

**O TRABALHO COM OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA NA  
PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA****THE WORK WITH THE INTERPERSONAL CONFLICTS IN THE SCHOOL AT  
CONSTRUCTIVIST PERSPECTIVE**

Tamires Rodrigues Pereira<sup>1</sup>  
Maurício Bronzatto<sup>2</sup>  
Ricardo Leite Camargo<sup>3</sup>

**RESUMO:** Convivendo cotidianamente com situações de desrespeito e incivildades, os educadores, quase sempre exauridos, indagam-se sobre o que fazer. Enquanto isso, nas instituições que se encarregam da formação desses profissionais, pouco tempo é destinado ao conhecimento de como crianças e adolescentes desenvolvem-se moralmente e, portanto, de como constroem entre si regras de uma boa convivência. Partindo dessas inquietações e julgando que a escola tem um importante papel a cumprir na formação moral das novas gerações, propomos este artigo, cujo objetivo é apresentar, de um lado, o modo como os educadores em geral lidam com os conflitos interpessoais no cotidiano escolar e, de outro, a perspectiva construtivista de trabalho com esses conflitos. Mostraremos que os professores, na grande maioria, não consideram como uma de suas funções auxiliar seus alunos a conviverem melhor; os conflitos são vistos como negativos e antinaturais, portanto precisam ser contidos ou evitados; o enfoque está na resolução, muitas vezes por meio da coerção, e não no processo pelo qual se aprendem regras e valores e se adquirem formas mais respeitadas de convívio. Utilizam-se, assim, procedimentos que funcionam temporariamente, mas não educam para a autonomia. Procuraremos, também, reconhecer a influência do ambiente escolar na maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos. Assim, este artigo fornece subsídios ao trabalho do professor que, embora mencione frequentemente em seus objetivos educacionais a formação de alunos mais autônomos, demonstra, em sua prática, desconhecer os procedimentos da educação moral que poderiam ajudá-lo nesse propósito.

**PALAVRAS-CHAVE:** conflitos interpessoais; resolução de conflitos; desenvolvimento moral; construção de regras; autonomia.

**ABSTRACT:** Because the educators live daily with scenes of disrespect and incivilities, they, often exhausted, are asking about what to do. Meanwhile, in the institutions that prepare these professionals, little time is reserved to knowledge of how children and adolescents develops morally and therefore of how they build together the rules of a good relationship. Based on these concerns and thinking that the school has an important role in the moral formation of new generations, we propose this article, which aims to present, on one side, the way how educators, in general, deal with interpersonal conflicts in school routine and, on other side, constructivist perspective of working with these conflicts. We will show that teachers, in most cases, does not consider as one of its functions assist their students to live together better; the conflicts are seen as negative and unnatural, therefore they need to be contained or avoided; the focus is on the resolution, often by

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque SP. Professora de Educação Infantil da rede municipal de São Roque SP. E-mail: tamires\_br@hotmail.com

<sup>2</sup> Graduado em Letras e em Pedagogia. Doutor em Educação Escolar pela Unesp-Araraquara. Professor da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque SP. E-mail: maub1970@ig.com.br

<sup>3</sup> Graduado em Pedagogia. Mestre e Doutor pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Livre Docente da Universidade de São Paulo (ESALQ-USP). E-mail: ricardocamargo@usp.br

coercion, not on the process by which they learn rules and values and they acquire more respectful ways of living together. Thus, procedures that bring temporary results, but do not educate for autonomy, are used. We will seek also to recognize the influence of the school environment in the way how the students relate and deal with their conflicts. This article provides support to the work of the teacher who, though often elects how educational objective prepare his students for autonomy, demonstrates, in practice, ignore the procedures of moral education that could help him in this intention.

**KEYWORDS:** interpersonal conflicts; resolution of conflicts; moral development; construction of rules; autonomy.

## INTRODUÇÃO

A escola é hoje um dos lugares em que mais fervilham os conflitos interpessoais. Convivendo cotidianamente com cenas de desrespeito, ameaças, agressões físicas e verbais, vandalismos e pequenos furtos, os educadores, quase sempre exauridos, indagam-se sobre o que fazer. Enquanto isso, nas instituições que se encarregam da formação desses profissionais, “[...] pouco ou nenhum tempo é destinado ao conhecimento de como crianças e adolescentes desenvolvem-se moralmente e, portanto, de como constroem entre si as regras de um bom relacionamento” (TOGNETTA; VINHA, 2007, p. 9-10). Falta, dessa forma, uma compreensão correta sobre como lidar com esses problemas de indisciplina, incivilidade e, mesmo, violência entre os alunos.

Tendo em vista essas inquietações, e por julgarmos que a escola – “[...] espaço por excelência das relações e, portanto, da possibilidade de relações éticas” (TOGNETTA e VINHA, 2009, p. 42) – tem um importante papel a cumprir na formação moral das novas gerações, propomos este artigo. Nosso objetivo é apresentar, de um lado, o modo como os educadores em geral lidam com os conflitos interpessoais no cotidiano escolar, em grande medida dirigido pelo imprevisto e pelo senso comum e destinado a formar para a heteronomia, e, de outro, a perspectiva construtivista piagetiana de trabalho com esses conflitos, que visa à autonomia. Baseamo-nos, principalmente, nos estudos de Telma Vinha (2003), conhecimentos tornados fonte obrigatória de consulta para quem quer que deseje estudar este assunto. Esperamos, com isso, fornecer subsídios ao trabalho do professor que, embora mencione frequentemente em seus objetivos educacionais a meta de formar alunos mais autônomos, demonstra, em sua prática, desconhecer os procedimentos da educação moral que poderiam contribuir, e muito, com a maneira como lida com os conflitos. Se os conflitos são inevitáveis, é preciso aprender algo sobre eles.

## UM MODO DE CONCEBER E TRABALHAR OS CONFLITOS QUE EDUCA PARA A HETERONOMIA

Na escola, frequentemente os conflitos são vistos como negativos. Muitos esforços são feitos para evitá-los. Por exemplo: o professor procura acompanhar e ocupar os alunos o tempo todo sob a justificativa de que, sozinhos e ociosos, eles brigam, fazem bagunça e causam danos os mais diversos. Observa-se também que os lugares onde as crianças se sentam obedecem a um mapeamento da sala, assim os amigos são separados, com o objetivo de manter a ordem durante a aula. Quando ocorre uma desavença entre crianças, o educador procura intervir rapidamente para solucionar o problema.

Muitos procedimentos educativos utilizados nas escolas funcionam, porém por um curto prazo. São formas de educar para o presente. Geralmente, a maneira que os educadores e os pais intervêm nos conflitos resolve o problema apenas momentaneamente, além de veicular ensinamentos contrários ao que eles gostariam que suas crianças ou jovens aprendessem. Isso pode ser visto, por exemplo, quando as crianças contam alguma mentira, e o adulto, para fazer com que elas compreendam a importância de se dizer a verdade, usa uma história com fundo moral, como a do Pinóquio, o menino que viu seu nariz crescer por causa de suas reiteradas mentiras. Outras vezes, o adulto ameaça a criança, dizendo-lhe que “a mentira tem perna curta”, ou que é “pecado”, ou, ainda, que “Deus castiga quem mente”. Além disso, associa o cumprimento da regra à obediência às pessoas que são autoridade para a criança. Usa frases como: “a mamãe não gosta de criança mentirosa”, “você é feia”. Ou diz que pode ler a verdade em seus olhos e ouvir seu coração.

Quando cresce, porém, a criança começa a perceber que seu nariz não aumentou de tamanho, que sua mentira não foi descoberta, que Deus não a puniu. E mais: compreende que o adulto sabe que ela está mentindo não porque ele tem algum dom especial de vidência, mas porque há indícios que o levaram a uma dedução sobre a inverdade. Obviamente, passará a evitar deixar esses indícios. Tudo o que até então regulava a sua veracidade, e que era alheio a sua compreensão, deixa de fazer sentido e passa a ser insuficiente para submetê-la.

É desejável que a criança diga a verdade compreendendo a necessidade de fazê-lo, ou seja, porque a mentira quebra a relação de confiança entre as pessoas, e não porque tem medo de ser punida, porque “é feio” ou porque “a mamãe não gosta”. Retomando Piaget (1932/1994), é preciso destacar que o valor moral de uma ação está no porquê se obedece e não na simples obediência.

Os educadores teriam que evitar propor o cumprimento de uma norma meramente por obediência à autoridade, ou oferecer recompensas em troca desse cumprimento, caso queiram que as crianças aprendam aos poucos a necessidade de existirem normas nas relações pessoais.

Quando os alunos infringem as regras da escola, normalmente recebem algumas sanções: seus professores ameaçam contar o ocorrido aos pais; ameaçam-nos com provas surpresa; escrevem na agenda do aluno o que ele fez de errado de forma que a família saiba e tome as

providências necessárias; encaminham os infratores para a direção; tiram o que dá prazer à criança (a aula de educação física, parque, recreio) etc.

Esses e outros procedimentos são comuns em escolas. Mas realmente funcionam? Como mencionado anteriormente, funcionam temporariamente, pois a criança heterônoma irá seguir essas regras para não ser punida ou para não perder o amor da professora, dos pais. Mas quando essa criança não tiver mais medo de ser punida, quando reconhecer que não perde o amor porque não cumpre as regras ou, ainda, quando descobrir maneiras de não ser pega, o que a fará seguir as regras?

Vinha (2003) menciona um exemplo, ocorrido em uma classe do 7º ano do ensino fundamental, que demonstra a maneira como em geral a escola intervém nas situações de conflitos e os ensinamentos contidos nesse processo.

Durante uma aula vaga, alguns alunos estragaram um cartaz feito com cereais elaborado pela turma da tarde e exposto na sala. Eles retiravam os cereais e jogavam uns nos outros. O coordenador, ao perceber o barulho, dirigiu-se à classe e ao entrar, a “bagunça” parou imediatamente, e todos os que participaram correram para sentar em seus lugares. Ele começou então a fazer um discurso sobre a importância de um homem assumir seus atos, visto que eles não eram mais crianças, a questão da responsabilidade etc., e pediu para que os participantes da bagunça se apresentassem. Alguns alunos o fizeram, outros não. Os poucos que assumiram foram suspensos por três dias, perdendo, inclusive, uma prova. Um dos alunos que foi suspenso disse, irritado, que ele não era “homem responsável”, mas um “babaca”, pois os que não assumiram estavam lá, na classe, sem faltas e sem perder a prova. (VINHA, 2003, pp. 37-38)

O que os alunos aprenderam com o episódio? Aprenderam a mentir, a não assumir o que fazem porque, se o fizerem, serão castigados. Tomadas essas providências, com certeza a criança ou o infrator, além de passar a ver a escola como um ambiente injusto, vai voltar a cometer outros atos de indisciplina, pois não aprendeu o real motivo, o valor moral de não se fazer aquilo.

Em uma determinada escola, depois de uma situação recorrente de furto, a professora resolveu trancar os materiais da classe nos armários. Ela só o mantinha aberto quando estava presente. Assim o problema do furto não mais aconteceu. Obviamente, o aluno que furtava não tinha mais oportunidade para fazê-lo. A pergunta que se impõe é: ao agir desta forma, a professora contribuiu para que seu aluno não mais pegasse o que não lhe pertence?

E quanto às agressões? Normalmente, a criança que age de tal modo é advertida e suspensa. Porém, com o tempo, passa a agredir fora da escola. A criança permanece anos na escola e não aprende a identificar seus sentimentos de raiva ou rancor e a expressá-los de forma a não causar danos maiores. Vinha (2003, p. 39) questiona:

Será que com esse tipo de intervenção a escola está ensinando a criança a resolver seus conflitos de forma mais elaborada, por meio do diálogo? Ou será que apenas está controlando esse comportamento de forma a evitar que ocorra no espaço escolar? Provavelmente, a resposta afirmativa dessa última questão fica implícita na fala de alguns especialistas quando dizem que os alunos “brigaram fora dos muros da escola, então não podemos fazer nada”.

## AS PUNIÇÕES

Punições tornaram-se comuns nas escolas. Parece mesmo haver uma “cultura da punição”, de modo que qualquer infração cometida, seja ou não intencional, fica sujeita à punição. A ênfase acaba sendo no produto final, ou seja, na resolução do problema, e não no processo ou nas intenções envolvidas.

Vinha (2003) descreve o caso de um garoto, ocorrido numa escola de ensino fundamental. Conduzido pela professora à sala da diretora, ele chorava muito. O motivo é que havia deixado cair um “traque”<sup>4</sup>, que estourou ao bater no chão e assustou a professora. O garoto explicava que o traque caíra por descuido quando ele revirava o estojo para pegar uma caneta. A professora reconhecia isso, mas insistia no fato de que ele deveria ser punido por ter trazido bombinhas para a escola. Além do mais, aquilo serviria de exemplo aos outros alunos. A professora ainda acrescentou que se ele estivesse quieto, fazendo a lição, o fato não teria acontecido. É curioso que a intenção de cometer ou não o ato teve um lugar periférico no juízo dos adultos envolvidos. As consequências da ação foram mais importantes que a intenção.

Para muitos educadores, procedimentos coercitivos como esse são eficazes. A questão, no entanto, é outra: a criança fica sem perceber as consequências de seu ato e muito menos outras formas mais elaboradas de proceder. Ela simplesmente é controlada por um mecanismo de sanções.

Kamii (1991) considera que muitas crianças obedientes, em determinado momento, decidem que chegou a hora de tomarem as decisões por si mesmas, de começarem a viver suas vidas, pois estão cansadas de ficar tentando agradar aos pais e aos professores o tempo todo. E quando percebem que a pessoa que antes as punia agora não pode mais fazê-lo, não sentem mais a necessidade de seguir as normas, já que estas não foram interiormente legitimadas; a obediência era apenas exterior. Talvez isso explique o ocorrido em uma escola pública (VINHA, 2003), que recentemente havia passado por uma troca de diretora. A anterior era severa e bastante rígida, não tinha receio em aplicar punições. Assim, os alunos se comportavam “como anjos”. No entanto,

---

<sup>4</sup> Artefato pirotécnico que provoca estalos quando arremessado contra um corpo duro.



com a atual, bem mais “boazinha”, os mesmos alunos tinham se tornado verdadeiros “demônios”. Temos, aqui, o típico caso de uma obediência temporária, meramente exterior, que não “sobreviveu” a uma gestão menos rigorosa.

Uma consequência da punição é o chamado “cálculo de riscos”: a criança castigada tentará, em uma próxima vez, evitar ser descoberta. Ela não vai deixar de fazer a ação, mas tomará mais cuidado, calculando o risco de ser pega. Há também o “custo-benefício”, que ocorre quando a criança prefere realizar a ação infratora depois de considerar as desvantagens de ser descoberta. Ela calcula o “custo” da punição e avalia que, ainda assim, vale a pena realizar a ação que, depois, a levará à punição. Assim, as punições dificultam que a criança tome consciência das consequências de seus atos, pois fazem com que “pague o preço pelo que fez”, ou seja, “quite seu débito”, desobrigando-a da responsabilidade e deixando-a livre para transgredir novamente.

La Taille (1998) afirma que, muitas vezes, a pessoa não ultrapassa algum limite porque tem medo do castigo. O autor considera que essa decisão de não transpor o limite não é moral, já que simplesmente inspirada pelo medo, e, portanto, em situações em que o indivíduo não esteja sujeito a sanções, provavelmente nada impedirá a conduta infratora.

Isso, segundo Vinha (2003), não é desejável, pois não se ensina o real valor de não se cometerem atos de indisciplina. Somente se enfatiza o que não pode ser feito. Quanto ao professor, este fica isento de qualquer responsabilidade, afinal “é a regra da escola”. Assim, dificilmente reavaliará seu trabalho pedagógico, já que toda a “culpa” pela indisciplina recai sobre os alunos.

Vinha (2003) ainda explica que há uma probabilidade de a criança que segue regras obrigatórias e sofre constantes punições tornar-se tímida, apática ou insegura, resultado da dificuldade de realizar seus desejos. “Uma criança que é constantemente criticada ou punida pode vir a se tornar retraída, perdendo a liberdade de tomar iniciativa, agindo para agradar aos adultos, desenvolvendo um forte temor de ser rejeitada” (p. 49).

A escola tem que saber diferenciar regra comportamental de regra moral: “não copiar a tarefa” e “chegar atrasado” não podem ter o mesmo peso de “agredir” e “não respeitar”. Se somente utilizam de punições, as escolas estarão resolvendo os problemas que enfrentam pensando apenas no presente e trazendo às crianças consequências como ressentimentos, agressão, revide, necessidade de dominação, baixa autoestima e submissão. Logo se percebe que punições não funcionam quando se pretende uma educação duradoura, a longo prazo.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE AS SANÇÕES EXPIATÓRIAS E POR RECIPROCIDADE**

Segundo Piaget (1932/1994), há dois tipos de sanções: as expiatórias e as por reciprocidade. As primeiras caracterizam-se pela coerção e pelo caráter arbitrário. Seu objetivo é fazer com que o sujeito que desrespeitou uma regra sofra, expie o seu erro.

Para Vinha (2003), as sanções expiatórias são as mais utilizadas nas escolas. Vejamos, no entanto, o que afirma Piaget (1932/1994, p. 180) a esse respeito.

Se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, externamente, o respeito pela lei: basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade.

A alternativa de Piaget à sanção expiatória é a sanção por reciprocidade, aquela em que há uma relação lógica entre a sanção e o ato sancionado e permite à criança colocar-se no lugar do outro ou perceber seu ponto de vista. O principal objetivo, nesse caso, não é “expiar o débito”, mas mostrar que o ato do infrator gerou uma ruptura no elo de solidariedade que regula as relações sociais. Para DeVries e Zan (1998, p. 196), na sanção por reciprocidade,

[...] a pessoa prejudicada responde à ofensa ou ferimento retirando a confiança ou boa vontade. Ela sinaliza claramente que a mutualidade está perturbada e que o causador do dano não pode mais desfrutar dos prazeres e vantagens do relacionamento anterior. A fim de restabelecer a antiga mutualidade, aquele que errou deve agir no sentido de compensar o sentimento de desconforto e restaurar o relacionamento.

Para La Taille (2002), devido à não compreensão das relações de reciprocidade (que não causam “dor” aparente) e a uma fraca (ou ausente) associação entre o sentimento de vergonha e os valores morais, as crianças pequenas consideram como sendo mais dolorosas as sanções expiatórias, pois estas acarretam privações de algo material ou do que se gosta. Assim, para essas crianças a eficácia da punição depende da dor que se causa. Muitas delas acabam sendo mantidas reféns do medo da punição. Mas na sequência de seu desenvolvimento, o medo adquire outra conotação, passando a representar o temor de decair aos olhos do outro.

A simples censura, portanto a crítica às qualidades morais da pessoa, passa a ser o pior dos castigos para as crianças mais velhas, pior, portanto, do que as diversas sanções materiais que assustam as menores. [...] Assim, a vergonha e a humilhação passam a ser, na fase moral autônoma, sentimentos intimamente associados ao agir e pensar morais. (LA TAILLE, 2002, p. 227)

De forma equivocada, muitos educadores utilizam punições coercitivas e o constrangimento como método educativo, acreditando que se fizerem o aluno “passar vergonha”,

este se disciplinará. La Taille (1996a, p. 23) contesta tal prática e justifica seu posicionamento reproduzindo um dado de pesquisa – uma fala de uma criança de 12 anos: “Se fosse eu, pensava assim: estou todo danado mesmo, posso fazer o que eu quero.” Vê-se que, em vez de impedir novas infrações, os efeitos da humilhação acabam por estimulá-las. Se uma criança já decaiu aos olhos do professor, dos colegas e aos seus próprios, o que mais ela tem a perder? O autor explica:

Temer decair perante os olhos alheios e ser humilhado não são a mesma coisa. No primeiro caso, age-se de forma a manter a dignidade; no segundo, ela já está perdida, e tem-se ou pessoas acanhadas ou que rompem com o olhar alheio, passando a ser “desavergonhadas”. A solução é exatamente contrária: reforçar, no aluno, o sentimento de sua dignidade como ser moral. (LA TAILLE, 1996a, p. 23)

Vinha (2003) conclui que o uso constante de punições, e conseqüentemente os sentimentos de humilhação e rebaixamento decorrentes, podem levar a criança à perda de um importante regulador moral, o sentimento de vergonha. Sem ele, ao invés de prevenir delitos, passará a promovê-los. Se as punições parecem favorecer a educação do presente, não se pode dizer o mesmo quando a meta é construir um futuro de honestidade e autonomia.

## OS PRÊMIOS

Muitas escolas utilizam a premiação como um sistema de controle, a fim de que a criança apresente o comportamento esperado. Presentes para quem cumpre as regras; elogios valorativos (“como você é inteligente”, por exemplo); estrelinhas para quem se comporta adequadamente; a criança mais obediente para ser o ajudante do dia; pontos positivos, entre outros, são alguns desses procedimentos. As recompensas, tanto quanto as sanções expiatórias, funcionam, é bom que se diga. Porém, ao manterem a criança por mais tempo na condição heterônoma (já que controlam sua forma de agir com recompensas), ambas atrapalham o desenvolvimento da autonomia.

Se a criança age visando a uma recompensa, na ausência desta, ela não tem mais por que realizar algo. E pior: conforme vai crescendo, será preciso aumentar as recompensas para que surtam o mesmo efeito. Mesmo bem-intencionados, os adultos que empregam tais procedimentos contribuem para que a criança aja somente de forma interessada. Não deverão se surpreender se, mais tarde, o mesmo indivíduo passar a aceitar subornos. Vinha (2003, p. 54) adverte que “O uso constante de recompensas também ensina a criança a manipular, dissimular os verdadeiros sentimentos e intenções, a criança aprende também a bajular ou adular para conseguir as coisas que deseja [...]”.



**COMPARTILHAR OU TRANSFERIR AS RESPONSABILIDADES?**

Outra forma muito utilizada por pais e educadores para lidar com a indisciplina e com os conflitos interpessoais é a transferência de responsabilidades. Isso acontece, por exemplo, quando uma mãe, diante do mau comportamento da filha, ameaça que contará tudo ao pai da criança quando este chegar. Isso se tornou muito comum dentro da escola. Quando a professora não consegue resolver uma situação dentro da sua sala de aula e encaminha os alunos à direção, ela está transferindo o problema e a responsabilidade para a diretora. Por sua vez, quando a diretora não consegue resolver sozinha, também transfere o problema aos pais.

Evidencia-se com este procedimento que na escola ou na sala de aula não há espaço para a aprendizagem dos conflitos, de formas de relacionar-se, mas sim que devem ser evitados a qualquer custo de modo a não interromper o trabalho com os conteúdos. 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.” (VINHA, 2003, p. 59)

A autora ainda destaca que as duas instituições responsáveis pela educação do ser humano – a família e a escola – possuem caráter diferente. A aprendizagem na família diz respeito ao espaço privado; na escola, aprende-se a viver no espaço público, coletivo. No primeiro ambiente, as relações são estáveis: o filho que comete alguma infração não deixa de ser filho, irmão; mas na escola, os amigos poderão excluí-lo do grupo de convívio se ele for trapaceiro e desonesto nas brincadeiras e nos jogos.

A escola, em tese, é uma instituição preparada para educar. Seus profissionais, ao se graduarem, adquiriram competências para lidar com as mais diversas situações. Quando os problemas do espaço escolar são transferidos para a família, os profissionais da escola estão assumindo seu despreparo e incompetência.

Mais do que transmitir conteúdos, o papel da escola, entre outros, é o de educar, e os conflitos que surgem são oportunidades valiosas para detectarem-se outros aspectos que precisam ser aprendidos pelos alunos. Por que a necessidade de toda uma instituição organizada para a aprendizagem e de profissionais em educação se, ao se depararem com problemas cotidianos de qualquer relação educativa, pede-se para os pais resolverem? (VINHA, 2003, p. 60)

Como os pais, sem ter estado presente, resolverão alguns problemas típicos ocorridos na sala de aula (a criança estar conversando muito, ou não ter copiado a atividade da lousa, ou ter agredido verbalmente o colega)? Punindo, ameaçando? Isso não é desejável. Não faz sentido transferir tal problema para a família. Evidencia-se a falta de preparo de alguns professores para lidar com tal situação.

Segundo Vinha (2003), em certo curso de formação para professores foi solicitado que estes levantassem os acontecimentos vividos na escola que os levam a solicitar “auxílio à família”. Geralmente, esses professores chamam os pais à escola quando uma criança: bate no colega; permite que outro garoto da sua idade o toque em partes mais íntimas (6 anos); destrata o professor; empurra o colega; não faz a lição; não faz atividades em classe; tem dificuldade de aprendizagem, por exemplo, na alfabetização ou matemática; tira nota baixa; é falante; há mudança de comportamento (fica mais agressiva, insegura, apática etc); é indisciplinada; furta; apresenta problemas de saúde; tem falta de higiene; é muito chata, e o professor não a suporta mais; questiona demais; não tem limite; não tem educação.

Todos esses problemas, vivenciados no dia a dia da escola, são transferidos para a família, sobrando muito pouco para a instituição cuja função é educar.

É importante que se diga que quando se transfere um problema para outra pessoa, também é transferido o poder de resolução. Não é incomum ver um professor irado porque a coordenação ou a direção “apenas conversou” com um aluno que foi encaminhado por ele (como se conversar fosse não fazer nada), e não o puniu de forma severa. Ora, uma vez transferido o problema, juntamente transfere-se o poder de resolução.

Muitos professores reclamam frequentemente a respeito da desestruturação das famílias, alegando que os pais não dialogam com os filhos, que o ambiente é permissivo ou autoritário etc. E, no entanto, levam os problemas cotidianos que ocorrem na escola para essas famílias solucionarem. Como esperam que elas resolvam? Para Vinha (2003, p. 63) está claro: “Irão lidar com eles da mesma forma como resolvem os outros problemas, com os instrumentos que possuem e que são, em geral, questionados pela mesma escola que transfere seus conflitos para a família.”

É evidente que os pais têm responsabilidade, mas a escola precisa fazer a sua parte, além de atuar junto às famílias. No entanto, o que se vê é um embate constante e a culpabilização generalizada quanto à omissão familiar. Esquece-se que é possível superar tais adversidades se forem oferecidas oportunidades a esses alunos de vivenciarem modelos construtivos, se eles interagirem em ambientes sociomoraís mais cooperativos do que o familiar, se puderem viver novas referências ao ter como educadores adultos mais afetivos, democráticos e positivos. Talvez seja

esta uma das poucas oportunidades que a criança terá para vivenciar relações de respeito mútuo, de reciprocidade, de cooperação. Mas vale lembrar:

Obviamente, a criança tenderá a apresentar os mesmos comportamentos, reações e estratégias de que se vale em casa, mas o importante é que a resposta dada pelo educador seja diferente, mais construtiva, daquela que os outros adultos que convivem com a criança geralmente dão. Não haverá nenhum mérito se a resposta ou a intervenção do professor for a mesma dos pais, afinal o professor é o profissional em educação e não deve pautar suas decisões e atos pedagógicos somente no bom senso ou em reações impulsivas [...]. (VINHA, 2003, p. 66)

A aprendizagem de qualquer noção, o que inclui o respeito às normas em sala de aula, é algo que precisa ser construído. Para algumas crianças, se a escola não contribuir com essa aprendizagem, elas dificilmente o experimentarão em outro lugar.

Vinha (2003) relata um fato ocorrido em uma escola na qual não era permitido o uso de bijuterias, sob a alegação de que isso contrariava a filosofia religiosa do lugar e também poderia provocar ferimentos nas crianças. Uma garota sempre trazia tais adornos e, chamada à atenção, recolhia-os em sua mochila. A presença do pai foi solicitada. A direção lembrou-lhe de que tinha assinado um documento no ato da matrícula concordando com as regras escolares. Pediram-lhe que resolvesse o problema. Este pai argumentou que em sua casa também havia regras para os filhos, tais como horário para chegar, tarefas domésticas, tempo para televisão, entre outras. Como ele e sua esposa consideravam tais regras importantes dentro do lar, tomavam as devidas providências para que elas fossem rigorosamente cumpridas. Compreendia a necessidade de que a escola estabelecesse regras, pois, da mesma forma que em seu lar, possivelmente eram úteis para o convívio entre as pessoas que ali estavam. Porém, não conseguia entender por qual motivo ele teria que fazer com que fossem cumpridas as regras formuladas pela escola. Esse pai disse que não via a necessidade de uma regra proibindo o uso de bijuterias, e que, se a escola a julgava importante, caberia, então, a ela reunir esforços para o seu cumprimento. Pedir que ele interferisse naquele caso seria o mesmo que pedir que a diretora fosse até sua casa resolver uma desavença entre seus filhos. Para esse pai, assim como não faz sentido a escola resolver problemas de casa, do mesmo modo não faz sentido a família resolver problemas da escola.

A relação que muitos professores estabelecem com seus alunos deixa claro que a disciplina pretendida é a da submissão, da obediência passiva. Qualquer atitude passa a ser vista como desrespeito ao educador. Busca-se, assim, a docilidade, o silêncio, de forma que nada haja nas crianças que as distraia dos exercícios passados pelo professor. Um aluno, por exemplo, é advertido porque bocejou alto na sala. Muitas vezes, a repreensão não se faz acompanhar de uma reflexão do

professor sobre a causa do comportamento do aluno. Não seria uma manifestação de sono, tédio ou uma reação à aula cansativa, ao invés de flagrante desrespeito? Nesse e em muitos outros casos, há evidências de que os paradigmas em pauta ainda são os antigos: o professor que tudo sabe, e a criança que é um mero receptáculo do saber docente; a necessidade de silêncio e disciplina compreendida como obediência para que haja aprendizagem; a preocupação central com os conteúdos e com o produto final e não com o processo.

Quando o professor, diante de um problema com o aluno, transfere-o para a família, acaba por tirar a oportunidade de a criança pensar sobre seus próprios conflitos e aprender com eles. Além disso, quando se queixa frequentemente de seus alunos aos pais, contribui para que a criança decaia ainda mais aos olhos da família, e isso nada auxilia na melhoria das relações familiares. Uma ressalva é importante neste ponto: não se está afirmando que nada deve ser dito aos pais. É preciso, porém, discernir o quê.

A escola deve ter cautela nesse contato com os pais, deixando-os cientes do que se passa, mas ao mesmo tempo mantendo sua autoridade, reafirmando ser capaz de ensinar, de resolver problemas e de cuidar dos alunos durante o período em que eles estão sob seus cuidados. Sem isentar os pais de suas responsabilidades, o professor precisa estar preparado para utilizar as palavras certas, colocando-se no lugar dos pais, analisando como se sentiria caso estivesse naquela situação. As dificuldades de uma criança não podem ser encaradas como “defeitos” ou “déficits”. Além do mais, todo juízo é provisório e, juntamente com sua apresentação, devem ser expostos aos pais o trabalho da escola e as intervenções que estão sendo feitas para auxiliar a criança, assim como seus progressos e esforços no sentido de superar o problema. Devem-se, também, evitar as comparações, afinal cada criança é única e possui aspectos particulares e seu próprio ritmo de desenvolvimento. “A escola precisa lidar com as diferenças sem transformá-las em desigualdades” (VINHA, 2003, p. 77).

### **A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA DO TRABALHO COM OS CONFLITOS INTERPESSOAIS**

Foi visto, até então, que, por considerarem os conflitos algo antinatural ou atípico entre as pessoas, muitos professores gastam tempo excessivo tentando evitá-los, contê-los ou resolvendo-os para seus alunos.

Um trabalho na perspectiva construtivista, no entanto, por concebê-los como naturais e necessários ao desenvolvimento da criança, vê nos conflitos interpessoais ótimas oportunidades de se construir valores e regras. Nas palavras de Vinha (2003, p. 86),

Dão-nos as “pistas” sobre o que precisam aprender. Surgem principalmente na troca de pontos de vista, só possível pela interação social. Sua ausência reflete relações de respeito unilateral, em que poucas vezes há discordâncias, brigas ou discussões, pois apenas uma das partes detém a autoridade, o poder, a razão.

Em concordância com essa ideia, De Vries e Zan (apud VINHA, 2003) afirmam que os conflitos são inevitáveis em salas de aula onde as crianças agem livremente. Numa classe em que as interações sociais entre os pares são favorecidas, em que as crianças tomam decisões, realizam atividades diversificadas escolhidas por elas e em grupos, assumem pequenas responsabilidades, fazem escolhas –, com certeza haverá bem mais situações de conflitos do que num ambiente onde os alunos, em geral, interagem muito pouco uns com os outros, ficando a maior parte do tempo em silêncio, imóveis, copiando pontos, resolvendo folhas de exercícios, ouvindo as explicações do professor, enquanto este resolve os problemas e toma todas as decisões. Uma sala de crianças silenciosas, praticamente sem desavenças, deveria, no mínimo, causar desconfiança.

Na teoria construtivista, os conflitos têm um lugar central. Tanto o conflito interno quanto aquele entre os indivíduos são, segundo Piaget (1969/1976), necessários ao desenvolvimento. Os conflitos colocam em ação o processo de equilíbrio, por meio da assimilação e acomodação. Diante de circunstâncias novas às quais o sujeito precisa se adaptar ou diante de um objeto de conhecimento que ofereça algum tipo de resistência ao sujeito que tenta conhecê-lo, é ativado o mecanismo autorregulatório de equilíbrio. A fim de organizar o mundo internamente e recuperar o equilíbrio momentaneamente perdido, o sujeito deverá construir novas estruturas internas (acomodação) para poder incorporar um novo estímulo (assimilação) às estruturas de inteligência que possui para conhecer o real. Segundo Lukjanenko (1995, p. 132):

Conhecer significa colocar o objeto do conhecimento em um sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre este objeto. O processo de aquisição do conhecimento se desencadeia por perturbações que geraram desequilíbrios – o organismo reage (regulação) a fim de anular ou neutralizar as perturbações (compensação) para atingir um reequilíbrio (equilíbrio majorante) e assim caminha sucessivamente.

Dessa forma, qualquer que seja o conflito, estes possuem um papel central no desenvolvimento. Especificamente sobre os conflitos interpessoais, Piaget afirmou que eles são facilitadores do conflito interno por meio do qual um indivíduo começa a levar em conta outros pontos de vista. A crítica nasce da discussão, e a discussão só é possível numa relação de respeito mútuo, entre iguais. A cooperação presente nesta relação não quer dizer consenso nem acordo. Ao contrário, muitas vezes leva à discussão que produz reflexão. “Mas uma discussão equilibrada de forma que cada pessoa possa colocar seus argumentos, rebater o dos outros, examinar suas



posições e as dos outros, conhecer, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios” (MENIN, 1996, p. 52).

Vinha (2003) lembra que se quisermos que a criança compreenda a real necessidade das normas entre as pessoas, e que ela seja justa, honesta, respeitadora, será preciso favorecer sua interação em situações em que vivenciará tais princípios. Assim, evita-se que o sujeito obedeça exteriormente às regras, com base em prêmios ou castigos, ou mesmo sob a promessa de retirada de amor. “Numa educação que visa à autonomia, é preciso que a escola proporcione à criança um ambiente sociomoral cooperativo ou democrático em que vivencie continuamente relações de cooperação, de justiça e de respeito mútuo” (VINHA, 2003, p. 88).

### **A APRENDIZAGEM DAS NORMAS E DOS VALORES NA AÇÃO**

Tendo entendido que os conflitos interpessoais são oportunidades para a aprendizagem, o professor deve auxiliar as crianças a reconhecerem os pontos de vista de outros e a aprenderem, aos poucos, soluções aceitáveis que tragam conciliação entre as partes envolvidas.

Situações de mentira são excelentes oportunidades para a reflexão sobre a necessidade de veracidade nas relações; incidentes com agressões físicas ou verbais podem ser usados para se trabalhar o reconhecimento dos sentimentos e a resolução de desavenças por meio do diálogo; uma explosão de raiva é útil para que se trabalhe a expressão dos sentimentos sem que estes causem algum dano aos outros; pequenos furtos são oportunidades para ensinar que não se deve pegar sem autorização o que é de outros, e também o significado de “emprestar”. E, na maioria das situações de conflito, há sempre um espaço para que se discuta a necessidade de tratar as pessoas com respeito.

Quando se tem a concepção de que os conflitos são situações necessárias para a aprendizagem, modificam-se, inclusive, os sentimentos diante dos mesmos. Compreende-se que os problemas ou desavenças, por serem naturais em qualquer relação, devem ser administrados, não sofridos. A angústia, a insegurança ou o sofrimento levam o sujeito a resolvê-los rapidamente, de forma improvisada, para “livrar-se” daquilo que gera esses sentimentos, assim, muitas vezes as intervenções são desastrosas. Concebendo-os como inerentes às relações e necessários ao crescimento individual ou de um grupo, lida-se com os conflitos de forma mais serena, compreendendo a necessidade de, muitas vezes, planejar o processo de resolução dos mesmos. (VINHA, 2003, p. 90)

Outro aspecto a considerar é que o professor é o adulto e a pessoa madura da relação. Precisa, portanto, controlar suas reações e não agir de improviso. Quando acontece uma situação de indisciplina ou de conflito entre crianças, o professor tem que procurar manter a calma, tentando

resolver o problema de forma mais construtiva, com autocontrole, mesmo que venha a sentir raiva ou irritação (algo normal no processo educativo). O importante é aprender a lidar com seus sentimentos, de forma a não atacar a personalidade do outro, sem insultos e sem acusações, para que não cause maiores prejuízos. Quando o professor perde o controle e demonstra o sentimento de raiva com ações vexatórias e punições, ao invés de ensinar à criança o autocontrole de seus sentimentos, o respeito ao outro e o estabelecimento de acordos, ele está agindo como a criança e ensinando ações humilhantes, desrespeitosas e agressivas, causando, assim, um dano maior que o próprio conflito.

Aliás, recomenda-se não resolver um conflito de imediato, de “cabeça-quente”. Foi o que fez uma professora, chamada pelas crianças a ir até o jardim para ver os estragos que um aluno seu havia feito em várias plantas e na cerca que as protegia. Questionado pela professora sobre os motivos de sua ação, o garoto disse simplesmente que estava com vontade de fazer aquilo, e não pensou duas vezes. Surpresa, a professora disse-lhe que estava muito brava, e por isso preferia conversar posteriormente a respeito, quando ela estivesse mais calma. Essa decisão foi muito acertada, pois impediu que a professora se descontrolasse e partisse para o confronto. No outro dia, conversou pacificamente com o aluno, levando-o a refletir sobre as causas do que tinha feito, sobre seus sentimentos, as consequências e sobre como reparar o estrago. Essa conversa foi de extrema sabedoria da parte da professora, que trabalhou aquele problema difícil de modo construtivo. Em decorrência disso, o aluno decidiu consertar o jardim, sem que precisasse ser humilhado e exposto diante dos colegas, e a professora aproveitou a oportunidade para estreitar as relações com o garoto (VINHA, 2003).

O mesmo controle vale para situações em que o professor se depara com uma criança zangada, que dispara insultos em todas as direções. Nesses momentos, apesar do sentimento comum de devolver o insulto e diminuir o aluno, o educador deve recordar seu papel e responsabilidade e auxiliá-lo a controlar suas reações, podendo lhe dizer, por exemplo, com uma linguagem firme: “Trataremos disso quando você estiver mais calmo e em condições de conversar.”

### **A QUEM PERTENCE O CONFLITO?**

Na perspectiva que estamos considerando, a construtivista, o professor deve compreender que um conflito entre suas crianças não lhe pertence, portanto não lhe cabe resolver ou decidir pelos envolvidos o que fazer. Um exemplo clássico disso é quando um professor surpreende duas crianças brigando por um objeto e imediatamente retira-o delas, dizendo-lhes que se não conseguem compartilhá-lo, então ficarão sem ele. Ou, ainda, quando, numa determinada atividade,

algumas crianças estão em conflito, em razão da divisão dos materiais para sua execução, e o educador resolve a sua maneira, aumentando a quantidade de materiais para que a discussão cesse. Ele resolve temporariamente o problema, mas perde uma ótima oportunidade para trabalhar algo que as crianças precisariam aprender.

A pergunta comum de muitos professores, desorientados sobre como proceder em casos semelhantes, começa mais ou menos assim: “o que *eu* faço quando...?” O problema não deve ser solucionado somente pelo professor (note-se: “o que *eu* faço?”), mas por todos os envolvidos. É às crianças em conflito que o problema pertence.

O papel do professor é o de mediador, apresentando de forma descritiva o problema, incitando as pessoas a refletirem sobre o mesmo, estimulando a troca de ideias e a proposição de alternativas justas e viáveis para sua resolução, assim como incentivando a análise das prováveis consequências de cada proposta. Ao apresentar o problema, recomenda-se evitar culpar alguém de tê-lo causado, procurando focar o processo de resolução do mesmo. (VINHA, 2003, p. 97)

O professor deve fazer com que a própria criança perceba e resolva os seus problemas, pois aprenderá com eles. Não deve resolver por ela. A ideia é “Temos um problema. Vamos encontrar a solução.” Assim o professor passa a ser o facilitador e não o que toma o problema para si, pois o aprendizado maior é quando as crianças conseguem resolver seus problemas por meio do diálogo, confrontando suas opiniões com outras divergentes.

É importante considerar, no entanto, que o educador, ao evitar tomar para si o conflito que pertence às crianças, não pode aceitar qualquer solução da parte delas, em geral parciais e punitivas, e que não atuam nas causas do problema. Devido às características de desenvolvimento dos pequenos, incapazes de avaliar a situação sob todos os aspectos e rígidos quanto à apreensão da regra, não se recomenda passar para o grupo a atribuição de sanções, que resultariam severas demais, como, por exemplo, o “desobediente” ficar vários dias sem recreio, copiar dez vezes a tabuada, ficar em pé no fundo da classe etc. Qualquer que seja a atitude a tomar, esta nunca deverá ferir princípios maiores, inegociáveis, como a justiça, o respeito, a dignidade ou a igualdade.

Diante de crianças brigando por um balanço, o professor pode, em vez de trazer a solução, transferi-la às crianças, questionando-as sobre como resolver o impasse. Quando uma criança pega algo alheio sem autorização e, sob suspeita dos colegas, conta ao professor o que fez, este pode ressaltar o fato de a criança ter optado por dizer a verdade e depois lhe descrever o problema num convite a que ela reflita sobre o ocorrido. O indivíduo somente aprenderá com a situação se atuar ativamente sobre ela. Isso lhe é negado quando o educador apresenta as soluções adultas.

Noutras situações, a intervenção indevida do professor faz com que, daí em diante, as crianças passem a esconder os conflitos. Foi o caso ocorrido numa escola, em que a professora surpreendeu duas crianças discutindo por causa de tampinhas. Ela tomou-as das crianças e acrescentou: “Vocês deram azar de eu chegar bem na hora da briga.” Além de não dar espaço para que se trabalhasse o conflito, ensinou indiretamente aos pequenos ocultarem uma briga ou discussão quando ela ou algum outro adulto estiverem por perto (VINHA, 2003).

Pensando neste caso da disputa sobre as tampinhas, normalmente se pergunta o que fazer, quando as crianças, a quem pertence o conflito, não chegam a uma conclusão. Vinha (2003) lembra que mais importante é o processo e que a resolução, se preciso, pode ser adiada. Mas se o impasse persistir, o educador pode sugerir algo e perguntar aos envolvidos o que acham da proposta, se teriam uma ideia diferente. Segundo Paulino (2001), quando permitimos que as crianças façam suas próprias escolhas, passamos a mensagem de que acreditamos nelas e em sua capacidade. Fornecemos-lhes, assim, subsídios para construir sua autoestima.

Algumas vezes, diante do primeiro insucesso ou dificuldade da criança na resolução do problema ou na vivência de um ambiente cooperativo, o professor recua, dizendo que até tentou, mas que a criança não estava “preparada” para essa liberdade que lhe deu. Esquece-se de que esse “preparo” exige tempo, não acontece de uma hora para outra. Segundo Vinha (2003), se não for oferecida à criança a oportunidade de experimentar essas situações democráticas, dificilmente ela um dia estará “preparada”. Além do mais, não se deve subestimar a capacidade da criança. O excesso de proteção com que os adultos costumam cercá-la é prejudicial ao seu desenvolvimento.

Não é incomum presenciarmos nas escolas a falta de confiança dos professores nas crianças. Assim, não as deixam tentar resolver seus problemas, pois têm medo dos erros que podem vir a cometer. O erro é necessário e bem-vindo e servirá para futuros acertos. Tentar evitá-los pode ser mais cômodo e menos arriscado, mas pode prejudicar o desenvolvimento da criança, tornando-a frustrada e com dúvidas sobre si própria, dificultando a aprendizagem que os erros possibilitam, o prazer que irá sentir ao vencer novos desafios, o renovo que experimentará ao sentir confiança em si mesma. Tudo isso o professor retira da criança quando a protege do erro construtivo. Deve-se fazer uma ressalva, no entanto, quanto a erros destrutivos. Daí a importância de o adulto estar atento às relações interpessoais e intervir sempre que necessário, preservando, assim, a integridade dos pequenos.

O professor também deve compreender que alguns sentimentos decorrentes de uma desavença ou problema (raiva, tristeza, frustração) são necessários para que a criança compreenda a consequência de seus atos e para que aprenda a lidar com tais sentimentos. Uma atitude de superproteção acaba poupando a criança de aprender com essas manifestações afetivas. Nesse

sentido, uma garota, no dia 1º de abril, dia da mentira, decidiu pregar uma peça nos colegas, aparecendo na escola com o braço enfaixado, simulando uma luxação ou algo do tipo. A ideia era lhes contar em seguida que não tinha nada, tudo não passando de uma brincadeira. Mas à medida que disfarçava, foi sendo tratada com carinho, carregaram-lhe seus materiais, foi dispensada da aula de Educação Física. O tempo foi passando, e a menina teve dificuldades para revelar a verdade. Chegando em casa, contou o ocorrido para a mãe, que ligou para a coordenação da escola, sugerindo que a filha comparecesse mais alguns dias com o braço enfaixado para se fazer acreditar e não “ficar mal” com colegas e professores. Com essa atitude de proteção, a mãe estava impedindo que a filha lidasse com as consequências de seu ato. A coordenadora, no entanto, conversou com a aluna, e esta decidiu que iria procurar os envolvidos e gradualmente lhes contar a verdade. Alguns ficaram muito magoados, pois se sentiram enganados. A condução do caso pela coordenadora foi muito positiva, pois permitiu que a aluna vivesse o problema, bem como as reações que ele causou. Isso fez com que ela aprendesse a necessidade da regra da veracidade. Foi, sem dúvida, um grande aprendizado. Tudo seria diferente caso se tentasse ensinar veracidade a esta aluna simplesmente com lições de moral ou com uma regra imposta por algum tipo de regimento (VINHA, 2003).

É preciso, ainda, considerar que o fato de o conflito não pertencer ao professor não significa que este deixará as crianças entregues à própria sorte ou envolvidas em uma briga até chegarem a algum tipo de solução. Cabe ao adulto trabalhar os sentimentos e perspectivas das crianças, pois estas ainda não conseguem fazê-lo sozinhas. “Sem a orientação de um professor habilidoso, que promova a cooperação, as crianças podem chegar a um ambiente sociomoral no qual tudo é permitido e onde os muitos conflitos não resolvidos criam um clima de insegurança, raiva e ansiedade” (DE VRIES e ZAN apud VINHA, 2003, p. 110).

Vinha (2003) lembra que a função do professor não será a de um negociador, cujo objetivo é decidir quem sairá vencedor do conflito. Ao contrário, ele servirá de mediador, aquele que auxilia na busca de resoluções satisfatórias para todos. Segundo a autora,

[...] a resolução de um conflito é considerada cooperativa quando durante o processo de resolução os envolvidos operam considerando os sentimentos, pontos de vista e ideias do outro; e que uma resolução considerada como positiva sugere um equilíbrio entre a capacidade de persuasão do outro e a satisfação de si mesmo. (VINHA, 2003, p. 111)

### **LIMITES AOS ATOS OU AOS SENTIMENTOS?**

Na perspectiva construtivista, os limites devem se referir sempre aos atos, e não aos sentimentos, pois todos os sentimentos são permitidos e respeitados. É comum ouvir os adultos



dizerem às crianças: “é feio sentir raiva”; “onde já se viu dizer que não gosta da professora?”. Para VINHA (2003), não existem sentimentos ruins ou imaturos. Todos eles são expressões humanas. As limitações, no entanto, se referem aos atos. A criança pode sentir rancor, tristeza, raiva, ódio, mas o papel do educador e da família é orientar a maneira como ela irá se expressar para que esses sentimentos não sejam transformados em problemas para os outros e também para si própria. O primeiro passo para se trabalhar um sentimento é identificá-lo. “Quando o adulto ensina à criança que o que sente é errado ou ruim, ela, com o tempo, sente-se culpada por possuí-los [os sentimentos] e passa a negá-los, muitas vezes não os identificando mais, e assim deixando de trabalhá-los” (VINHA, 2003, p. 114).

Algumas vezes, uma criança busca justificar os maus-tratos dirigidos a uma outra, alegando não gostar desta. Equivocadamente, o professor diz à ofensora que todos devem ser amigos, que ela deve gostar da amiga, que esta nada lhe fez. É preciso esclarecer que a criança não tem que gostar da outra; isso é um direito seu. Mas não pode lhe negar o respeito e a educação. Tanto a amizade quanto a afinidade não acontecem por decreto.

Em situações de conflito, o professor pode ajudar as crianças a verbalizarem seus sentimentos e desejos, auxiliando-as a escutar umas às outras, convidando-as a colocar suas sugestões e propor soluções. E isso sem emitir juízos valorativos.

Deve-se ressaltar que se os esforços do professor para mediar um conflito entre as crianças não estão sendo eficientes em razão da raiva que elas demonstram no calor dos acontecimentos, ele pode pedir que se separem até se sentirem mais calmas e poderem falar e escutar.

Para Paulino (2001, p. 266), o autocontrole “[...] só é possível por meio de experiências que conduzam nossas crianças a dominarem seus impulsos, a conhecerem os próprios sentimentos e a estarem acostumadas a reconhecerem os sentimentos dos outros.” Lembrando que isso envolve a descentração e a reciprocidade, sem o que não se podem considerar os pontos de vista e os sentimentos alheios.

Para De Vries e Zan (apud VINHA, 2003, p. 120), as condutas que o professor deve ter diante de uma situação de conflitos devem-se pautar por três orientações básicas:

- 1) Manter-se calmo e controlar suas reações;
- 2) Reconhecer que o conflito pertence às crianças;
- 3) Acreditar na capacidade delas para solucioná-los (o que não significa aceitar qualquer alternativa de resolução ou dizer: “Esse problema não é meu, vocês é que terão que resolvê-lo. Não tenho nada com isso.”).

Tomando essas iniciativas como condutas, o entendimento e a resolução do problema serão muito mais eficazes, pois a criança estará aprendendo a entender seus sentimentos e consequentemente controlando suas ações diante do conflito.

### **QUEM DEVE FALAR SOBRE O PROBLEMA?**

É muito comum, quando surge um problema, que o adulto fale pela criança. Numa situação de agressão física, por exemplo, não raro o professor conversa com o agressor perguntando-lhe por que bateu, se gostaria de também levar um soco, se não sabia que um golpe daqueles dói em quem o recebe e que o colega estava muito triste de ter apanhado. Apesar de muito bem-intencionado, ao agir assim o professor está falando pela criança agredida, privando-a de aprender a falar por si mesma, expressando-se à pessoa certa, o agressor.

No cotidiano, raramente as crianças precisam falar por si mesmas, já que sempre têm um adulto que pode fazer isso por elas. Seja na loja ao escolher um sapato, seja ao pedir um sorvete, seja quando uma outra criança pega um de seus brinquedos. A criança fica destituída de sua voz, e quando cresce tem dificuldades para se expressar ao se ver diante de um problema ou quando quer alguma coisa.

Em vez de dizer algo como: “João, o André está chateado porque você tirou o brinquedo dele”, o professor poderia simplesmente dirigir-se à criança agredida e dizer: “André, você não acha importante que o João saiba de tudo isso que está me dizendo, o quanto você ficou chateado com o que ele fez?”; “João, o André tem algo importante para lhe dizer.”

O educador precisa reconhecer que as crianças pequenas brigam muito, afinal são egocêntricas e têm dificuldades para coordenar diferentes pontos de vista. Elas usam muito mais as ações do que as palavras. Quanto menor a criança, mais ela se utilizará de ações para resolver problemas. É frequente baterem a fim de mostrar o seu descontentamento, ou apertarem o colega para demonstrar seu entusiasmo. Faltam-lhe, ainda, as palavras, os argumentos conceituais e reflexivos. Daí a importância de o educador coibir os confrontos físicos e ajudar a criança a nomear seus sentimentos, regular suas emoções, expressando-as de outro modo.

E quanto ao pedido de desculpas? De acordo com Vinha (1999), este só é válido quando parte de um desejo interno da criança e não de uma solicitação externa, por uma demanda do professor. Do contrário, as crianças aprendem a pedir desculpas para se livrarem dos problemas. Elas batem no colega e depois simplesmente dizem: “Mas eu já pedi desculpas.”

Nós temos culpa nisso, porque quando elas brigam, dizemos: “pede desculpas para o seu amigo”. A criança vai aprendendo que pode ficar livre dos problemas

dessa maneira. Ao invés de fazer isso, quando uma criança pede desculpas, temos que sentar com ela e falar: “o pedido de desculpas quer dizer que você está realmente sentida, arrependida do que você fez. É isso que você está sentindo? Pedido de desculpas significa modificar, significa que você não está mais querendo fazer o que fez. É isso que você quer dizer?” (VINHA, 1999, p. 31)

Muitas vezes, a criança não vai querer falar com o colega que a ofendeu ou agrediu. Nesse caso, é preciso esperar até que ela se acalme e tenha melhores condições para conversar. Enquanto isso, o professor deve prepará-la para a conversa, oferecendo-se para estar ao seu lado.

### A NECESSÁRIA AUTORIDADE

Vinha (2003) adverte que, nas situações em que se deve mostrar autoridade, colocando alguma limitação ou revalidando alguma regra inegociável, o educador precisa ser direto e usar poucas palavras. Brevidade e firmeza: “Não se puxa o cabelo das pessoas”; “Os brinquedos não foram feitos para serem quebrados”; “Não se jogam as coisas nos outros porque dói”. Sermões ou explicações longas nesse momento, por exemplo sobre a importância dos limites, fazem com que a mensagem se perca. Também não se devem usar os porquês sem respostas: “Por que você é sempre tão agressivo?” (ou “chato”, ou “chorão”). O que uma criança poderá responder diante desse tipo de questão? Aliás, quando uma criança está brava, a fala do adulto deve ser afirmativa, pois as perguntas podem trazer situações embaraçosas. Por exemplo: se o adulto pergunta: “Quem você pensa que é para falar assim?”, pode ouvir como resposta: “Sou o Alexandre.” “Você pensa que não dói?”, pergunta a educadora. “Penso”, pode responder altivamente o aluno.

Além de não fazer perguntas, é preciso sempre se referir ao ato, e não às características de personalidade da criança. Em vez de dizer à criança: “Como você é chorona!”, é preferível: “Não consigo entender o que você diz quando fala com essa voz de choro; acalme-se e procure falar com outra voz porque assim posso entender melhor o que está dizendo.” A mensagem deve referir-se sempre ao *fazer*, e não ao *ser*. Outro exemplo: em vez de dizer: “Você é tão grosseiro!”, é preferível: “Não gosto quando as pessoas falam comigo gritando; abaixe o tom de voz para que possamos conversar melhor.” A linguagem descritiva empregada sempre se refere ao presente, nunca ao passado, recordando eventos anteriores, e muito menos ao futuro, com previsões pessimistas do que poderá acontecer caso a criança continue a agir daquela forma.

Ao invés de dizer ao seu aluno: “Você não pode falar assim comigo porque sou sua professora”, o que reforça a heteronomia, ela deve remeter-se ao respeito mútuo: “Não fale assim comigo, pois não falo dessa forma com você.”

Recomenda-se também evitar situações de confrontos ou ameaças. Segundo Vinha (2003, p. 134), “É mais construtivo, ao invés de ordenar ou ameaçar, transformar uma regra não negociável ou uma limitação em opções recíprocas e possíveis de serem cumpridas, que permitem à criança pelo menos uma possibilidade de escolha, mesmo que ambas as alternativas não sejam agradáveis.” Por exemplo, em vez de impor que a criança ponha o casaco, quando ela se recusa, dizer-lhe: “Você gostaria que eu a ajudasse a colocar o casaco ou prefere vesti-lo sozinho?”.

Vale destacar que a autoridade não se impõe; ela é uma conquista, só existindo quando é reconhecida pelo outro. Um professor que frequentemente ameaça e pune seus alunos não possui autoridade.

Quando conversar não for suficiente, sendo necessário tomar uma atitude, que seja por reciprocidade, uma alternativa que apresenta, segundo Vinha (2003, p.142),

[...] uma coerção mínima, é educativa, pautada em respeito mútuo e possui uma relação lógica com aquilo que a criança fez. Pode-se excluir temporariamente a criança do grupo social, como, por exemplo, quando ela está atrapalhando a hora da história, o adulto pode dar-lhe uma opção perguntando se prefere ficar na roda e ouvir a história sem incomodar os colegas ou se prefere sair, regressando voluntariamente na hora em que achar que poderá ouvir a história conforme o combinado (o importante é que ela mesma decida quando deve retornar, e não o adulto). Pode-se também privar a criança temporariamente de algo que ela está estragando; incentivar a reparação ou limpar algo que sujou etc.

É importante, no entanto, agir rápido, evitando que a situação se prolongue, traga desgastes e faça com que o adulto “perca a cabeça”. A autora descreve um fato, ocorrido numa 8ª série em que esteve fazendo observações, que ilustra essa necessidade. Uma garota, durante a aula, expunha à turma como se sentia quando alguns alunos zombavam de seu jeito de andar ou falar. Enquanto isso, três adolescentes começaram a caçoar do que ela dizia. O professor agiu imediatamente: pediu desculpas por interromper o relato da aluna e, dirigindo-se aos garotos, falou-lhes em tom baixo e firme: “Se não têm condições de ouvir e respeitar as colocações de uma colega, retirem-se da sala e somente retornem quando estiverem dispostos a ouvir com respeito.” Os alunos optaram por ficar e passaram a agir com conduta mais respeitosa. Ao final da aula, o professor pediu que permanecessem e, em particular, falou-lhes seriamente sobre o acontecido.

### **CONCLUSÕES: O AMBIENTE SOCIOMORAL COOPERATIVO E A FORMAÇÃO ADEQUADA DO PROFESSOR**

Ao longo deste artigo, ficou evidente que valores e normas são transmitidos aos alunos em diversos momentos da vida escolar. Mas é preciso dar atenção às palavras de Menin (1996, p. 61):

“[...] quer queiram ou não, todas as escolas atuam na formação moral de seus alunos; no entanto, nem todas o fazem na direção da autonomia.”

Os procedimentos construtivos de resolução de conflitos são válidos se o objetivo maior do educador for trabalhar para a formação de pessoas autônomas. E, para isso, não há fórmulas prontas. O grande “aliado” do professor é o ambiente sociomoral cooperativo, que estimule a participação democrática de alunos e professores, assim como sua autorregulação. Nesse ambiente, há liberdade para que os alunos expressem seus sentimentos, troquem pontos de vista e sintam-se valorizados. Mas Vinha (2003) adverte: “[...] é ilusão crer que esse ambiente sociomoral construtivista está livre de atritos e desavenças entre as crianças, como querem alguns educadores [...]”. Pelo contrário, elas continuarão brigando porque o colega não emprestou o brinquedo, irão desobedecer às regras muitas vezes e desentender-se outras tantas. Os atritos serão uma realidade com a qual alunos e professores deverão lidar diariamente. O diferencial, no entanto, é a postura de resolução, que deverá se basear no diálogo, tendo em vista a justiça, a dignidade e o respeito mútuo.

Cabe ao professor encorajar a criança a fazer por si própria tudo aquilo de que é capaz, incentivando-a a tomar pequenas decisões e a assumir responsabilidades. As atitudes do professor precisam ser coerentes com seu ensino verbal. Como foi visto, a regra da veracidade, por exemplo, terá um impacto muito maior na vida da criança quando esta, depois de contar algo errado que realizou, tiver seu ato valorizado. Mas em geral não é isso o que acontece. Após sua decisão de dizer a verdade, muitas crianças recebem punições e acabam não associando a essa regra um sentimento de bem-estar. Muito provavelmente, numa próxima ocasião, mentirão para não serem castigadas.

Uma vez que a construção da moralidade parte da interação entre as pessoas e em diferentes situações, será por meio dos conflitos, devidamente trabalhados pelo professor, que as crianças poderão ir pouco a pouco substituindo a imposição, a barganha e as reações agressivas pelo diálogo cooperativo. Vale observar que nem todos os conflitos serão solucionados, já que as relações humanas são muito complexas. Mas isso não inviabiliza um trabalho sério com eles, em que se evite optar por resoluções que funcionam por um curto prazo e, no entanto, reforçam a heteronomia infantil.

Há a necessidade de serem introduzidas em sala de aula situações sistematizadas que trabalhem, simultaneamente ao ambiente cooperativo, os dilemas, os conflitos e os sentimentos. Só assim haverá uma consciência maior das aprendizagens sobre tais questões. Uma boa proposta nesse sentido pode ser encontrada em Tognetta (2007).



Deve-se ressaltar a complexidade dos problemas de comportamento e indisciplina com os quais os professores se deparam nas escolas, o que faz com que frequentemente se sintam impotentes diante deles. Como nos cursos de formação de professores pouco se estuda com profundidade esta dimensão das relações educativas, conhecimento este que auxiliaria na realização de um trabalho construtivo na escola, o professor acaba agindo de maneira intuitiva e improvisada, pautando suas intervenções para educar moralmente pelo senso comum.

Segundo Vinha (2003, p. 400), “Este despreparo, assim como o vazio curricular com relação a um trabalho construtivo e contínuo com os conflitos, regras e valores, são parcialmente responsáveis pela indisciplina, embates e violência que ocorrem nas instituições educativas.” A autora refere-se à necessidade de o professor e a escola mudarem sua concepção sobre os conflitos interpessoais. Não se pode separar, segundo ela, aprendizagem e desenvolvimento sociomoral. Os conhecimentos da psicologia do desenvolvimento, nesse caso, têm muito com que contribuir para a prática pedagógica. Essa formação inicia-se nos anos da graduação e tem prosseguimento de forma continuada ao longo da carreira docente.

Outro aspecto central que influencia a organização do ambiente sociomoral e tem relação direta com o modo como os conflitos são resolvidos é a imaturidade moral do professor, principalmente quando sua própria educação foi fundamentada em relações unilaterais e autoritárias. Apesar de sua boa vontade e esforços em construir um ambiente cooperativo, seu próprio desenvolvimento moral é a causa principal de seu insucesso em consegui-lo.

De fato, como homens heterônomos podem educar crianças que deverão se tornar autônomas? Como educadores encravados em seu cotidiano podem levar as crianças a vislumbrar um mundo diferente? Formar homens iguais àqueles que já existem é mais fácil que formar homens diferentes, de certa forma ‘superiores’.  
(LA TAILLE, 1996b, p. 156)

Cabe às escolas que visam realmente à autonomia aprofundarem-se em fundamentar e organizar suas práticas pedagógicas de acordo com os princípios que este artigo procurou, ainda que brevemente, evidenciar. Assim, as relações interpessoais precisam merecer uma atenção especial nos objetivos educacionais das instituições escolares e de seus educadores.

A palavra “conflito” pode apontar para uma espécie de choque de necessidades, interesses e valores entre duas partes, representando, então, perigo para aqueles que se confrontam. Sob esse entendimento, professores buscam suprimir o conflito, impedi-lo. Mas há uma outra dimensão, a oportunidade. Visto dessa forma, o conflito é “[...] sinal de mudança, criação, inovação, superação, novo equilíbrio, digamos, que promova a tão esperada autonomia, contribuindo para que meninos

e meninas superem diferenças, respeitem o outro e a si mesmos” (TOGNETTA e VINHA, 2011, p. 13).

## REFERÊNCIAS

- DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. *A ética na educação infantil*. Porto Alegre RS: Artes Médicas, 1998.
- KAMII, Constance. *A criança e o número*. Campinas SP: Papirus, 1991.
- LA TAILLE, Yves de. A indisciplina e o sentimento de vergonha. In Julio G. Aquino (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996a.
- LA TAILLE, Yves de. A educação moral: Kant e Piaget. In: Lino de Macedo (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996b.
- LA TAILLE, Yves de. *Limites: três dimensões educacionais*. São Paulo: Ática, 1998
- LA TAILLE, Yves de. *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- LUKJANENKO, Maria de Fátima Silveira Polesi. *Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado*. 1995. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.
- MENIN, Maria Suzana De Stefano. Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores. In Lino de Macedo (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- PAULINO, Luciene Regina. *A construção da solidariedade em ambientes escolares*. 2001. 261f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- PIAGET, Jean. *Psicologia e pedagogia*. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 4.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969/1976.
- PIAGET, Jean. *O Juízo Moral Na Criança*. 2. ed. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1932/1994.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. Valores em crise: o que nos causa indignação? In LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana De Stefano e col. *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.
- TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi (Orgs.). *Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?* Campinas: Mercado de Letras, 2011

VINHA, Telma Pileggi. O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. *Revista do Cogeime* n° 14, jun.1999.

VINHA, Telma Pileggi. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. 2003. 421f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

<b>Data de Recebimento: 26/07/2016   Data de Aprovação: 09/09/2016</b>
--