

Os conflitos interpessoais e as regras na escola

Interpersonal Conflicts and School Rules

CAROLINA ARAGÃO ESCHER MARQUES¹

JULIANA ALVIM BITES CASTRO CALIL²

RESUMO: Em contato com educadores, verifica-se que algumas das principais inseguranças habitam em como lidar com os conflitos interpessoais que ocorrem no dia a dia entre as crianças e em como fazê-las cumprir as regras presentes na escola. O que chama a atenção nas frequentes conversas é a forma como, geralmente, os conflitos são solucionados pelos adultos: ou se evita que eles ocorram ou se esforça para resolvê-los rapidamente. Esses procedimentos, porém, explicitam concepções de que os conflitos são ocorrências antinaturais, prejudiciais e negativas a um desenvolvimento saudável. Compreende-se, entretanto, que as situações de atrito são, ao contrário, oportunidades para se trabalhar valores e regras, visto que nos dão vestígios sobre o que as crianças precisam aprender sobre como conviver. A teoria ainda aponta para a relação entre o desrespeito às regras e a utilização de medidas de castigo duras e expiatórias, ou seja, a indisciplina é, muitas vezes, uma resposta ao estilo arbitrário e autoritário do educador. Por fim, se o objetivo é promover o desenvolvimento moral das crianças, deve-se considerar que o favorecimento da cooperação, da iniciativa e

1. Formada em Psicologia (Pontifícia Universidade Católica de Campinas), é Mestre em Psicologia Escolar pela mesma universidade. Tem especialização em Relações Interpessoais na Escola pela Universidade de Franca e é doutoranda em Educação pela UNICAMP. Integra o GEPEM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Moral) da UNESP/Rio Claro-SP e da UNICAMP/Campinas-SP. *E-mail:* carolinaaragao@hotmail.com.
2. Formada em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia, é mestranda em Psicologia da Educação (FE, GEPEC, UNICAMP). Especialista em Clínica Psicanalítica pela Universidade Federal de Uberlândia e violência doméstica contra crianças e adolescentes pela USP/São Paulo. *E-mail:* jubitescalil@gmail.com.

da interação entre iguais, com a intervenção adequada por parte de educador, são fontes imprescindíveis para uma almejada autonomia. Essa seria uma maneira construtivista de abordar a questão.

PALAVRAS-CHAVE: Conflitos na escola; regras; desenvolvimento e autonomia de estudantes.

ABSTRACT: In contact with educators, we have noticed that some of their major insecurities rest on how to manage the interpersonal conflicts that occur daily among children and how to make them comply with the school rules. What draws attention in frequent conversations is how often the conflicts have to be solved by adults: either in attempts to prevent problems from happening or in efforts to settle them quickly. These procedures, however, result from the concept that conflicts are unnatural, negative and harmful occurrences in a healthy development. We understand, however, that those situations of friction are, on the contrary, opportunities to work with values and rules, and they provide us with information about what children need in order to learn how to live among others. The theory also points to the relationship between the breach of the rules and the use of harsh measures and expiatory punishment, reminding us that indiscipline is often a response to an arbitrary and authoritarian style of an educator. Finally, if the goal is to promote the moral development of children, one must consider that fostering cooperation, initiative and interaction among peers, with appropriate intervention by educators, is an important tool to reach the long sought autonomy. This would be a constructivist approach to the problem.

KEYWORDS: School conflicts; rules; development and autonomy of students.

O SINAL TOCA. Tomaz está sentado em sua carteira chorando. A professora entra na sala e é envolvida por falas dispersas de todos os cantos: — *Pro, o Tomaz roubou o colar do Ian...* — *O Tomaz tá chorando...* — *O colar é do Ian...* — *Mas o Tomaz comprou o colar do Ian...* — *É mentira!* — *É meu, professora!* A professora grita para dissipar a confusão e pergunta aos envolvidos, na frente de toda a turma, o que está acontecendo. As versões são contraditórias e o choro do Tomaz fica ainda mais incessante. A professora, então, retira o colar do Ian, coloca-o em sua mesa e diz que vai mandar um bilhete para as famílias resolverem o problema. Verbaliza, por fim: — *É por isso que não se pode trazer material estranho à aula, entenderam?* Ian soca a carteira com o punho. Tomaz encosta a testa na carteira e chora baixinho. A professora implora, aos berros, por silêncio. A aula, finalmente, inicia.

Conflitos como esse são comuns no cotidiano da escola e desafiam os professores quanto à melhor forma de resolução: punição?; conversa?; envolvimento da fa-

mília? O que fazer diante dessas desavenças que, sem dúvida nenhuma, consomem, e muito, o tempo da sala de aula, ainda mais quando se tem 35 crianças reunidas... E a regra? *Não se pode trazer material estranho à aula...* Como fazer para que as crianças cumpram as normas de forma menos desgastante? Muitos educadores sentem-se desamparados ao enfrentar situações semelhantes, sem saber como proceder. Na verdade, é preciso primeiramente compreender que a interação entre as pessoas, fruto do processo de socialização, abre espaço para o conflito, sendo considerado, portanto, como algo natural à dinâmica da vida cotidiana em qualquer espaço e inerente à condição humana. Segundo Leme, aliás, o conflito faz parte de toda e qualquer relação interpessoal, pois,

[...] embora as pessoas sejam iguais enquanto membros na mesma espécie, elas são também diferentes em função da sua herança genética familiar mais específica, principalmente, das suas diferentes experiências de vida, que levam à valorização de metas e estratégias diversas para alcançá-las (LEME, 2011a, p.162).

A referência ao conflito pode até sugerir um acordo relativamente simples acerca de seu significado. Contudo, ao precisar o termo, evidencia-se a presença de um constructo bastante complexo: embora as definições comumente expressem condições de choque, oposição e disputa a algo (BURGUET, 2005; BELMAR, 2005; REDORTA, 2007), a perspectiva construtivista, que fundamenta o presente artigo, concebe os conflitos como imprescindíveis ao desenvolvimento, visto que levam o sujeito a buscar uma nova ordem interna, desencadeando um esforço de organização, uma abertura para uma possível superação ou um novo equilíbrio (VINHA, 2010; FREITAS, 2011).

Nessa perspectiva, os conflitos, de alguma forma, são compreendidos não como um choque ou um tumulto indesejável, mas como uma oportunidade de crescimento, ou seja, são positivos e, inclusive, indispensáveis para a construção de estruturas psicológicas mais evoluídas, necessárias ao pensamento reflexivo e à almejada autonomia moral³. Para Maya (2005) e Burguet (2005), graças ao conflito os processos de crescimento têm sua origem, daí a razão de se valorizá-lo posi-

3. De acordo com Piaget (1932/1977), existem duas tendências morais, a heteronomia moral e a autonomia moral. A primeira refere-se à moral da coação: a pessoa age bem em função de uma regulação externa. A moral da cooperação é a moral do respeito mútuo: a pessoa age bem em função de princípios morais que foram internalizados pelo sujeito.

tivamente: trata-se de uma ferramenta de mudança, de desafio para desenvolver respostas novas e criativas. Belmar (2005) ainda o compara a uma força natural que, quando controlada e em uma justa e equilibrada medida, pode produzir energia e estimular a vida.

Aliás, se a autonomia é uma palavra que frequentemente se encontra na fala dos professores e na maioria dos projetos políticos pedagógicos como um dos grandes objetivos da instituição escolar, é preciso conceber que os conflitos que ocorrem diariamente na escola são preciosas oportunidades para a promoção desse desenvolvimento, por possibilitar, justamente, o trabalho com os valores e com as regras. De acordo com Tognetta e Vinha (2007),

[...] tais situações dão-nos, na verdade, “pistas” sobre o que as crianças precisam aprender. Dessa forma, as desavenças são encaradas como positivas e necessárias, mesmo que desgastantes. Surgem principalmente na troca de pontos de vista, só é possível pela interação social. [...] Em vez de o professor gastar seu tempo, sua energia, tentando preveni-los, deve tomá-los como oportunidades para auxiliar as crianças a reconhecer os pontos de vista dos outros e a aprender aos poucos, como buscar soluções aceitáveis para todas as partes envolvidas. Ao agir assim, o educador demonstra conhecer a importância de desenvolver nas crianças habilidades que as auxiliem na resolução de conflitos interpessoais, favorecendo assim, a formação de pessoas autônomas (TOGNETTA; VINHA, 2007, p.40).

O que acontece, entretanto, é que os conflitos são vistos habitualmente como algo que distancia as pessoas e, assim, preconiza-se a sua evitação ou contenção. Na escola isso não é diferente: câmeras de vigilância são instaladas, mapeamentos de classe são organizados, grades e cadeados são utilizados, prêmios e castigos são livremente aplicados... Tal perspectiva deve-se, segundo Leme (2011b), aos frequentes desfechos pouco satisfatórios dos conflitos, cujas consequências mais comuns são, não só o afastamento, como até o rompimento de relações interpessoais.

Vidigal e Vicentin (2012) discutem o Relatório de Pesquisa “Bullying Escolar no Brasil”, publicado em 2010, que envolveu alunos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental das cinco regiões do nosso país e cujos resultados indicaram que 70% dos estudantes afirmaram ter presenciado cenas de agressões entre colegas no ano de 2009 e 30% declararam ter vivenciado ao menos uma situação violenta na escola nesse período. Desavenças interpessoais seguidas de morte, envolvendo pessoas

cada vez mais novas e a expansão da violência para as cidades do interior são dados também encontrados no relatório “Mapas da Violência 2011 — Os jovens do Brasil”, no período de 1998 e 2008.

Os resultados de 2010 (relativos ao ano de 2009) da pesquisa sobre violência nas escolas públicas do Estado de São Paulo da UDEMO⁴ também confirmam o mesmo panorama das pesquisas supracitadas e afirmam que em 84% das escolas pesquisadas ocorreu algum tipo de violência em 2009. Especificamente, 86% dessas escolas vivenciaram brigas (agressão física entre alunos), sendo que 44,23% delas presenciaram acima de 12 ocorrências no ano.

Constantemente, os meios de comunicação também noticiam casos de violência nas escolas, como brigas, mortes, efetuadas dentro do ambiente escolar ou nas vizinhanças. Os dados evidenciam que os índices de violência nas escolas são ascendentes e que as intervenções comumente utilizadas têm tido muito pouco sucesso no sentido de transformação da situação. Não é para surpreender, então, a angústia, a insegurança e a preocupação crescente dos educadores...

Tradicionalmente, entretanto, sem considerar a crescente complexidade do contexto escolar, os modelos de atuação diante dos conflitos não costumam oferecer novas alternativas e seguem, em geral, um esquema que contempla os seguintes passos, dependendo da gravidade atribuída ao conflito: incidente, professor, coordenador, diretor (conselho escolar) e sanção. Também são comuns, principalmente diante de um conflito entre os pares, algumas concepções tais como: diminuir a importância do problema, negar a existência do mesmo ou tomar para si a tarefa de resolução (SERRANO; GUZMÁN, 2011). Oliveira (2011) acrescenta que, reproduzindo uma estrutura social e histórica, uma das ações que a escola ainda utiliza para solucionar situações conflituosas-violentas é a suspensão, seguida de transferência e de convites às famílias para retirarem seus filhos da escola.

Considerando os dados de realidade apresentados, fica evidente, portanto, que, na prática, a escola não tem sido um espaço que efetivamente crie condições para que os alunos aprendam a resolver conflitos pacificamente e, assim, tenham condições de evoluir afetiva e moralmente. Nesse sentido, vale citar uma pesquisa que, embora em uma realidade bastante distinta da escola ocidental, retrata alguns sérios prejuízos. O estudo envolveu 8.494 adolescentes taiwaneses que enfrentaram a sus-

4. Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério do Estado de São Paulo. Pesquisa disponível em: <http://www.udemo.org.br/Pesquisas/Pesquisa_2009.html>.

pensão como modelo de sanção pela escola. Os resultados indicaram que, comparados a alunos que nunca foram suspensos, os que já haviam passado por essa situação vivenciaram numerosas situações adversas em variados graus, por exemplo: maiores chances de apresentar depressão, baixa autoestima, insônia, consumo de álcool e drogas, menor satisfação com seus colegas de classe, menor envolvimento com a escola e pior rendimento acadêmico (YEN; WANG, 2009).

Como potenciais consequências da transferência/expulsão, Stelko-Pereira e Padovani (2008) também descrevem o incremento de dificuldades de ordem social, emocional e acadêmica, o que confirma o insucesso de tais práticas no que se refere aos domínios acadêmicos e pessoais do desenvolvimento, atingindo, principalmente (Oliveira, 2011), os alunos que ficam fora da escola por meses à procura de vaga, muitas vezes, negada em outras escolas. Especificamente, Stelko-Pereira e Padovani destacam que,

[...] para a escola, a transferência de alunos pode causar alívio e a falsa noção de que atua contra a violência. Contudo, os estudos revelam que a transferência e expulsão de alunos trazem uma série de consequências danosas para o aluno, para a família e para a sociedade, como por exemplo, risco de aumento de fracasso e evasão escolar, distanciamento de atividades e grupos pró-sociais, além de favorecer o envolvimento em atividades ilícitas. (STELKO-PEREIRA; PADOVANI, 2008, p.05).

Acontece que, além de ser inevitável e inerente à condição humana, o conflito interpessoal nem sempre implica, necessariamente, violência. A violência é, portanto, para Serrano e Guzmán (2011), uma forma obscura e inadequada de se enfrentarem os conflitos, é uma agressão gratuita e cruel que denigre e danifica tanto o agressor como o agredido. Leme (2011b) afirma que, se o conflito for resolvido de maneira positiva, pode, inclusive, contribuir tanto para a aproximação das pessoas, como para o desenvolvimento psicossocial dos envolvidos em qualquer ciclo da vida, além de ajudar a fortalecer dimensões da relação que não haviam aflorado anteriormente. É o conflito que permite a divergência de ideias e pensamentos e, desde que trabalhado de maneira positiva, pode levar ao reconhecimento mútuo. Trazendo a discussão para escola, Vinha (2010) acrescenta que será a partir das inúmeras situações de desavenças, com a intervenção adequada por parte do educador, que os alunos aprenderão a substituir a imposição, a barganha ou a agressão pelo diálogo, instrumento essencial no processo de resolução dos conflitos.

O que realmente significa, no entanto, esse trabalho de “maneira positiva” com o conflito? O que significa resolver um conflito de “maneira satisfatória”? Cabe mesmo à escola esse tipo de responsabilidade?

Para iniciar essa discussão, lembramos que as pessoas não nascem conseguindo respeitar a si mesmas e aos outros. E mais: a aprendizagem da resolução dos problemas por meio do diálogo não se dará de uma hora para outra. Segundo a perspectiva teórica assumida neste artigo, é justamente durante o percurso para a formação da autonomia moral, na interação com as pessoas e com as situações, que os sujeitos poderão aprender formas mais justas e equilibradas de resolver as desavenças nas relações interpessoais.

Deluty (1979) afirma que os conflitos podem ser resolvidos de maneira violenta ou pacífica, dependendo dos recursos cognitivos e afetivos dos protagonistas e dos contextos sociais em que ocorrem. Para Leme (2011b, p.162), “[...] os recursos cognitivos e afetivos ampliam ou restringem a interpretação da situação e o contexto sociocultural normatiza as condutas possíveis, isto é, como se conduzir nas situações”.

Dentre essas estratégias de resolução, a autora explicita que a forma violenta, que inclui a agressão, está frequentemente associada ao desejo de controle ou de posse, ou ao interesse de fazer valer o direito ou opinião de quem a emite, mas sem consideração pelos direitos, sentimentos e opiniões do outro. A estratégia pacífica, por sua vez, pode ser de dois tipos: submissa e assertiva. A primeira inclui esquivar ou fuga da situação e o objetivo é o desfecho rápido que não envolva riscos, podendo incluir, ainda, a busca de intervenção de um terceiro. Trata-se de um tipo de comportamento que contempla os direitos e sentimentos do outro, sem, porém, considerar os próprios. Finalmente, o comportamento assertivo inclui a negociação e a conciliação, e tem como objetivo um desfecho favorável para todos os envolvidos. É o mais desejável, e, também, o mais evoluído, devido às coordenações cognitivo-afetivas que exige: o sujeito considera os próprios direitos, sentimentos e ideias, e explicita-os, sem com isso desprezar como se sentem os outros. Vale ressaltar a possibilidade de se encontrarem estratégias ambivalentes ou ambíguas, que mesclam essas formas de reagir ao conflito (LEME, 2004; LEME, 2011a).

O segundo ponto de debate inclui, portanto, a prerrogativa de que a colaboração na construção de sujeitos mais evoluídos moralmente, que saibam negociar e conciliar, deve sim se constituir como um objetivo da escola, uma vez que é nela que a criança passará grande parte de seu tempo, com possibilidades variadas de interação social.

Discursos que remetem ao não envolvimento da escola com a educação moral são frequentes e trazem como argumento o foco somente no ensino acadêmico ou na promoção do desenvolvimento cognitivo ou intelectual. Campanhas na internet, em redes sociais são explícitas e proclamam, por exemplo: “*A educação de ensino é com a escola e a educação de valores é com os pais*”. Acontece que a escola se envolve com o desenvolvimento moral de seus alunos, intencionalmente ou não. Devries e Zan (2010) assumem que mensagens de comunicação moral são inevitáveis no cotidiano da sala de aula. A forma, portanto, como os educadores lidam com as regras, com os conteúdos, com as avaliações ou com o comportamento dos alunos — mesmo que não fazendo nada —, proporcionam sim informações sobre o que é certo ou errado, bom ou mal.

É interessante observar a magnitude dos conflitos em escolas espanholas, que retratam, também, muito do que acontece em nossa realidade. Um estudo intitulado “*Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educacion Secundaria Obligatoria 1999-2006*”, com 300 centros escolares da Espanha, mostrou que os professores acreditam não terem responsabilidade pelos conflitos que acontecem na escola, atribuindo a causa principal, prioritariamente, à alta permissividade que existe nas famílias (87,3%). Também chama atenção o fato de que tanto os professores (68,4%) quanto os pais (53,6%) considerem que os conflitos que surgem na escola são resolvidos de maneira justa, apesar de mais da metade dos alunos pensar o contrário. Por outro lado, 64,1% dos professores afirmam que se deveria atuar com mais dureza com aqueles alunos que causam problema na escola. (SERRANO; GUZMÁN, 2011).

Contrariando a perspectiva desses professores, investigações recentes demonstram uma série de iniciativas que contribuem para a redução de estratégias violentas nos centros escolares e que caminham, justamente, no sentido contrário da terceirização, da culpabilização e da punição dura e arbitrária. Leme ressalta, por exemplo, que, além dos métodos meramente discursivos de boa conduta, o impedimento de toda e qualquer oposição entre as pessoas também não ajuda na superação das dificuldades. Isso porque, “[...] sem a experiência em negociar, em refletir sobre sentimentos, direitos e deveres de todos, a maturação não exercerá qualquer mudança no futuro, pois a habilidade de coordenar aos poucos as informações não terá sido colocada em prática e desenvolvida.” (LEME, 2011a, p.164).

Serrano e Guzmán (2011) e Leme (2011b) são alguns dos autores que sinalizam que a violência na escola tem todas as possibilidades de aparecer em um clima em que as regras são arbitrárias, elaboradas à margem da participação dos alunos,

inconsistentes e pouco claras. Quando não é claro aos implicados, por exemplo, se o cumprimento das normas é obrigatório ou não, não existe uma especificação do limite da liberdade individual, ou seja, até onde deve reduzir-se a liberdade de cada um, em nome do respeito aos direitos dos demais.

Se a autonomia moral é o que se deseja, é preciso pensar que autônomo é quem compreende que as regras existem em função de uma necessidade e que elas são importantes para regular a convivência humana. Sujeitos que não são autônomos seguem regras não porque compreendem a sua necessidade, mas porque relacionam a regra com a autoridade que costuma ditá-la e, portanto, agem de acordo com a norma somente quando a autoridade está presente (PIAGET, 1932/1977; MENIN, 1996; TOGNETTA; VINHA, 2007; DEVRIES; ZAN, 2010).

Desde muito cedo as crianças entram no universo das regras por meio do respeito às ordens e sugestões dos adultos, que lhes impõem formulações precisas de como se deve ou não agir. No início da vida, a criança não compreende a função de uma regra, considera-a como sagrada e imutável, ou seja, acredita que existe por existir e não como necessidade de organização de um coletivo (PIAGET, 1932/1977). Em suas observações, Piaget entendeu que, primeiramente, a criança precisa praticar as regras em situações de grupo, atuando socialmente, para depois descobrir que sentido elas têm. Menin, aliás, discorre sobre esse tipo de socialização inferindo que:

[...] a convivência entre iguais e das trocas entre as crianças refazem regras vindas da autoridade e substituem a obediência às regras exteriores por temor à autoridade, pela obediência a uma regra construída pelo grupo em função de suas próprias necessidades, e guiada pelo princípio de reciprocidade. (MENIN, 2007, p.50).

A participação ativa de todos os integrantes, a flexibilidade, a adequação às necessidades particulares de cada grupo, a regularidade e o seu cumprimento por todos os envolvidos, são alguns dos princípios que regem as regras (VINHA, 2010). Outro pressuposto importante é de que as regras devem ser respostas para problemas presentes ou potenciais que emergem. Além disso, Piaget (1932/1977) concluiu, em seus estudos sobre a evolução das regras no jogo, que a obediência a uma regra é maior quando a pessoa participa do seu processo de elaboração. O envolvimento com o fazer das regras conduz a um sentimento de posse, o que leva a uma inclinação maior para recordar, respeitar e cumprir as normas construídas.

Considerando, então, que as regras fazem parte de qualquer instituição educativa, interferindo na qualidade das relações interpessoais e, conseqüentemente, no desenvolvimento moral das crianças, torna-se necessária a discussão sobre como construí-las na escola, em um ambiente que seja favorável a sua legitimação (TOGNETTA; VINHA, 2007).

O ambiente sociomoral cooperativo é considerado o mais apropriado, segundo a teoria construtivista, à construção democrática das normas. Esse meio refere-se à rede de relações interpessoais que forma a experiência social do sujeito, cujo sentido prioritário é o de que o respeito recíproco seja praticado: os alunos respeitam o professor, o professor respeita os alunos e os alunos respeitam uns aos outros. A atmosfera de respeito é um contexto necessário para a promoção do desenvolvimento moral. (DEVRIES; ZAN, 2010). A escola deve organizar-se como ambiente cooperativo, formando cidadãos capazes de discutir suas opiniões, criticar, expor e, principalmente, colocar-se no lugar do outro. As autoras ressaltam, ainda, o papel fundamental do professor nessa proposta de ambiente: como os alunos pequenos ainda possuem uma forte tendência ao respeito unilateral, no qual a figura do adulto ainda representa obediência, cabe a ele, nesse ambiente, minimizar sua autoridade, promovendo o debate, o diálogo, a troca de ideias, permitindo que os alunos possam discutir questões entre si, sem tanta desigualdade de “poder”.

Ainda sobre o papel do professor, Vicentin (2009) acrescenta, em particular, que a falta de recursos dos educadores para resolver conflitos interpessoais de forma equilibrada contribui, também, para que os jovens encontrem dificuldade em usar formas pacíficas e justas diante dos desentendimentos interpessoais. Para exemplificar essa questão, vale apresentar uma pesquisa realizada com 148 adolescentes frequentadores de uma escola com alto índice de conflitos entre os alunos. Aceves et al (2010) mostraram que as ações dos professores ao abordarem o conflito influenciam a probabilidade de os alunos reagirem agressivamente ou de buscarem ajuda da autoridade escolar diante de um conflito interpessoal. Os dados suportam a hipótese de que os adolescentes que veem os professores como eficazes e justos na resolução de conflitos são mais propensos a procurar a autoridade escolar diante de cenários de vitimização e são, conseqüentemente, menos propensos a considerar a agressão física como uma resposta.

Embora a perspectiva construtivista não seja a única a trabalhar com a resolução de conflitos, o que a diferencia é justamente o paradigma de aceitar o conflito — e a sua resolução — como parte do currículo (DEVRIES; ZAN, 2010). Como

visto no estudo acima, ajudar o aluno, de forma eficaz e justa, na resolução de seus problemas sociais, influencia-o positivamente e alavanca seu desenvolvimento no que tange ao reconhecimento e à reconciliação de diferentes pontos de vista. Não há técnicas ou receitas prontas, mas princípios norteadores. Os professores podem mediar a solução dos conflitos ao falar sobre o problema nos termos que os alunos possam entender, ajudando-os a ouvir e a verbalizar ao outro seus sentimentos e desejos. Além disso, é importante encorajar o aluno a fazer por si próprio tudo o que é capaz, convidando-o a sugerir soluções que são aceitáveis para todas as partes. Permitir a vivência das consequências naturais de seus atos (guardadas as devidas proporções), oferecer oportunidades para a compensação ou reparação do que fez e usar uma linguagem que examina o problema, relatando-o de forma descritiva, sem julgamentos ou acusações, são também procedimentos sugeridos.

Ademais, a democratização da gestão dentro das escolas, as relações positivas entre professores e alunos (potencializando a cooperação, reflexão e a participação dos alunos), as medidas que vinculem a escola com a comunidade, o fomento ao trabalho em grupo (aprender a confiar, ajudar e a compartilhar) e a formação de professores e alunos para lidar com os conflitos de forma mais pacífica e solidária também são práticas que vêm sendo associadas ao uso de estratégias de resolução de conflitos mais pacíficas e elaboradas entre os alunos (GONÇALVES; SPOSITO, 2002; SERRANO; GUZMÁN, 2011; VINHA; MANTOVANI DE ASSIS, 2007). A formação dos alunos, especificamente, é destacada por Serrano e Guzmán (2011) como uma estratégia para a mediação de conflitos pelos próprios pares. Para as autoras, um caminho recomendável quando acontece um maltrato ou uma agressão é a atuação dos companheiros como mediadores do conflito sendo, portanto, importante prepará-los e implicá-los nas resoluções dos conflitos.

Por fim, a partir de tudo o que foi apontado, é preciso destacar que a aprendizagem virá de forma gradual e resultante da reflexão contínua, do amadurecimento das relações e, principalmente, da coerência nos procedimentos empregados. Primeiramente, é preciso evitar resoluções que funcionam em curto prazo, como as recompensas, os gritos, as ameaças, as agressões, as humilhações e punições, pois, como já descrito, incitam a revolta e a agressão, além de reforçarem uma moral dependente do controle externo. Na verdade, a melhor sanção é justamente a permissão para que o sujeito sinta e reflita sobre as consequências naturais de suas ações. Para Vinha (2010), ao intervir em situações de conflitos, os educadores devem sempre ter como meta os objetivos maiores que pretendem alcançar em longo prazo: a resolução por

meio do diálogo, da compreensão da necessidade de existência das regras na relação entre as pessoas, a tomada de decisões, a responsabilidade, o respeito mútuo, o autoconhecimento, a coordenação de diferentes pontos de vista e, finalmente, o favorecimento da autonomia.

REFERÊNCIAS

- ACEVES, M. J.; HINSHAW, S. P.; MENDOZA-DENTON, R.; PAGE-GOULD, E. Seek help from teachers or fight back? Student perceptions of teachers' actions during conflicts and responses to peer victimization. *Journal of Youth Adolescence*, 39(6), p.658-669, June, 2010.
- BELMAR, A. M. O jogo de papéis: recurso metodológico para a resolução de conflitos escolares. In: VINYMATA, E. (Org.). *Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- BURGUET, M. Diante do conflito: uma aposta na educação. In: VINYMATA, E. (Org.). *Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DELUTY, R. H. The Children's Action Tendency Scale: A self report measure of aggressiveness, assertiveness and submissiveness in children. *Journal of Consulting Psychology*, 47, p.1061-1071, 1979.
- DEVRIES, R.; ZAN, B. Criando um ambiente construtivista numa classe. Tradução de Ana Angélica Júlio. In: ASSIS, M. C. e MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. (Org.) *Proepr: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil*. Campinas, SP: Faculdade de Educação, 2010.
- FREITAS, L. B. L. Vontade: instrumento de autorregulação em situações de conflito. *Anais do II Congresso de Pesquisa em Psicologia e Educação Moral*. Campinas, SP: Faculdade de Educação, Unicamp, 2011.
- GOLÇALVES, L. A.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n.115, p.101-138, mar.2002.
- LEME, M. I. S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n.3, p.367-380, 2004.
- _____. O diretor escolar e a gestão de conflitos na escola. In: TOGNETTA, L. R. P. & VINHA, T. P. (Orgs.). *Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?: contribuições da Psicologia*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011a.
- _____. Proximidade e distanciamento na escola: educação e gestão de conflitos entre pares. In: LEME, M. I. S.; OLIVEIRA, P. S. *Proximidade e distanciamento: superando dicotomias*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011b.
- MAYA, B. M. Educar para a administração alternativa de conflitos como via e aprofundamento da democracia. In: VINYMATA, E. (Org.). *Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MENIN, M. S. E. Desenvolvimento Moral: refletindo com pais e professores. In: MECEDO, L. (Org.). *Cinco estudos em educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- _____. Escola e Educação Moral. In: MONTÓYA, A. O. D. (Org) *Psicologia da Educação: Desafios e Avanços*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

- OLIVEIRA, F. F. A relação entre o modelo de gestão e a permanência dos alunos na escola pública. Trabalho apresentado ao Curso de Gestão da Rede Pública para supervisores da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo, 2011.
- PIAGET, J. (1932). *O juízo moral da criança*. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1977.
- REDORTA, J. *Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 2007.
- SERRANO, G. P.; GUZMÁN, M. V. P. *Aprender a convivir: el conflicto como oportunidad de crecimiento*. Madrid: Narcea, 2011.
- STELKO-FERREIRA, A. C.; PADOVANI, R. C. Transferência e/ou expulsão escolar de estudantes por comportamentos agressivos: uma discussão necessária. *VIII Congresso Nacional de Educação — EDUCERE e III Congresso Ibero Americano sobre violências nas escolas — CIAVE*, 2008.
- TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. *Quando a escola é democrática: um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.
- VICENTIN, V. F. *E quando surge a adolescência...* Uma reflexão sobre o papel do educador na resolução de conflitos entre adolescentes. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2009.
- VIDIGAL, S. M. P.; VICENTIN, V. F. O processo de resolução de conflitos entre crianças e adolescentes. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Org.). *É possível superar a violência na escola? Construindo caminhos pela formação moral*. São Paulo: Editora do Brasil; Faculdade de Educação da Unicamp, 2012.
- VINHA, T. P. Os conflitos interpessoais na relação educativa: problemas a serem resolvidos ou oportunidades de aprendizagem? In: ASSIS, M. C. e MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. (Org.) *Proepr: fundamentos teóricos da educação infantil II*. Campinas/SP: Faculdade de Educação, 2010.
- VINHA, T. P.; MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor. In: TOGNETTA, L. R. P. (Org.). *Virtudes e educação: o desafio da modernidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.
- YEN, C. F.; WANG, H. T. Adverse situations encountered by adolescent students who return to school following suspension. *Kaohsiung Journal of Medical Science*, 25, p.316-324, June, 2009.

Recebido em 15 de outubro de 2012 e aprovado em 29 de janeiro de 2013.