de alguns dos colegas que agredia habitualmente.*

*Luís foi, então, chamado para uma conversa com a orientadora que pretendia mostrar a ele que “não se bate” nas pessoas, pois os problemas podem ser resolvidos quando falamos sobre eles. Entretanto, mesmo após ter recebido tais orientações, ele não apresentava mudanças em seu comportamento ao ser provocado por seus colegas. Era nítido o quanto toda essa situação causava-lhe sofrimento, pois ele não desejava*

*indispor-se com seus amigos, dos quais não queria distanciar-se. Ao mesmo tempo, desejava seguir as orientações que recebia de seu pai.*

*A orientadora, então, convidou os pais do aluno para uma conversa; apenas o pai compareceu. Mesmo após ouvir o relato de todos os fatos que envolviam seu filho, ao final do encontro ele não alterou seu ponto de vista: reforçou seu posicionamento quanto à educação de Luís, demonstrando acreditar que era agindo assim, agredindo fisicamente os colegas, que o garoto conseguiria ser respeitado, e que o conteúdo das orientações dirigidas ao filho não seria modificado.*

*Tanto a professora quanto a orientadora estavam aflitas com a situação, pois agora, além de terem de tratar do problema de Luís, sem o apoio da família, tinham um problema novo que se articulava a esta história: as provocações que o garoto começou a sofrer, daqueles que ele costumava agredir. As educadoras perceberam que os alunos entraram numa espécie de comportamento cíclico difícil de ser rompido.*

O caso relata um garoto cuja dificuldade vivida no dia a dia escolar relacionava-se ao modo como solucionava os conflitos que enfrentava com seus colegas: agredia-os fisicamente. Observa-se que, neste cenário, eram muitos os envolvidos: seus amigos mais próximos, os demais colegas, a professora, a orientadora pedagógica e a própria família.

Inicialmente, conforme relatado, a orientação pedagógica da escola interferia com o intuito de contribuir para a solução dos conflitos; entretanto, agia-se, apenas, de modo imediato e pontual. A ideia era deixar as crianças minimamente satisfeitas – após os devidos pedidos de desculpas – e possibilitar que voltassem rapidamente para a sala de aula, pois estavam “perdendo” os conteúdos. Contudo, em pouco tempo situações similares tornavam a ocorrer e os alunos retornavam para a mesma conversa. Além disso, após certo tempo, alguns amigos de Luís começaram a afastar-se dele, outros passaram a lhe dirigir provocações.

Por que a estratégia adotada pela orientação pedagógica da escola mostrava-se insuficiente para a solução do conflito? Vinha (2007) mostra-nos o quanto, muitas vezes, nós, educadores vemos os conflitos como negativos e procuramos evitá-los, ou resolvê-los rapidamente. Agindo dessa forma, acabamos por ignorar a oportunidade educativa que se apresenta quando as crianças enfrentam esse tipo de situação. Paremos para refletir: quando as crianças brigam, chateiam-se umas com as outras e procuram-nos pedindo auxílio, por

exemplo, quem são os protagonistas da situação e sofrem com as suas consequências: as crianças ou os educadores? A quem, portanto, pertence o problema?

Do nosso ponto de vista, embora o problema em questão pertença às crianças, quando elas nos procuram, deparamo-nos com outro problema, que não é da mesma natureza daquele que se apresenta a elas. No caso de Luís, o conflito entre ele e seus colegas instaurava-se no momento em que os agredia quando se sentia contrariado ou quando reprovava as ações deles. Para Luís seu problema estaria resolvido se seus colegas parassem de desagradá-lo, assim, ele não precisaria mais utilizar o recurso da agressão. E, para seus colegas, o problema estaria resolvido, se Luís se tornasse mais tolerante e parasse de agredir-los quando contrariado. O papel do educador é fundamental para que as crianças envolvidas possam realizar o exercício de descentrar-se dos próprios pontos de vista e perceberem outros. Quando este tipo de situação ocorre, o grande problema do educador não é pensar, por exemplo, em como agir para garantir que Luís pare de agredir fisicamente seus colegas ou para que seus colegas perdoem-no por seu comportamento inadequado. O desafio do adulto mediador é pensar em como aproveitará a situação de modo a torná-la uma oportunidade de reflexão entre os envolvidos – auxiliando-os a reconhecer os pontos de vista dos outros e a aprender, aos poucos, como buscar soluções aceitáveis para todas as partes envolvidas (VINHA, 2003).

Respondendo às perguntas feitas anteriormente: a estratégia que a escola adotou não estava contribuindo para que Luís refletisse e nem era suficientemente capaz de ajudá-lo a encontrar outros meios para resolver seus problemas com os colegas. Os educadores não estavam conseguindo ajudá-lo a entender por que não se bate nas pessoas quando se experimenta um sentimento negativo em relação a elas, como raiva ou decepção.

A escola utilizou, repetidas vezes, estratégias diretas, a fim de tentar contornar os conflitos entre as crianças, ou seja, era no momento em que os fatos ocorriam que se conversava com os alunos. Tais estratégias, contudo, não cumpriram o papel de auxiliar Luís a legitimar a premissa “não se bate nas pessoas”, tampouco o ajudaram a elaborar outras formas de solucionar seus problemas com os colegas. Como a mudança de postura em relação aos problemas que se enfrentam é algo construído e não transmitido, atitudes como a da orientadora não surtem efeito, pois não é por meio de discursos e sermões que a criança compreenderá e aprenderá novas formas de solução.

Pensemos: Luís tem oito anos de idade, logo, vive a fase de desenvolvimento moral denominada heteronomia. Considera bom, portanto, os atos que

revelam obediência às regras ou aos adultos que as impõem. Entretanto, de um lado, há seu pai afirmando que deve agredir seus colegas e, de outro, as educadoras da escola afirmando que não se bate nas pessoas. Sendo assim, este já é um conflito vivido por Luís: bater ou não em seus colegas? Em que adulto acreditar? Apesar de acatar seu pai, começou a viver os prejuízos de suas ações: os colegas passaram a provocá-lo ou a afastar-se dele. Mesmo ouvindo as educadoras afirmarem que não se bate nas pessoas, que os problemas são resolvidos pela conversa, e desejando deixar de viver este tipo de situação, Luís não sabia como agir para alterá-la.

A estratégia direta adotada pela escola poderia contribuir mais se o posicionamento do adulto fosse outro: se este assumisse a figura de mediador possibilitaria a abertura de um diálogo organizado, criando uma situação favorável para levar as crianças a exercitar o reconhecimento dos sentimentos envolvidos, a refletir sobre as causas e consequências de suas ações e a buscar soluções que atendessem, de algum modo, a todas as partes.

O desenvolvimento moral e a construção de melhores recursos que visem a convivência necessitariam de outras intervenções além das ações diretas. Conforme vimos anteriormente tanto o desenvolvimento cognitivo quanto o do juízo moral influem na construção da autonomia. Por isso, precisaríamos propiciar momentos de reflexão racional a respeito das situações de conflitos.

Há inúmeras intervenções capazes de contribuir para a apropriação racional dos valores ou reconhecimento dos sentimentos. Assim as crianças podem, pouco a pouco, conscientizar-se de suas ações, da responsabilidade que têm sobre elas e sobre possíveis consequências para si mesmas, para o outro; podem, também, tornar-se capazes de encontrar soluções para os conflitos em que se envolvem de forma assertiva e pacífica. O educador pode utilizar-se de estratégias indiretas que não ocorrem no momento da resolução de algum conflito, mas são incorporadas na rotina escolar, como por exemplo: utilizar recursos como filmes e desenhos animados (TARDELI, 2010), histórias fictícias ou jogos que trabalhem o reconhecimento de sentimentos (TOGNETTA, 2007, 2009); possibilitar a prática de assembleias (ARAÚJO, 2004; TOGNETTA; VINHA, 2007).

A atenção frequente dos educadores para a promoção de um ambiente sociomoral cooperativo que possibilite que as crianças trabalhem constantemente em grupos e efetuem escolhas relacionadas a situações vivenciadas coletiva ou individualmente configura-se como atitude docente indispensável. Seria necessário que o professor criasse um ambiente

democrático onde todos os que dele fizessem parte tivessem como se expressar e pudessem experimentar relações pautadas na cooperação e no respeito mútuo.

Uma educação que visa o desenvolvimento da autonomia moral prioriza que as crianças protagonizem os próprios conflitos, buscando soluções para eles: a prioridade está no processo pelo qual elas passam durante essa busca e não na solução definida para este ou aquele problema. Assim, contribuiremos para que os alunos, a cada novo conflito vivido, não só adquiram maiores condições intelectuais, morais e afetivas, como também criem melhores estratégias de interação, e soluções mais elaboradas e justas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho refletiu a respeito do professor enquanto profissional que, diante da missão de formar e educar crianças, vê-se, muitas vezes, com poucas alternativas para intervir de modo significativo e satisfatório nas situações diárias de conflitos interpessoais ocorridas entre seus alunos. Como educadoras, sabemos o quanto lidar com esta ausência de repertório para agir diante desses conflitos é algo que diariamente nos inquieta. Por esse motivo e por entendermos que conhecer mais sobre o desenvolvimento humano auxilia-nos a contribuir para a formação integral das crianças, procuramos apresentar elementos da teoria construtivista que nos subsidiaram para uma análise mais crítica e coerente de nossa prática pedagógica, tanto para a compreensão de nossas possibilidades de atuação quanto de nossos limites.

Acreditamos que será possível evoluirmos em nossa prática docente quanto mais conquistarmos condições de compreender o ambiente sociomoral que estabelecemos em nossa sala de aula e refletirmos se nossas atitudes têm contribuído para a conquista da autonomia ou se estamos educando para a obediência cega. Se pretendemos educar para a conquista da autonomia, precisamos saber como fazê-lo de modo a possibilitar que as crianças evoluam em suas formas de se relacionar com o outro, assim como em suas formas de se posicionar diante de situações conflituosas.

Por meio do relato do caso de Luís procuramos aproximar-nos dos acontecimentos cotidianos que vivenciamos em sala de aula e analisar um caso cotidiano de conflito interpessoal à luz da teoria construtivista, o que nos possibilita um maior entendimento sobre como os diversos âmbitos do desenvolvimento de nossos alunos – cognitivo, afetivo e moral – estão intrinsecamente relacionados. Esses dados podem nos fornecer embasamento para planejarmos práticas educativas cujo enfoque seja propiciar aos

alunos condições de avançar na conquista da autonomia e na forma como resolvem os conflitos com seus pares.

Compreender os conflitos como promotores do desenvolvimento nos auxilia a assumir o papel de mediadores em situações nas quais os alunos permaneceriam sendo os protagonistas. Ou seja, possibilita que os próprios envolvidos elaborem soluções criativas e evoluam em sua capacidade de pensar e agir moralmente. A existência de um ambiente sociomoral cooperativo na escola não pode ser desconsiderado, pois a qualidade das interações que ali ocorrem afetam a construção de relações de reciprocidade e de respeito mútuo. Deste modo, as práticas de resolução de conflitos estariam coerentes com a forma pela qual os sujeitos deste ambiente relacionam-se entre si e seriam mais um meio para a promoção do desenvolvimento moral.

## NOTAS

<sup>i</sup> O nome do aluno foi alterado a fim de preservar sua identidade.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. F. *Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna, 2004.

BIAGGIO, A. M. *Lawrence Kohlberg: ética da educação moral*. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (PCN): introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

CARITA, A. Conflito, justiça e cidadania. *Aná. Psicológica* [online], v.22, n.1, p.259-267, 2004. Disponível em:  
[http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312004000100023&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312004000100023&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17 mar. 2013.

DELUTY, R. H. Alternative thinking ability of aggressive, assertive, and submissive children. *Cognitive Therapy and Research*, n. 5, p. 309-312, 1979.

DELUTY, R.H. Children's evaluation of aggressive, assertive, and submissive responses. *Journal of Clinical Psychology*, v. 12, n. 2, p.124-129, 1981.

DEVRIES, R; ZAN, B. Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças. In: FOSNOT, C. T. (org). *Construtivismo: teoria e prática pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: Y. LA TAILLE; M. K. OLIVEIRA; H. DANTAS. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

LA TAILLE, Y. Cognição, afeto e moralidade. In: M. K. OLIVEIRA; T. C. REGO; D. T. SOUZA, (org.) *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, 2002.

LA TAILLE, Y. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. Autoridade na escola. In: AQUINO, J. G. (org.) *Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1999.

LEME, M. I. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicol Reflex Crit*, v.17, n.3, p.367-380, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-79722004000300010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000300010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 mar. 2013.

MENIN, M. S. S. Escola e Educação Moral: In: MONTROYA, A. O. D. (org.) *Psicologia e Educação: desafios e avanços*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

MORENO, M.; SASTRE, G. A aprendizagem emocional e a resolução de conflitos. In: *Resolução de conflitos e aprendizagem: gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna, 2002.

PIAGET, J. (1932). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

\_\_\_\_\_. Observações psicológicas sobre o self-government. In: PARRAT, S.; TRYPHON, A. (Orgs). *Sobre a Pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

TARDELI, D. *O herói na sala de aula: práticas morais para a utilização de filmes pelo professor no ensino fundamental e médio*. Santos: Universitária Leopoldianum, 2010.

TOGNETTA, L. R. P. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. *A formação da personalidade ética: estratégias de trabalho com afetividade na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

VICENTIN, V. F. *Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes*. 2009. 223 p. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

VIDIGAL, S. M.; VICENTIN, V. F. O processo de resolução de conflitos entre crianças e adolescentes. In: TOGNETTA, L. R.; VINHA, T. P. *É possível superar a violência na escola?: caminhos possíveis pela formação moral*. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

VINHA, T. P. Os conflitos entre os alunos e a aprendizagem de valores. In: *Questões de moralidade na ação docente: os conflitos entre os alunos na escola e a construção da autonomia moral*. Londrina: UEL, 2007.

\_\_\_\_\_. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. 2003. 426 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Recebido em dezembro de 2013.

Aprovado em dezembro de 2013.