

CRIANÇAS COM E SEM QUEIXA ESCOLAR: UMA ANÁLISE SOBRE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS HIPOTÉTICOS

Mariana Tavares Almeida (CASULO; GEPEN/UNICAMP)

matavares.psico@gmail.com

Betânia Alves Veiga Dell' Agli (UNIFAE; CASULO; GEPEN/UNICAMP)

Conflitos interpessoais na instituição educativa: processos de inclusão, acesso e permanência

Atualmente os conflitos interpessoais vêm sendo um tema recorrente e bastante discutido dentro da escola. Esse trabalho teve como objetivo investigar as diferentes formas que crianças, com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem, resolvem uma situação de conflito interpessoal hipotético. Participaram do estudo 83 escolares, sendo 49 com queixa de dificuldade de aprendizagem (Grupo 1) e 34 sem queixa de dificuldade de aprendizagem (Grupo 2). As crianças do Grupo 1, são de ambos os sexos, com idades variando de 7 a 17 anos, frequentam um centro especializado na queixa, são provenientes de escolas públicas e particulares e cursam do 2º ao 9º do Ensino Fundamental I e II. As crianças do Grupo 2 são estudantes de ambos os sexos, com idades de 8 e 9 anos que cursavam o 4º ano do Ensino Fundamental I em uma escola particular. As instituições estão localizadas em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Para a intervenção foi utilizado o instrumento de resolução de conflitos hipotéticos em que os estudantes eram convidados a refletir sobre as causas e diferentes formas de resolução de um conflito hipotético. Os resultados encontrados demonstram, em algumas categorias, diferenças nas resoluções de conflitos entre as crianças com e sem queixa escolar. Contudo, acreditamos que numa situação de intervenção o mais importante é justamente esta diversidade de resolução de conflitos. Cada criança pensa de forma diferente sobre a mesma situação e a troca de pontos de vista leva justamente a descentração, tão necessária nas relações humanas.

Palavras-chave: resolução de conflitos; dificuldade de aprendizagem; educação; ensino fundamental.

INTRODUÇÃO

Atualmente os conflitos interpessoais vêm sendo um tema recorrente e bastante discutido dentro da escola. Professores os consideram como

indisciplina, desrespeito, desobediência e uma ameaça a sua autoridade. Pesquisa feita por Biondi (2008, *apud* Vinha, Assis e Ramos, 2010) confirma que os conflitos e a indisciplina por parte dos alunos são considerados “problemas” por 64% dos diretores das escolas estaduais, 54% das municipais e 47% das particulares.

O termo conflito vem do latim “*conflictus*”, do verbo *confligo, ere*: chocar. Já o termo *conflictatio, onis* significa ação de chocar; disputa ou ação de lutar contra (ROCHEBLAVE-SPENLÉ, 1974). Conflito, na área do relacionamento humano atualmente, pode ser interpretado como perigo ou oportunidade (GAGNAIRE, *apud* VICENTIN, 2009).

Desentendimentos estarão sempre presentes nas relações interpessoais. Silva (2009), em sua pesquisa realizada com dez professores de educação física da rede pública, encontrou que 50% destes afirmaram ser o conflito parte natural nas relações humanas, porém 30% agem a fim de acabar com o problema, assumindo para si as formas de resolução e acreditam que atrapalham o desenvolvimento da aula. Alguns professores conseguem compreendê-lo como oportunidade, visto que são inevitáveis e deverão ser enfrentados por toda vida (VICENTIN, 2009). Em contraponto, a pesquisa acima mostra um número significativo de professores que buscam formas de solucionar o conflito como lhes convém ou ainda os ignoram, mostrando que os enxergam como algo que lhes pertence e danoso às relações.

Nesse sentido, a solução primeira seria a de evitá-los e, para tanto, utilizam de recursos variados como filmadoras para controlar comportamentos, criam inúmeras regras de convivência, trancam portas e armários para evitar furtos, ameaçam, entre outras. Tais atitudes podem sim evitar conflitos, mas pela coação e o controle, não pela educação. Por outro lado, alguns educadores ignoram os conflitos entre pares, considerando-os como apenas brincadeira, transmitindo a mensagem de que a justiça e o respeito são de direito apenas das autoridades e não de todos. Outro recurso utilizado também são as contenções

e punições, relacionam a obediência às regras a autoridade, ao medo da punição e da perda do afeto (VINHA, ASSIS e RAMOS, 2010).

Caso essas condutas não surtam o efeito desejado, não raro, solicitam a ajuda de especialistas e pais para a intervenção no problema. O estudo de Carita (2004) confirma esses dados. Ao entrevistar jovens do 6º, 9º e 12º anos, de ambos os sexos, da região urbana e rural, de Lisboa, em Portugal, constatou que 88% deles atribuem ao professor ações resolutivas, que parecem ser de caráter momentâneo e impulsivo que não contribuem para a eliminação do problema em si e nem auxiliam os alunos a coordenarem perspectivas.

A perspectiva construtivista piagetiana compreende o conflito como oportunidade de trabalhar valores e regras e de atentar para aquilo que os alunos precisam aprender para resolver suas desavenças (VINHA, 2007). Nesse sentido, Vinha, Assis e Ramos (2010) mencionam que os conflitos são naturais e necessários ao desenvolvimento da criança.

Podemos inferir, a partir das pesquisas apresentadas, que os conflitos tanto entre os alunos como entre alunos e professores vem sendo visto como algo que precisa de controle e inibição, o que muitas vezes, temporariamente, parece resolver o problema, mas sabemos que não auxiliam na descentração e trocas de pontos de vista, o que nos leva a pensar que já que estes são inevitáveis, não seria importante aprender a lidar com eles da melhor forma possível?

Acreditamos que sim. Apesar disso, o que vemos dentro das escolas hoje é uma grande preocupação com o conhecimento das matérias curriculares, mostrando uma dicotomia ao pensar que afetividade e inteligência estão em lados opostos.

Piaget (1994) mostra em suas pesquisas o paralelismo entre a evolução intelectual e o desenvolvimento moral, afirmando que “a lógica é um moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação” (p. 295). Contudo, as normas lógicas e morais não seriam inatas na consciência individual, apesar de todos os elementos da racionalidade e da moralidade já estarem presentes mesmo antes da linguagem.

Em conformidade, Sastre e Moreno (2002) preocuparam-se com esta relação, mostrando que o interesse da escola apenas com o mundo da ciência e da tecnologia, ou seja, com os conhecimentos culturais, deixa indivíduos desprovidos de instrumentos para conhecer a si mesmo e o outro, tornando um aspecto muito mais desenvolvido do que o outro.

La Taille (2006) afirma que a razão é o que sustenta todas as atividades humanas, ou seja, é reconhecida como condição necessária às ações morais, mas não suficiente. Para o autor, assim como para Piaget, “a afetividade diz respeito à energética da ação (motivação) e que a inteligência corresponde às estruturas do pensamento que permitem guiar as ações” (p. 143).

Sabe-se que discutir conflitos é algo desgastante, mas segundo Vinha (2000) se faz necessário, a fim de existirem trocas de pontos de vista e a descentração, já comentados acima. No entanto, a autora aponta que o professor construtivista apesar de reconhecer o conflito vivenciado pelos alunos, não os resolve por eles. Poderá sim intervir, ajudando a criança a conhecer seus sentimentos e desejos, explicitando o problema para que possam entender o que aconteceu, auxiliando-as a ouvirem umas as outras e convidando-as a dar sugestões e soluções para o conflito vivido.

Portanto, suas intervenções não enfatizam a resolução de conflito em si, mas sim o processo, compreendendo “o conflito e sua resolução como partes importantes do “currículo” tanto quanto os outros conteúdos que devem ser trabalhados e não apenas o vendo como um problema a ser resolvido” (VINHA, ASSIS E RAMOS, 2010, p. 6).

Para tanto, o respaldo teórico faz-se necessário e a Psicologia Moral enquanto parte da ciência psicológica tenta em seus pressupostos justamente compreender o que induz as pessoas agir de acordo com a moral considerando as normas. Mais especificamente, vem buscando compreender a natureza dos juízos e das ações morais e do papel da afetividade na construção de personalidades morais.

Acreditando na teoria psicogenética piagetiana que propõe que a afetividade e a inteligência são dimensões irreduzíveis, complementares e de construções paralelas o objetivo do presente estudo foi investigar as diferentes formas que crianças com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem resolvem uma situação de conflito interpessoal hipotético. A questão que norteou o estudo pode ser assim expressa: Como crianças com e sem queixa escolar propõem resoluções de conflitos em uma situação de intervenção?

Fica claro que a trocas de pontos de vista só são possíveis pela interação social, mas a intervenção trabalhando com o julgamento permite uma antecipação cognitiva para desacordos semelhantes que ele pode vivenciar. Além disso, para Sastre e Moreno (2002), é fundamental que este vivencie situações em que pense sobre desacordos interpessoais de sua faixa etária, reconheçam sua própria interpretação sobre cada situação, como seriam suas reações e a consequência destas. Não se busca assim, soluções imediatas que ponham fim a um dado conflito, mas sim, que esses escolares saibam resolver os conflitos apresentados de uma maneira cada vez mais eficaz.

MÉTOD

Participantes

Participaram do presente estudo 83 escolares, sendo 49 com queixa de dificuldade de aprendizagem (Grupo 1) e 34 sem queixa de dificuldade de aprendizagem (Grupo 2). As crianças do Grupo 1, são de ambos os sexos, com idades variando de 7 a 17 anos, frequentam um centro especializado na queixa, são provenientes de escolas públicas e particulares e cursam do 2º ao 9º do Ensino Fundamental I e II, sendo que 3 participantes concluíram o ensino fundamental e não estão mais inseridos em nenhum sistema de ensino. Vale mencionar que esses adolescentes apresentam dificuldades significativas de aprendizagem com atraso no desenvolvimento intelectual.

As crianças do Grupo 2 são estudantes de ambos os sexos, com idades de 8 e 9 anos que cursavam o 4º ano do Ensino Fundamental I em uma escola particular.

As instituições estão localizadas em uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Instrumento

Para a intervenção, utilizamos um conflito hipotético elaborado por Sastre e Moreno (2002). Tal conflito foi apresentado em forma de desenho em uma folha de sulfite. A folha era subdividida em seis partes, sendo três na metade superior e três na metade inferior. No canto direito da metade superior estava o desenho-conflito. Do lado esquerdo ao desenho dois espaços eram destinados às situações que o antecederam e na metade inferior três espaços eram designados à resolução do mesmo. A tarefa era justamente propor a reflexão sobre a situação do desenho-conflito, as situações antecedentes e as possíveis soluções.

O desenho-conflito consistia num jogo de futebol em que meninos jogavam. Uma garota que se encontra ao lado do campo pergunta: “Posso brincar?”. Um dos meninos responde: “Não!”.

Procedimento

Inicialmente foram cumpridas todas as exigências éticas. A pesquisadora aplicou o instrumento de resolução de conflitos em uma situação de intervenção. Na escola particular os participantes resolveram os conflitos em duplas ou trios. No entanto, no centro especializado no atendimento de crianças com queixa de dificuldade de aprendizagem e comportamento as resoluções foram feitas individualmente. A diferença de procedimento foi apenas em função das particularidades dos ambientes: no centro especializado os grupos são formados por no máximo 6 crianças e o tempo era suficiente para a execução

e posterior discussão. Na escola particular por sua vez, o tempo não permitia cumprir todo o procedimento e optamos pela aplicação em dupla ou trios. Em função disso, embora os participantes da escola particular totalizassem 34 escolares, a análise realizada foi dos protocolos. Assim, a mesma foi embasada em 66 protocolos, sendo 49 do Grupo 1 e 17 do Grupo 2.

As formas de resolução encontradas foram analisadas e categorizadas. Para a análise foram excluídas as causas dos conflitos, já que o objetivo do estudo era investigar as formas de resolução do conflito.

As categorias elaboradas foram as seguintes:

1. Sanção Expiatória: respostas cujas consequências não apresentam relação direta com o conflito como “deixa senão eu pego a bola” (no caso a bola era da criança que estava impedida de brincar) e “porque você não deixou a gente nadar.” (ocorreu porque anteriormente a menina não havia deixado nadar).
2. Passiva/Submissa: respostas que não denotavam qualquer forma de indignação ou tentativa de convencimento para resolver a situação apresentada, como “ela ficou muito triste e foi embora”, “voltou para casa e chorou” e “ela começou a chorar e pediu para o pai treinar ela, só que o pai não treinou”.
3. Exclusão devido ao gênero: referem-se às justificativas com relação ao sexo dos personagens, como “porque você é menina”, “porque meninas não jogam” e “é só para meninos, meninas não gostam de futebol, elas gostam de boneca”.
4. Autoridade: expressam referência à autoridade, como “deixem sua irmã brincar. Vocês não vão deixar? Então tá João, vou falar com a sua mãe” e “a menina começou a chorar e foi contar para a mãe deles”.
5. Agressivas: destaca formas de resolução agressivas, como “ela ficou nervosa e bateu neles” e “deu uma bolada na cabeça”.

6. Ausência de resolução de conflitos: refere-se à produção que não denota nenhuma resolução.

Em seguida, serão apresentados os resultados do estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo central do presente estudo foi investigar as diferentes formas que crianças, com e sem queixa de dificuldade de aprendizagem, resolvem uma situação de conflito interpessoal hipotético. Os resultados obtidos podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1 – Comparação entre os participantes com e sem queixa de dificuldade nas categorias.

| Categorias | Grupo 1 (n=49) | | Grupo 2 (n=17) | |
|------------------------------------|----------------|-------|----------------|-------|
| | n | % | n | % |
| Sanção Expiatória | 2 | 4,08 | 4 | 23,52 |
| Passiva/Submissa | 11 | 22,44 | 4 | 23,52 |
| Exclusão devido ao gênero | 11 | 22,44 | 1 | 5,88 |
| Autoridade | 6 | 12,24 | 4 | 23,52 |
| Agressivas | 3 | 6,12 | 1 | 5,88 |
| Ausência de resolução de conflitos | 16 | 32,65 | 3 | 17,64 |

Analisando comparativamente os resultados dos dois grupos em cada categoria, verificamos que 4,08% dos participantes do Grupo 1 resolveram o conflito por meio de “sanção expiatória” e 23,52% do Grupo 2 optaram por esta forma de resolução, diferenciando os dois grupos. O mesmo pode ser verificado na categoria “exclusão devido ao gênero (Grupo 1 = 22,44% e Grupo 2 = 5,88), na categoria “autoridade” (Grupo 1 = 12,24% e Grupo 2 = 23,52%) e “ausência de resolução de conflitos (Grupo 1 = 32,65% e Grupo 2 = 17,64).

No que se refere à categoria “passiva/submissa” a diferença não foi relevante. Em ambos os grupos o percentual de participantes foi quase o mes-

mo, não permitindo diferenciá-los nesta categoria (Grupo 1 = 22,44 e Grupo 2 = 23,52%). O mesmo ocorreu quanto à categoria “agressiva”. Nos dois grupos o percentual também se assemelhou (Grupo 1 = 6,12% e Grupo 2 = 5,88%).

Analisando os dados de cada grupo em separado, podemos verificar a predominância da categoria “ausência de resolução de conflitos” no Grupo 1 e um percentual bem baixo na categoria “sanção expiatória”.

No grupo 2 não verificamos predominância de nenhuma categoria, mas um baixo percentual nas categorias “exclusão quanto ao gênero” e “agressivas”.

Tais informações nos levam a reflexões interessantes. As crianças da escola particular optaram mais pela sanção expiatória em que a resolução de conflito implica em “descontar”, “punir” de forma arbitrária. Será que essas crianças vivenciam mais situações em que a punição está presente ou elas podem ter um senso maior de justiça caracterizada pela lei de talião “olho por olho, dente por dente”? Em nossa prática com crianças verificamos que a sanção expiatória ocorre frequentemente nas famílias e nas escolas sem distinção entre escola pública e particular e entre condição sócio-econômica. Portanto, acreditamos que foi a opção da criança ao conflito apresentado, ou seja, a opção que lhe ocorreu nessa situação.

Curioso a categoria submissa. Não houve diferença entre os grupos e um número considerável de participantes com relação ao número de seu grupo optou por esta resolução. Muitos conseguiram inclusive manifestar os sentimentos relacionados à exclusão e podemos dizer que o conflito mobilizou a sua identificação. Numa situação de intervenção é justamente isso que se deseja, ou seja, levar a criança a perceber as consequências das ações em seus sentimentos e também no outro.

Como a exclusão devido ao gênero diferenciou os dois grupos, é interessante levantar hipótese. As crianças do Grupo 1 não demonstraram ter tanta flexibilidade, ou seja, meninos brincam com brincadeiras de meninos.

No que se refere à autoridade, recorrer a ela foi a opção mais frequente no Grupo 2 e acreditamos que seja apenas uma escolha que ocorreu à algumas crianças porque sabemos que essa ação é comum no ambiente escolar e familiar.

O conflito não desencadeou resolução agressiva em ambos os grupos. Sabemos que algumas crianças de fato reagem aos conflitos agressivamente, mas temos certeza de que esta forma de reagir não é usada por todas as crianças.

Por fim, a ausência de resolução de conflitos no Grupo 1 foi significativa. Acreditamos que este fato pode ser explicado pela dimensão cognitiva. Os participantes deste grupo apresentam dificuldades de aprendizagem e sabemos que a inteligência é uma condição necessária para este tipo de tarefa.

Contudo, acreditamos que numa situação de intervenção o mais importante é justamente esta diversidade de resolução de conflitos. Cada criança pensa de forma diferente sobre a mesma situação e a troca de pontos de vista leva justamente a descentração, tão necessária nas relações humanas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Preocupar-se com a aprendizagem dos alunos e também com seu desenvolvimento moral, não é tarefa fácil. Entretanto, se observarmos projetos pedagógicos de diferentes escolas encontraremos como objetivo a formação de pessoas autônomas (no sentido piagetiano de autorregulação), responsáveis, justas, capazes de tomar decisões, respeitosas e que saibam resolver conflitos por meio do diálogo. Como a escola pode alcançar tais objetivos envolvendo-se apenas com os conteúdos? Não nos parece possível. Essa pesquisa comprova a necessidade da escola oferecer às crianças a oportunidade de experimentarem situações de trocas de pontos de vista e de reconhecimento e expressão de seus sentimentos e do outro para conquistar a autonomia.

Para alcançar esses objetivos é preciso pensar por vários âmbitos, primeiramente no ambiente. Para que o ambiente seja estimulador, com base no respeito mútuo, na justiça e que favoreça a cooperação, é preciso cuidar da qualidade e do convívio escolar. Para Piaget (1932- 1997; 1967, *apud* VINHA, ASSIS e RAMOS, 2010) as opressões e o autoritarismo não possibilitarão a construção da autonomia do sujeito. É fundamental a vivência da cooperação: realizar trocas de perspectivas, sentimentos e ideias em um espaço em que as regras valham para crianças e adultos e em que os valores são claros. Segundo Vinha, Assis e Ramos (2010) a criança desenvolve sua personalidade a partir dessas trocas e das relações de respeito mútuo.

Como propõe o PCN (Parâmetro Curricular Nacional) de Ética, o convívio dentro da escola deve acontecer de maneira que os conceitos de justiça, respeito e solidariedade sejam vividos e compreendidos pelos alunos como perspectiva de uma “vida boa”.

Isto implica, é claro, na postura do professor. Sastre e Moreno (2002) consideram que não é o professor quem deve resolver os conflitos, mas sim os envolvidos no mesmo. Ainda argumentam que não é o professor quem resolve os problemas de matemática, por exemplo. Acreditamos na importância do professor no processo de resolução de conflitos como um mediador outras vezes, é importante permitir que os alunos errem, porque é a partir desses erros que poderemos discutir com ele os motivos de não terem funcionado como esperávamos e pensar em uma forma diferente de resolver.

Retomando a proposta do PCN de Ética, consideramos de suma importância a Transversalidade, já que a problemática moral está presente em todas as experiências humanas. Todavia, acreditamos que ela não seja suficiente. Acreditamos que hoje se faz necessário um momento específico dentro da escola para discutir os conflitos, como as assembleias escolares, para trabalhar com propostas que permitam a manifestações das emoções e dos sentimentos, como jogos para expressão do sentimento e auto-avaliação, para discutir dilemas e conflitos hipotéticos entre outras.

Concordamos com Vicentin (2009) quando afirma que a escola é uma instituição que tem como finalidade formar o estudante para a vida e, portanto, deve pensar em sua formação cognitiva, afetiva, social e moral. Colaborar para estar preparado para vida é auxiliá-lo em direção à autonomia.

REFERÊNCIAS

CARITA, A. **Conflito, justiça e cidadania**. *Análise Psicológica*, Ano 1, XXII, p. 259-267, 2004.

LA TAILLE, Y. de. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

ROCHEBLAVE-SPENLÉ, A. M.; **Psicologia do conflito**. Tradução de Olympia Salete Rodrigues. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1974.

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

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

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

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil numa visão construtivista**. Campinas: Mercado de Letras, 2000.

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

VINHA, T. P.; ASSIS, O. Z. M.; RAMOS, A. M. **A relação entre a qualidade do ambiente sociomoral e o desenvolvimento das estratégias de negociação em conflitos interpessoais.** In: XVIII Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE/AIPELF. Artigo completo. Lisboa, 2010