

## **OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NO BRASIL E AS VIOLÊNCIAS ESCONDIDAS INTERPERSONAL CONFLICTS IN BRAZIL AND HIDDEN VIOLENCE**

**Telma P. Vinha**

Faculdade de Educação – Unicamp – Brasil

telmavinha@uol.com.br

Luciene R. P. Tognetta

Faculdade de Ciências e Letras – Unesp – Araraquara – Brasil

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.803>

*Fecha de Recepción: 11 Febrero 2014*

*Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014*

### **ABSTRACT**

Daily, at school, educators are often confronted by situations in which the lack of ethics is felt and permeated, often by violence, indiscipline, transgressions or by incivilities that make perpetuate in school a relationship of disrespect and of lack of citizenship. Both the students and the employees and professionals in education are affected by this situation. Educators claim to be intimidated and discouraged facing constant conflict situations, feeling themselves generally unprepared and insecure to intervene in a more constructive way, mainly basing their actions on common sense, as few have studied these issues in training courses. These professionals mostly do not differentiate the different types of coexistence problems in the everyday of the school, employing regardless of the problem, interventions aimed at mainly to contain them or avoid them. They do not conceive conflicts as pedagogical, that is, as opportunities to work the moral values and the need for rules, favoring the development of self-regulation, recognition of the prospects involved and the search for cooperative solutions. Neither spaces for discussion and for dialogical resolution of interpersonal conflicts nor for democracy learning; children and adolescents do not develop more assertive and respectful negotiation strategies, being presented as transgressors to an established order.

**Keywords:** School violence. Interpersonal Conflict. Interpersonal Relations. School coexistence.

### **RESUMO**

No cotidiano da escola, educadores deparam-se frequentemente com situações em que a falta de ética é sentida e permeada, muitas vezes, pela violência, indisciplina, transgressões ou por incivildades que fazem perpetuar na escola uma relação de desrespeito e falta de cidadania. Tanto os alunos quanto os funcionários e profissionais em educação são afetados por tal situação. Os educadores alegam estar intimidados e desmotivados diante das constantes situações de conflitos, sentindo-se, em geral, despreparados e inseguros para intervir de forma mais construtiva, pautando

## OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NO BRASIL E AS VIOLÊNCIAS ESCONDIDAS INTERPERSONAL CONFLICTS IN BRAZIL AND HIDDEN VIOLENCE

suas ações principalmente no senso comum, visto que poucos estudaram essas questões em cursos de formação. Esses profissionais, em sua maioria, não diferenciam os diferentes tipos de problemas de convivência presentes no cotidiano da escola, empregando, independentemente do problema, intervenções que visam principalmente a contê-los ou evitá-los. Não concebem os conflitos como pedagógicos, ou seja, como oportunidades para trabalhar os valores morais e a necessidade das regras, favorecendo o desenvolvimento da autorregulação, o reconhecimento das perspectivas envolvidas e a busca de soluções mais cooperativas. Sem espaços para discussão e para a resolução dialógica dos conflitos interpessoais, nem para a aprendizagem da democracia, crianças e adolescentes não desenvolvem estratégias de negociação mais assertivas e respeitadas, sendo apresentados como transgressores a uma ordem instituída.

**Palavras-chave:** Violência escolar. Conflito Interpessoal. Relações Interpessoais. Convivência Escolar.

No dia a dia da escola os profissionais em educação deparam-se frequentemente com pequenos conflitos e desavenças entre seus alunos. Foram encontrados inúmeros estudos no Brasil indicando como queixa constante o crescimento desses conflitos (Vasconcelos, 2005; Leme, 2006; Biondi, 2008). Um exemplo é a investigação sobre conflitos em escolas públicas e privadas do Estado de São Paulo realizada por Leme (2006), que obteve respostas que indicam que 52% dos alunos da 6ª e 46,9% de 8ª séries acreditam que os conflitos aumentaram nos últimos anos. A autora encontrou também que 85,5% dos diretores paulistas consideram a gestão dos conflitos entre os alunos como um aspecto muito importante para garantir o bom funcionamento e convívio escolar e que os profissionais da instituição escolar acreditam que as desavenças entre os estudantes estão sendo resolvidas de forma cada vez mais agressiva (76%).

Em estudos que realizamos em escolas públicas e privadas (Vinha, 2003; Vinha&Tognetta, 2007, 2009) foi constatado que a maioria das instituições possuía concepção tradicional sobre os conflitos interpessoais, ou seja, eram vistos como negativos e danosos ao bom andamento da aula e das relações interpessoais. Os educadores se sentiam aflitos, angustiados ou irritados quando se deparavam com situações como furtos, danos ao patrimônio, agressões, etc. Assim, os esforços desses adultos eram empregados para solucionar tal problema. Classificamos a forma como os educadores lidavam com os conflitos em três grandes grupos. No primeiro foram incluídas intervenções direcionadas para evitá-los e, no segundo, as que visavam a contê-los. Ausência de intervenções ou intervenções muito breves e pontuais formaram o terceiro grupo e decorriam da concepção de que alguns conflitos devem ser ignorados por serem de pouca gravidade.

As ações que objetivavam evitar a ocorrência de conflitos foram as que mais estiveram presentes. Para tanto, elaboravam-se regras e mais regras, controlavam-se os comportamentos por meio de filmadoras ou de vigilância sistemática sobre os alunos, trancavam-se armários e salas de aula para evitar furtos, ocupavam os estudantes com atividades de pouco valor pedagógico como cópias de conteúdos em lousa e exercícios de repetição, eram tomadas atitudes preventivas para controle dos comportamentos (como “mapeamentos”, predeterminando os lugares em que os alunos se sentavam), ameaçava-se, coagia-se. Desta forma, a escola promovia sistematicamente a regulação exterior, esquecendo-se de que é uma instituição educativa, que visa formar os futuros cidadãos de nossa sociedade. Onde precisa-se de controle, de vigilância, significa que não há educação.

Também muito presentes, formam o segundo grupo as reações que visavam à contenção dos conflitos, tais como a imposição de soluções prontas; a “terceirização” da intervenção no problema, transferindo-o para a família ou para um especialista; o uso de punições; ações impulsivas e unilaterais; o incentivo à delação; a culpabilização; a admoestação; a associação da obediência à regra ao

temor da autoridade, ao medo da punição, da censura e da perda do afeto. São mecanismos de controle utilizados cotidianamente nas escolas, que parecem “funcionar” temporariamente, mas que, além de reforçar a heteronomia, não raro agravavam o problema.

Esses educadores acreditam que os conflitos não fazem parte do “currículo” de seu trabalho como docentes, pois consideram a administração das desavenças entre os alunos ou o lidar com situações de indisciplina como sendo algo desviante da função de professor, fazendo com que o trabalho com o conteúdo fique atrasado, daí a utilização de estratégias para evitá-los ou contê-los. Tal concepção fica também muito evidente ao “terceirizar” o problema para ser resolvido pela coordenação/direção/orientação ou pela família.

A *ausência* de intervenções formou o terceiro grupo e era decorrente da concepção de que alguns conflitos deviam ser ignorados por serem de pouca gravidade. Em geral, isso era observado nos conflitos que ocorriam entre os alunos (quando não envolviam agressões físicas ou verbais ostensivas). Estudos (Camacho, 2001; Laterman, 2002; Leme, 2004, 2006; Dedeschi, 2011; Luccato, 2012; Ramos, 2013; Tognetta et al., 2010) indicam que os professores atribuíam maior gravidade às desavenças ocorridas entre aluno e autoridade que àquelas que aconteciam entre os pares, sendo consideradas “brincadeiras da idade”. Sem se darem conta das consequências, crianças e jovens eram deixados à própria sorte quando a autoridade (adulto) não está envolvida no conflito. Com isso, transmitiam a mensagem de que o respeito deveria ser dedicado às autoridades e não a qualquer ser humano. Essa omissão resultava em um ambiente propício para a ocorrência de situações de *bullying*<sup>1</sup> e de maus-tratos entre os pares.

Esses estudos têm apontado também que a escola tem lidado com todo o tipo de conflito como se fosse “indisciplina”<sup>2</sup> (contendo o conflito ou utilizando mecanismo para evitá-lo) ou como se fosse “incivilidades” (ignorando-os). A maioria dos professores entende desta forma muitas das desavenças que acontecem entre os alunos, tais como agressões e desrespeito entre colegas.

Diante disso, ao visar somente à restauração da harmonia da aula perdida, o professor não realiza intervenções construtivas que os auxiliem a compreender a necessidade do respeito, da coordenação de perspectiva e sentimentos e do diálogo na relação entre os iguais. Constata-se que a escola busca obter tranquilidade, silêncio e o controle dos alunos de tal forma que não haja nada que os possa distrair das aulas expositivas e dos exercícios passados pelo professor.

## A VIOLÊNCIA ESCOLAR

O problema do aumento da violência escolar também tem sido alvo de preocupação por parte da mídia e de muitos professores, principalmente de escolas públicas. Contudo, estudos que indicam que não há aumento da incidência de violência “dura”<sup>3</sup> entre os alunos, porém há o crescimento da indisciplina e de conflitos, particularmente pequenas infrações, agressões, insultos, desrespeito e desobediência às normas, ou seja, principalmente “incivilidades” (Leme, 2006; Debarbieux, 2006; Luccato, 2012). Um exemplo são os resultados divulgados pela Fundação Lemann e pela Meritt Informação Educacional<sup>4</sup> (2013) a partir dos dados que foram obtidos pelo Ministério da Educação por meio das respostas de professores dadas a um questionário aplicado durante a Prova Brasil. Esse estudo mostrou que, em 2011, 1,9% dos docentes respondeu terem sido agredidos fisicamente por estudantes dentro de colégios. Já em 2007, o índice foi de 2,3%. Porcentagem quase idêntica foi encontrada entre os docentes que relataram casos de agressão física contra aluno cometida por professor na escola em que atuavam (1,5%, em 2011, e 1,62%, em 2007). Encontrou-se também que em 2011, 0,85% dos professores relatou terem visto alunos frequentarem a escola portando arma de fogo, sendo 1,14% em 2007. E, ainda, 4,04% relataram que houve casos de alunos que entraram na escola com facas e canivetes em 2011. Em 2007, foram 5,17%.

Tais pesquisas parecem indicar que existe sim violência escolar, mas em menor número que o

## OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NO BRASIL E AS VIOLÊNCIAS ESCONDIDAS INTERPERSONAL CONFLICTS IN BRAZIL AND HIDDEN VIOLENCE

alardeado. O que se tem encontrado com frequência são estudos que inferem o crescimento da violência escolar, porém que consideram os diferentes tipos de conflitos como sendo violência, não os distinguindo. Constata-se tal equívoco em uma pesquisa realizada pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp) e o Instituto Data Popular (2013) que teve como participantes 1.400 docentes de escolas estaduais paulistas. Os resultados mostram que os professores consideram principalmente como violência escolar: agressão verbal/xingamento (62%); violência física (43%); falta de educação/respeito/valores (33%); problemas familiares/postura dos pais (20%); violência/agressão em geral (17%); *bullying* (12%) e mau comportamento dos alunos/conflitos entre alunos (11%). Entre as demais respostas com menos de 10% aparecem: indisciplina, drogas e álcool, falta de valorização do professor, vandalismo, entre outras.

Percebe-se, portanto, que não é considerado haver tipos diferentes de problemas de convivência, com naturezas distintas que requerem intervenções também diferenciadas: violência, *bullying*, incivildades, indisciplina, drogadição, etc. Como foi visto, também por não diferenciarem uma ação de outra, esses profissionais aplicam indistintamente os mesmos procedimentos disciplinares, geralmente de contenção ou evitamento, não vendo tais situações como pedagógicas, as quais necessitariam de intervenções distintas que resultassem em aprendizagem.

Tal indiferenciação tem sido também cotidianamente encontrada na mídia em geral. Um exemplo foi veiculado no *Jornal Agora* (Cambricoli, 2013), em 10/4/2013, numa reportagem intitulada: "Crescem casos de violência em escolas estaduais de SP". Na matéria consta: "O número de casos de indisciplina, brigas, vandalismo, furtos, roubos e outros delitos registrados em escolas estaduais da capital mais do que dobrou em dois anos. Foram 2.154 ocorrências escolares registradas em 2010, contra 5.378 casos no ano passado, segundo dados da Secretaria de Estado da Educação...". Constata-se assim que a indisciplina e as brigas são vistas como sendo violência e "outros delitos", o que gera alarmismos e incentiva medidas coercitivas e o aumento do controle, tais como a contratação de empresas de segurança, instalação de filmadoras, intervenção da polícia, etc. Em 2013, por exemplo, o governador Geraldo Alckmin e o secretário de Educação, Herman Voorwald, anunciaram a compra de mais câmeras e alarmes para vigilância eletrônica em escolas estaduais paulistas para coibir ações violentas.

Para se conhecer melhor o fenômeno da violência e dos conflitos na escola é preciso direcionar também os olhares para a perspectiva dos alunos. Leme (2009) remete a uma pesquisa que realizou com uma amostra representativa de estudantes de Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e particulares paulistas na qual identificou que os problemas de convivência, para a grande maioria, referiam-se a agressões verbais, como insultos e apelidos, ou veladas, como a difamação, além de roubo ou danificação de pertences. Agressões físicas foram apontadas mais raramente.

Retomando dos dados do estudo da Apeosp, a maioria dos professores (57%) respondeu que considera as escolas em que atuam um espaço violento, havendo aumento dessa porcentagem na periferia (63%). Desconsiderando a existência de violência institucional ou a violência *da* escola, 95% dos professores responderam que os alunos são os principais autores da violência escolar, mas que tanto os alunos (83%) quanto os professores (44%) são vítimas dela. Esses professores, em sua maioria (74%), também consideram que a falta de respeito, de valores e de educação pelos alunos é a principal causa da violência nas escolas. Atribuem também a violência à educação em casa (49%) e à desestruturação familiar (47%). Na visão desses professores, os outros fatores responsáveis são: drogas e álcool, pobreza, desinteresse dos alunos, conflitos dos alunos, tráfico de drogas no entorno, ausência de participação da comunidade na escola, entre outros. Sugerem como medidas para redução da violência principalmente debates sobre o tema (28%), profissionais de suporte pedagógico (18%), investimento em cultura e lazer (16%) e policiamento nas áreas ao redor

da escola (15%). Ao serem questionados sobre quem pode resolver o problema da violência nas escolas, 35% dos docentes responderam que cabe à família, 19% ao Estado e 17% à diretoria.

Outros estudos demonstram que há uma busca por alternativas específicas e pontuais que possam ser efetivas e imediatas na solução dos conflitos. Em pesquisa realizada por Malta Campos (2008), com 8.773 docentes da educação básica, foi constatado que 83% dos professores propõem a adoção de medidas mais duras como solução para os problemas de mau comportamento dos alunos, inclusive com a utilização de expulsões, se necessário (67,4%). O emprego de punições rigorosas aos alunos infratores, tais como a comunicação ao Juizado da Infância e da Juventude, também foi defendida por 34% dos professores que fizeram parte de uma pesquisa realizada pelo Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo (Udemo, 2001). Como forma de minimizar a violência, os conflitos e a indisciplina, 47% dos professores recomendaram a contratação de mais funcionários como inspetores e psicólogos, 52% querem policiamento intensivo e permanente e 55% defendem a implantação de projetos de conscientização e valorização da escola envolvendo pais, alunos e comunidade em geral.

Assim, despreparados e inseguros para lidar com os conflitos interpessoais, consideram a administração das situações conflituosas entre os estudantes como sendo algo desviante da função de professor. Por conseguinte, propõem intervenções externas para coibi-los, acreditando que não são também responsáveis por essa formação.

### **AS PROPOSTAS DE INTERVENÇÃO E A NECESSIDADE DE FORMAÇÃO**

Diante desses problemas de convivência, as escolas têm realizado projetos ou programas de intervenção visando à aprendizagem dos valores morais, à diminuição de conflitos e à melhoria da qualidade das relações. Constata-se que, em sua maioria, tais propostas são decorrentes de iniciativas individuais de apenas um ou outro professor (ações isoladas), não se caracterizando como projeto da instituição escolar. Segundo Bataglia, Zechi e Menin (2013), têm apresentado pouco êxito porque, entre outros: são em sua maioria direcionados apenas aos alunos; são pontuais e desenvolvidas por curto espaço de tempo; têm um caráter de transmissão/doutrinação; há uma nítida contradição entre os objetivos e o clima relacional/disciplinar na escola; há incoerência entre as posturas e intervenções dos adultos nas situações de conflitos; são propostas pautadas principalmente no senso comum, havendo ausência de formação de professores nessa área; não são extensivos a outros espaços vividos na escola e no entorno; visam ao controle disciplinar ou do comportamento e não à melhoria da convivência respeitosa e ao desenvolvimento de estratégias mais assertivas e cooperativas para lidar com os conflitos. As iniciativas nas escolas brasileiras que apresentam maior eficácia podem ser consideradas ainda como experiências isoladas, quase artesanais.

Diferentemente do Brasil, na Espanha, por exemplo, as escolas têm de desenvolver um Plano de Convivência<sup>5</sup>, que se constitui um aspecto do Projeto Pedagógico que deve conter ações concretas relacionadas à organização e ao funcionamento da instituição com relação à convivência e à prevenção da violência, estabelecendo em linhas gerais o modelo de convivência que será adotado, os objetivos específicos que se pretende alcançar, as normas que o regularão e as ações a serem realizadas para tais objetivos sejam efetivamente alcançados.

Sabe-se a importância de se estabelecerem na instituição escolar relações de confiança, cooperação e respeito mútuo (senso de comunidade); de se propiciar possibilidades de participação ativa no conhecimento (aprendizagem cooperativa) e de serem oferecidos espaços de participação efetivos (construção coletiva da organização da convivência). Assim, é preciso cuidar da qualidade do clima escolar e promover a coerência entre os seus profissionais com relação à concepção e intervenção nos conflitos<sup>6</sup>. Há uma relação direta entre o clima escolar e a violência (Debarbieux, 2006). Um ambiente autoritário, inconsistente ou omissivo favorece reações agressivas, desavenças e sen-

## OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NO BRASIL E AS VIOLÊNCIAS ESCONDIDAS INTERPERSONAL CONFLICTS IN BRAZIL AND HIDDEN VIOLENCE

timentos de injustiça e de desrespeito. Quando os alunos não podem tomar decisões, nem mesmo discutir problemas e situações nas quais estão envolvidos, torna-se mais difícil desenvolver um sentimento de pertencimento pelo grupo, pelo bem-estar comum, ter um comportamento responsável. O conflito sempre vai existir. Contudo, nas escolas mais cooperativas, abertas ao diálogo, em que se estabelece uma relação de respeito mútuo, tais problemas são lidados de outra forma, reduzindo a agressividade e favorecendo o desenvolvimento da assertividade.

Em uma escola que pretende contribuir para mediar os conflitos, melhorar o convívio escolar, prevenir a violência e favorecer a autorregulação podem-se implantar inúmeros procedimentos, tais como: a organização das assembleias escolares; a implantação de círculos restaurativos e de equipes de ajuda e mediação pelos alunos; o trabalho com jogos de expressão de sentimentos; a modificação das formas de aplicação de sanções; a reorganização das regras; a linguagem que permita aos alunos tomarem consciência dos problemas; as formas de intervenção aos problemas de *bullying* escolar; o trabalho com os procedimentos da educação moral; as cotutorias; bem como o envolvimento da família neste projeto.

A aprendizagem gradual da cooperação e do compromisso de todos por uma convivência mais respeitosa também é favorecida quando são empregadas atitudes e métodos democráticos que viabilizam a participação e a tomada de decisões de maneira coletiva. É preciso, portanto, oferecer uma gestão mais democrática, na qual o espaço é estruturado para que o respeito mútuo prevaleça nas relações, o autoritarismo seja minimizado e existam oportunidades para que os integrantes da instituição exponham suas ideias, necessidades e especificidades, vivenciando relações de cooperação. Para que tal ambiente seja constituído, deve-se zelar por uma formação voltada para uma gestão que considere o coletivo e sua construção dentro da instituição como uma ação em conjunto. Há de se cuidar, ainda, da imprescindível preparação do corpo docente. Ressalta-se, contudo, que a construção de um Projeto que vise à redução da violência, ao favorecimento da resolução dialógica dos conflitos e à busca pela convivência respeitosa, que não deve ser uma ação unilateral dos dirigentes ou de determinado grupo, mas sim decorrente do estabelecimento de um compromisso dos alunos, pais, comunidade, funcionários, professores e demais integrantes da equipe pedagógica neste sentido.

Todavia, a construção de uma convivência respeitosa e a gestão cooperativa dos conflitos requer sólida formação dos profissionais da escola, além de estudo e análises contínuas que possibilitarão a construção de um projeto bem elaborado e sustentarão as ações no dia a dia da escola. Ao investigarmos a formação dos professores de diferentes séries de uma escola municipal da região de Campinas com relação ao desenvolvimento da moralidade e ao trabalho com as relações interpessoais (Aiello, 2012), detectamos que os docentes não tinham estudado temáticas relacionadas a tais questões em sua formação de base (graduação), tampouco na continuada, realizada fora da escola (cursos, seminários, especializações). Apesar de esse aspecto ser valorizado e constar nos Projetos Político-Pedagógicos, o aperfeiçoamento contínuo do docente e os encontros de formação continuada realizados nas instituições não eram espaços destinados a estudo e discussão dessas temáticas, tampouco eram objeto de um projeto coletivo institucional. Constatou-se que a maior parte dos temas abordados nesses encontros eram questões organizacionais e administrativas, tais como informes, planejamento de eventos e problemas práticos a serem resolvidos. Embora ocorressem, tais espaços não propiciavam ao professor pensar em problemas tanto de sua escola como além desta, auxiliando-o a compreender as diversas perspectivas envolvidas e a buscar estudo e embasamento para suas decisões, num exercício contínuo de cooperação, de forma a favorecer o maior envolvimento e corresponsabilidade.

A natureza do trabalho educativo exige um constante movimento de construção e reconstrução de conhecimento e competências profissionais. Evidencia-se que essa formação inicial mínima (ou

de base) é importante, porém insuficiente. De fato, mesmo com a LDB<sup>7</sup> (Brasil, 1996) ressaltando a importância da cidadania, da ética, dos valores morais na escola, assim como o fortalecimento dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) apresentando temas morais ou um “conjunto central” de valores referenciados no princípio da dignidade do ser humano, que deverão ser trabalhados transversalmente na escola como o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade, é quase inexistente nos cursos de pedagogia o oferecimento de matérias que estudem profundamente tais temáticas ou que discutam como poderiam ser trabalhadas no dia a dia da escola, como mostra o estudo de Cuzin (2008). Ao analisar outras pesquisas que abordam a formação do pedagogo, a autora encontra resultados semelhantes, ou seja, pouquíssimos cursos de licenciatura efetivamente abordam conteúdos relacionados ao desenvolvimento sociomoral, a convivência respeitosa ou a qualidade das relações interpessoais de forma sistematizada em seus currículos. Tais dados indicam que a presença desses objetivos na legislação e nos documentos oficiais é ainda insuficiente para que de fato tal formação ocorra.

Essa omissão tem reflexos não apenas nas escolas, mas na sociedade em geral. Os dados sobre homicídios de jovens no Brasil (de 2008 a 2011) divulgados recentemente no Mapa da Violência 2013, mostra que em quatro anos tivemos 206 mil jovens vítimas de homicídio. Esse número de vítimas superou os mortos nos 12 maiores conflitos armados no mundo entre 2004 e 2007. Contudo, não há no Brasil confrontos que justifiquem esse elevado índice de homicídios. Para Waiselfisz, que coordenou o estudo, “a cultura da violência é muito acentuada no Brasil. A capacidade de negociação dos conflitos é baixa, a violência é frequentemente usada para a solução dos problemas. A maioria dos homicídios no país não está relacionada à droga, e sim a essa cultura. São crimes banais.”

Vale a pena ainda apresentar brevemente parte de um estudo realizado por Borges (2011) com jovens moradores de uma comunidade com altos índices de violência. A pesquisadora entrevistou 31 adolescentes, solicitando que relatassem assassinatos envolvendo vítimas conhecidas. Obteve 168 relatos *diferentes*, sendo que destes apenas três vítimas eram desconhecidas. Esses dados nos permitem inferir que para “sobreviverem” nesta comunidade estes jovens tinham de empregar estratégias também agressivas ou submissas. Na escola que frequentavam, assim como no núcleo/projeto que participavam após as aulas, os conflitos eram contidos, ignorados ou evitados, intervenções estas semelhantes às encontradas na pesquisa que realizamos sobre a forma como as escolas lidavam com os conflitos relatadas anteriormente. Não havia nenhuma intervenção mais construtiva, muito menos espaços para discussão e resolução das desavenças. Diante disso questiona-se: Quais oportunidades esses adolescentes possuem de aprender a resolver seus conflitos de forma mais assertiva, dialógica e cooperativa? Senão na escola, onde poderão desenvolver estratégias mais elaboradas para lidar com suas desavenças? Até quando manteremos um modelo de educação que pouco contribui para que os jovens aprendam a se relacionar de forma mais respeitosa e satisfatória, além de não favorecer o desenvolvimento da capacidade de expressar suas perspectivas sem causar dano aos outros e de buscarmos soluções não violentas e respeitosas para seus conflitos?

## REFERÊNCIAS

- Aiello, S. S. (2012). *O desenvolvimento moral na escola: a formação do professor*. Trabalho de Iniciação Científica. Faculdade de Educação da Unicamp/FAPESP. Campinas.
- Apeoesp (2013). *Violência nas escolas: o olhar dos professores*. <http://www.apeoesp.org.br/d-sistema/publicacoes/.../violencia-apeoesp-web.pdf>
- Bataglia, P. U. R., Zechi, J. A. M. & Menin, M. S. S. (2013). *Projetos bem-sucedidos de educação em*

## OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NO BRASIL E AS VIOLÊNCIAS ESCONDIDAS INTERPERSONAL CONFLICTS IN BRAZIL AND HIDDEN VIOLENCE

- valores: *relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez.
- Biondi, R. (2008). *SAEB*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)/Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF. <http://www.inep.gov.br/basica/saeb/> (12 mar. 2008).
- Borges, L. S. (2011). *Moralidade e valor da vida: um estudo de adolescentes em situação de risco psicossocial*. Tese de Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- Brasil (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) (3 jan. 2012).
- Camacho, L. M. Y. (2001). As sutilezas das faces da violência nas práticas escolares de adolescentes. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 123-140.
- Cambricoli, F. (2013). Crescem casos de violência em escolas estaduais de SP. *Jornal Agora*. <http://www.agora.uol.com.br/saopaulo/ult10103u1260167.shtml> (12 abr. 2013).
- Cuzin, M. I. (2008). *As relações interpessoais à luz do psicodrama*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Debarbieux, É. (2006). *Violência na escola. Um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget.
- Dedeschi, S. C. C. (2011). *Bilhetes reais e/ou virtuais: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação Unicamp, Campinas.
- La Taille, Y. (2006). *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*. Porto Alegre: Artmed.
- Laterman, I. (2002). Incivilidade e autoridade no meio escolar. Em *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED)*, 25, Caxambu, Florianópolis, ANPED/UFSC.
- Leme, M. I. S. (2006). *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*. São Paulo: ISME.
- Leme, M. I. S. (2004). Educação: o rompimento possível do círculo vicioso da violência. Em: Maluf, M. R. (org.). *Psicologia educacional: questões contemporâneas* (pp. 163-185). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Lucatto, L. C. (2012). *Justiça restaurativa na escola: um olhar da psicologia moral*. Dissertação de Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas.
- Malta Campos, M. (2008). *A qualidade da educação sob o olhar dos professores*. São Paulo: Organização dos Estados Ibero-Americanos/Fundação SM.
- Ramos, A. M. (2013). *As relações interpessoais em classes difíceis e não difíceis do ensino fundamental II: um olhar construtivista*. Tese de Doutorado em Psicologia Educacional, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Tognetta, L.R.P., Domiciano, C.A., Grana, K.M., Rossi, R. & Sampaio, V.C.S. (2010). *Um panorama geral da violência na escola e o que se faz para combatê-la*. Campinas: Mercado de Letras.
- Udemo (2001). Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo. *Violência nas escolas: incidência, causas, consequências e sugestões*. <http://www.siraque.com.br/site/pdf/viol-escola.pdf> (26 fev. 2013).
- Vasconcelos, M. S. (2005). *Indisciplina no contexto escolar: estudo a partir de representações de professores do ensino fundamental e médio*. Apresentação de trabalho. Florianópolis: ANPEP.
- Vinha, T. P. (2003). *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Vinha, T. P. & Tognetta, L. R. P. (2009). Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, 9(28), 525-540.
- Waiselfis, J.J. (2013). *Mapa da violência 2013. Homicídios e juventude no Brasil*. [http://mapadaviolencia.org.br/mapa2013\\_jovens.php](http://mapadaviolencia.org.br/mapa2013_jovens.php)



<sup>1</sup> O *bullying* refere-se à prática de atos agressivos entre pares. Trata-se de um fenômeno “multicausado” e possui cinco características principais: agressão, intenção, segmentação, recorrência e vitimização. Assim, além de ocorrer entre pares, havendo uma desigualdade de poder, há intenção do(s) autor(es) em ferir; são atos repetidos contra um/mais constantes alvos; há uma espécie de concordância no alvo sobre o que pensam dele e há espectadores, ou seja, um público que prestigia as agressões (os ataques de *bullying* são escondidos dos adultos mas nunca dos pares).

<sup>2</sup> A indisciplina são ações e situações variadas, mas que compartilham alguma forma de desordem nas relações pedagógicas, capazes de interferir nas condições de aprendizagem.

<sup>3</sup> As incivildades são as microviolências ou as pequenas agressões do cotidiano que se repetem constantemente, tais como: andar pela sala, incomodar os outros, comportamentos irritantes, desordem, enfrentamento, indelicadeza, impolidez, zombarias, demonstrar indiferença. São atentados cotidianos e recorrentes ao direito de cada um se ver respeitado ou pequenas infrações à ordem estabelecida, diferenciando-as de condutas criminosas ou delinquentes. Incomodam mais pela intensidade e frequência que pela gravidade.

<sup>4</sup> Violências duras referem-se àquelas que são reguladas pelo Código Penal.

<sup>5</sup><http://www.qedu.org.br/>

<sup>6</sup>*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece como un fin del sistema educativo la educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos y señala como un principio del mismo la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes.*

<sup>7</sup> Os conflitos são compreendidos como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança e jovem. São vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados e o desenvolvimento da autorregulação seja favorecido, oferecendo “pistas” sobre o que é preciso aprender. Por conseguinte, suas intervenções não enfatizam a resolução do conflito em si, o produto (“Como resolver?”), mas sim o processo, ou seja, a forma com que os problemas serão enfrentados (“O que poderão aprender com o ocorrido?”). Tanto o conflito e sua resolução como partes importantes do “currículo” e não apenas como um problema a ser resolvido. Assim, ao invés de o professor gastar seu tempo e energia tentando preveni-los, deve aproveitá-los como oportunidades para auxiliar os alunos a reconhecerem as perspectivas envolvidas e aprenderem, aos poucos, como buscar soluções respeitadas e cooperativas.

<sup>8</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

