

## **O apelido nos conflitos interpessoais de adolescentes do ensino médio**

### **Name-calling and adolescents' interpersonal conflicts in high school**

*Lara Cucolicchio Lucatto*, pedagoga, doutora em Educação pela Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), professora da UNIP, campus de São José do Rio Preto.

Contato: lalucatto@gmail.com

*Raul Aragão Martins*, professor associado do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, ambas da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Contato: raul.martins@unesp.br

*Luciana Aparecida Nogueira da Cruz*, professora do Departamento de Educação do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas e do Programa de Pós-Graduação Ensino e Processos Formativos, da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Contato: luciana.cruz@unesp.br

*Camila Fernanda Dias Pavaneli*, pedagoga, doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciência da Universidade Estadual Paulista (UNESP), professora da Rede Municipal de Educação de São José do Rio Preto, SP.

Contato: camila.pavaneli@unesp.br



## Resumo

O presente artigo tem como objetivo investigar o apelido nas situações de conflito interpessoais dos adolescentes do Ensino Médio. Foram convidados alunos do 1° ao 3° do Ensino Médio de uma escola pública do interior de São Paulo e 137 aceitaram participar da pesquisa. O método adotado é do tipo descritivo e quanto a natureza dos dados é quantitativa. O instrumento utilizado foi uma entrevista estruturada. Os resultados apontam a presença de conflitos interpessoais gerados pela colocação de apelido por parte dos jovens, não havendo diferença quanto ao ano escolar e sexo dos alunos. Diante dos resultados, concluiu-se que para que os jovens se desenvolvam moralmente, torna-se urgente a escola repensar sua forma de educar.

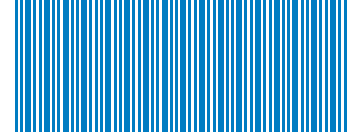
**Palavras-chave:** Conflitos – discriminação – relações interpessoais – desenvolvimento moral

## Abstract

This article aims to analyze the name-calling in interpersonal conflicts of high school teenagers. Students from the 1st and the 3rd grades of a public High School in a suburb the City of São Paulo were invited and 137 accepted to participate in the research. The method adopted is descriptive and the nature of the data is quantitative. The instrument used was a structured interview. The results show the presence of interpersonal conflicts generated by young students name-calling, regardless the school grade or gender. In view of the results, it was concluded that for young people to develop morally, it is urgent for the school to rethink its way of educating.

**Keyword:** Conflicts – discrimination – interpersonal relationships – moral development

A importância da qualidade das relações interpessoais na escola tem sido evidenciada em muitos trabalhos (PERKINS, 2011; CASSASSUS, 2008). Dentre os fatores que favorecem o bom desempenho dos alunos, o clima emocional foi o que recebeu maior destaque, por isso a qualidade da relação estabelecida entre alunos e docentes, e os alunos e seus pares, é algo de suma importância. Pesquisa de Vinha (2003) evidenciou que o ambiente escolar está diretamente relacionado ao desempenho dos alunos



no que diz respeito ao controle de suas emoções na resolução de conflitos, ou seja, para que haja resultados satisfatórios aos envolvidos, um ambiente sociomoral cooperativo é fundamental.

O ambiente sociomoral de uma escola se caracteriza como toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança (DE VRIES; ZAN, 1998). Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras. Piaget (1932/1994) mostrou-nos como a qualidade das relações influencia o desenvolvimento moral. Assim, para uma escola que anseia favorecer o desenvolvimento da autonomia, compreendendo autonomia no sentido piagetiano, precisa ter ações que contemplem o bem coletivo, assim como o respeito com o outro. Dessa forma, é necessário refletir sobre o tipo de ambiente sociomoral que se está proporcionando, de modo a favorecer relações mais respeitadas e cooperativas.

A construção dessas relações para Piaget (1932/1994) se inicia na primeira infância, na qual as crianças apresentam um tipo de respeito pelos adultos, o unilateral. Ele se constitui em uma relação assimétrica, em que uma das partes detém maior poder, autoridade, e o outro se submete, obedecendo às regras cuja origem lhe são exteriores. Lembramos que, para Piaget, o respeito é sempre uma mistura de amor e medo. No respeito unilateral, o temor da parte “mais fraca” é o de receber uma punição, ser censurado, perder o amor do adulto ou seus cuidados.

De outra maneira, na autonomia, em que a cooperação e o respeito mútuo estão presentes, o respeito pelas ordens vem de uma necessidade interna, uma nova exigência moral que é a reciprocidade, ou seja, respeitar e ser respeitado. Esse respeito para Piaget (1994) é constituído nas relações que se estabelecem entre iguais. Com o respeito mútuo, aos poucos, a criança vai substituindo suas relações embasada unicamente na obediência, passando a fundamentá-las também na reciprocidade. Com essa possibilidade da mútua coordenação das diferentes perspectivas, sentimentos e ações, a criança passa a ter maiores condições de elaborar suas próprias normas de conduta. O medo não é o de vir a ser punido, repreendido ou admoestado, nem medo de ameaças com sanções físicas ou psicológicas, mas um temor de decair aos olhos do outro, de não ser visto como alguém de valor perante as figuras importantes na sua vida. Há, também, o temor de decair aos próprios olhos. Nas relações de respeito mútuo, a ação das pessoas é orientada pela legalidade de fato ou de direito, suplantando a autoridade.



Se relações de respeito unilateral são naturais, posto que o adulto nunca é um igual para a criança, o predomínio desse tipo de relação, em detrimento das de respeito mútuo, somado ao autoritarismo do adulto, dificulta o desenvolvimento moral em direção à autonomia. Um exemplo dessa coação é quando as normas são previamente elaboradas e impostas pela autoridade, que utiliza também punições e ameaças para que sejam obedecidas. Dessa forma, está sendo impedido que os alunos vivenciem e compreendam a necessidade delas, transmitindo a ideia de que pensar e obedecer são processos diferentes. Isso não deveria acontecer, pois, na autonomia, o respeito às normas é decorrente da compreensão de sua importância.

Embora as evidências científicas mostrem a importância de um ambiente sociomoral positivo, o panorama escolar apresenta, ainda, a presença de inúmeros conflitos (SMETANA, 1981; NUCCI; TURIEL, 1978; CUNHA; COSTA, 2009; CUNHA; MONTEIRO; LOURENÇO, 2016), entre eles as situações de desrespeito entre os colegas, as “incivildades”, o *bullying* e as agressões verbais e físicas. Diante das inúmeras situações de conflitos, a forma de relacionamento entre os alunos foi sobretudo caracterizada pelas reações impulsivas e agressivas, o que demonstra ausência de autorregulação e estratégias pouco evoluídas para lidar com essas interações em desequilíbrio (SELMAN, 1980).

Além disso, as agressões cotidianas não são consideradas pelos pares, de forma geral, como desrespeito, apenas “brincadeiras” ou “zoação”, no vocabulário deles. Esses adolescentes não têm oportunidades de aprender, a partir dos conflitos vividos, a controlarem seus impulsos, expressarem seus sentimentos sem causar dano ao outro e coordenarem as perspectivas e suas ações. Um dos aspectos que se mostram mais presentes é a agressão por preconceito de raça e gênero, segundo Abramovay e Rua (2003):

Muito alunos afirmam que não existem preconceitos, mas brincadeiras. No entanto, apelidos como ‘picolé de asfalto’, ‘picolé de breu’, ‘Nescau’, ‘chocolate’, situam-se na linha limítrofe entre brincadeira e agressividade. [...] Não resta dúvida de que existe hostilidade racial, que pode prejudicar a trajetória escolar ao estigmatizar e marginalizar a vítima do preconceito (pp. 46-47).

O preconceito é definido por Gomes (2005) por um julgamento negativo, inflexível e antecipado a um grupo racial, etnia, religião e minorias. Sarmiento (1997), Pinto (1997) e Heller (2000) mostram que essa atitude já está presente na cultura infantil, pois as



crianças estão inseridas num meio social: a escola, a família, os meios de comunicação de massa. As interações, as experiências vividas pelas crianças, em seu entorno, influenciarão a maneira de conceber o mundo, e esse processo pode contribuir para um olhar sobre o respeito ao humano, à diversidade ou para práticas discriminatórias.

Isso fica tão arraigado na identidade dos indivíduos em desenvolvimento que muitos não se identificam com o próprio grupo racial. Oliveira *et al* (2015) ao investigarem como meninos e meninas construíam suas relações no cotidiano escolar, em que uma das questões referia-se a autoatribuição de raça/cor pelas crianças, foi constatado que menos de 10% se autodesignaram como negras, mesmo o número real sendo maior. Os autores, ao discutirem os resultados, pontuam que o conceito de negro não é utilizado pela maioria das crianças, e entre as que se designaram como pardas ou morenas algumas relataram que sofriam *bullying*. Esse tipo de agressão, em que a estética é atrelada ao marcador raça, também foi encontrado nos estudos de Souza (2006). Dentre as palavras utilizadas pelos agressores: “Negão”, “Preto”, “Carvão”, “Macaco”, e para as meninas “Bombril”, “Cabelo de Vassoura”, “Canhão”.

Os apelidos e provocações são fruto de um desejo de atingir o outro, de provocar, de saber que certo apelido fere. Os autores de *bullying* escolhem determinada característica do alvo que o afeta, como ser negro, ter comportamentos fora do padrão construído culturalmente, como “ter trejeitos afeminados” ou “masculinizados”, ou seja, preconceito de gênero. Abaixo trecho de depoimento de um aluno, entrevistado em uma pesquisa sobre qualidade das relações interpessoais (LUCATTO, 2012, p.124):

P: — Você disse que não gosta de algumas coisas na sua classe, o que você não gosta?

Aluno 9: — Alguns alunos ficam me xingando, outros ficam me batendo, pois tenho um jeito diferente, dando “esses”, como se fala, quando a pessoa cai?

P: — Rasteira?

Aluno 9: — Rasteira, isso, exato! “Põe” rasteira aí a gente cai, ficam xingando, batendo na gente, entra na sala enchem o saco e a gente não consegue fazer a lição.

P: — E eles xingam de quê?

Aluno 9: — Ah... de gay, filho da puta.

P: — E o que você faz quando eles te xingam?



Aluno 9: — Eu falo que vou falar pra coordenadora, eles me ameaçam... então a gente fica com medo porque a mãe não tem tempo né de vir aqui.

P: — Como você se sente na hora que te xingam?

Aluno 9: — Ah eu me sinto muito “ruim” porque as pessoas não têm educação pela gente. Eles querem “se achar” só porque são mais velhos que a gente... mais maiores, né?

Nesse panorama dos conflitos descrito anteriormente, há uma preocupação muito maior dos professores com questões convencionais, que se resumem à necessidade de restaurar a ordem na sala e fazer com que os alunos sigam as regras, em detrimento das questões morais, como o desrespeito e a agressão entre os alunos (VINHA; TOGNETTA, 2009). Nucci (200) faz uma crítica idêntica ao mostrar uma preocupação das escolas em formar “crianças boazinhas”, que apenas estão adaptadas às regras, mesmos que por vezes sejam injustas, em vez de investirem em uma educação realmente voltada para a constituição de uma pessoa moralmente autônoma, em que contemple o outro, que enxergue o outro, em sua dignidade.

Os pensadores gregos já tratavam dessa questão da vida coletiva, a exemplo de Aristóteles, que expõe em sua obra “Ética a Nicômaco” que, embora “[...] a finalidade seja a mesma para o homem isoladamente e para a cidade, a finalidade da cidade parece de qualquer modo maior e mais completa” (p. 18). Nesse trecho a *polis*, ou seja, o coletivo, a sociedade é anterior à constituição do indivíduo, isto é, considera-se que todo ser humano, desde o início da vida, estará em contato com o *ethos*, isto é, com suas tradições, seus valores e seus costumes. O processo de socialização pelo qual passará e a construção de identidade acontecerão a partir desse contato. A transformação em ser social não é possível sem a inclusão do outro, ou seja, ao mesmo tempo que há a construção da identidade, da separação do que é individual e do que é coletivo, o coletivo ainda estará presente como condição indispensável na construção dela.

Nessa perspectiva, é preciso pensar em como fazer com que esses alunos enxerguem o outro com um ser digno de respeito; contemplem o outro em suas ações, em sua vida. Partindo dessa problemática exposta, apresenta-se a pesquisa que se propôs a compreender como os adolescentes estão se relacionando no ambiente escolar. Nesse sentido, a teoria de domínios sociais de Turiel (1983) nos auxilia como aporte teórico. Essa teoria postula que os diferentes domínios do raciocínio coexistem no desenvolvimento social, sendo conceituados como componentes



organizativos das ações; os seus trabalhos se concentraram em examinar a proposição de que as crianças distinguem a moralidade da convenção social em seus juízos e justificativas (TURIEL, 1983). Posteriormente, com os seus companheiros de estudos, apresentaram novos domínios sociais: o pessoal e o prudencial, além dos intitulados de multifacetados (SMETANA, 2013; KILLEN; SMETANA, 2015).

Posto isso, é importante dizer que, independentemente do sistema social em que o indivíduo está inserido, há a presença de regras pertencentes a diferentes domínios, que podem pertencer ao convencional, como as formas de vestir e cumprimentar as pessoas, ou ao moral, que são caracterizados pelos conceitos de bem-estar, direitos e justiça são definidos com regras contratuais, acordos que em si mesmo são arbitrários e contextuais e que têm como objetivo a obtenção de. Ambos os domínios visam a construção da organização social (TURIEL, 1983). Para o autor, assim como para os interacionistas, são as interpretações acerca do vivido e aquelas entre as pessoas que influenciarão nesse desenvolvimento de domínio moral; o sujeito imerso no mundo social observará as reações das pessoas diante dos eventos morais, assim como suas próprias ações.

Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa foi investigar como os adolescentes de uma escola pública julgam e avaliam os conflitos interpessoais presentes nas relações entre pares que ocorrem na escola. Compreender o que os adolescentes pensam sobre os conflitos vivenciados é o início de um caminho para poder elaborar propostas de intervenções que contribuam para o desenvolvimento moral desses jovens.

### **Procedimento metodológico**

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual do interior do estado de São Paulo que atende apenas o Ensino Médio (do 1º ao 3º ano). Essa escola foi escolhida por conveniência, pelo fato de os pesquisadores já terem contato com o corpo gestor dela, que nos recebeu para a realização do estudo. No ano em que foi realizada a coleta de dados, a instituição atendia 1.188 alunos.

Os participantes desta pesquisa foram 137 adolescentes de ambos os sexos, do 1º e do 3º ano do Ensino Médio. A média de idade dos(as) alunos(as) do 1º ano é de 15,10 anos (DP = 0,82) e,



do 3º ano, de 16,97 (DP = 0,70). Escolhemos trabalhar apenas com alunos(as) das séries iniciais e finais por representarem como estão entrando no Ensino Médio e como estão se inserindo na sociedade como jovens adultos, ao final desse período escolar.

A coleta dos dados foi organizada em duas partes. A primeira focou as informações sociodemográficas dos participantes e, a segunda, composta por uma história sobre apelido, seguida de questões para investigar a compreensão dos adolescentes sobre o tema, que ficou com o seguinte formato:

Em uma escola em (nome da cidade), uma (um) garota (garoto), Gabi (Gabriel) aparece com um novo corte de cabelo. O seu grupo de colegas a(o) apelidam em vez de chamá-la(o) pelo seu nome a partir dessa mudança.

O arcabouço teórico nos deu subsídios para a elaboração da história para o fim de investigação, no entanto, como forma de enriquecer a pesquisa, optamos por essas sessões assistemáticas de observação com uma aproximação de seu universo como contribuição ao tema da história elaborada. Cada entrevista individual durou entre 15 e 20 minutos. Elas foram realizadas na sala dos professores, no período de aula dos alunos, com o consentimento do professor da sala no momento.

Iniciou-se cada sessão com a apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa. Foi explicado que eles ouviriam histórias e, a partir delas, seriam realizadas perguntas sobre se consideravam correto ou não a atitude da personagem principal, além de outras perguntas. Foi solicitado que ouvissem a historieta e explicassem o que compreenderam e quem era a personagem principal da história, que teria suas atitudes avaliadas. Após a constatação do entendimento do entrevistado sobre a situação descrita na história, foram feitas as perguntas.

A análise dos dados é de caráter descritivo, pois nosso objetivo é compreender as características do grupo estudado, em que o material coletado é rico na descrição dos sujeitos. As respostas foram organizadas em uma planilha eletrônica que posteriormente foi exportada para um programa para tratamento estatístico. O projeto de pesquisa que resultou neste relato foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, tendo sido aprovado em 15 de junho de 2016, recebendo o CAAE n. 56 327 816.0.0000.5406.





## Resultados

Os adolescentes de ambos os sexos consideraram a situação de apelidar um colega como errado: 77,6% a 88,6% (Tabela 1). No entanto, uma parte do grupo investigado, avaliou a situação como dependente do contexto (12,1% a 20,9%), com os alunos do 1o ano (33,3%) e rapazes (18,3%) utilizando mais esta categoria, ou seja, para julgar se foi uma atitude “Certa” ou “Errada”, seria necessário avaliar a reação ou sentimento do indivíduo que recebeu o apelido, se ele ou ela se sentiria mal ou não nesta situação.

**Tabela 1** – Frequência absoluta e relativa das respostas “certo” ou “errado” história sobre apelido por sexo e ano escolar

	Certo		Errado		Depende	
	f	%	f	%	f	%
Sexo						
Feminino	0	0,0	58	87,9	8	12,1
Masculino	2	2,8	56	78,9	13	18,3
Ano escolar						
1º	1	1,4	62	88,6	7	33,3
3º	1	1,5	52	77,6	14	20,9

No caso do apelido, inúmeras pesquisas (ABRAMOVAY; RUA, 2003; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009, LUCATTO, 2012; BOZZA, 2016) mostram que os alunos dizem que se trata apenas de brincadeira, sem intenção de ferir o colega; no entanto, mesmo defendendo que é uma brincadeira sem o propósito de causar dano, não é isso que os alunos entrevistados que recebem o apelido relatam, o classificando como um dano emocional. Em nossa pesquisa também constatamos isso, como aparece nas falas transcritas a seguir:

*Já aconteceu comigo, mudei minha franja e começaram a me chamar de Biro-Biro. Odeio isso, não é legal.*

(Participante no 55, sexo feminino, com 17 anos de idade).

*A maioria dos colegas já passou por isso. Uma colega minha cortou o cabelo e está sofrendo por isso. Chamam ela de “cabeça de capacete”, “leão estranho”, e ela se sente mal por isso. Ela não fala nada na escola, pois tem medo dos envolvidos levarem advertência e depois ela apanhar deles.*

(Participante n. 63, sexo feminino, com 17 anos de idade).



*Aconteceu com uma colega: ela cortou a franja, e quando chegou na sala começaram a dar risada e deram o apelido de “Chitãozinho”. Ela fingia que não ficava chateada, mas ficou.*

(Participante n. 82, sexo feminino, com 17 anos de idade)

*Os colegas me apelidaram de baixinha e anã por eu não ser alta. Não gosto disto. Tem alunos que tem preconceito muito forte com aluno homossexual. Eu tenho um amigo que é homossexual e ele é muito zoadado, apelidam ele de várias coisas, Bicha louca, Gay. Também tem uma amiga que por gostar de outras garotas e não de meninos, a chamam de Sapatão.*

(Participante n. 56, sexo feminino, com 16 anos de idade)

*Maioria das meninas negras é chamada de Neguinha. Elas não gostam de ser chamadas de Neguinha, mas não falam para não parecerem chatas. A questão do cabelo também, falam: Cabelo Ruim, “rapa” esse cabelo para ver se cresce um melhor.*

(Participante n. 25, sexo feminino, com 16 anos de idade)

Em relação aos sujeitos que avaliaram a situação como dependente da reação do colega que recebe o apelido, Nucci e Turiel (2009), no trabalho sobre os padrões de raciocínio moral relacionados à idade escolar, observaram que os adolescentes raciocinam sobre situações envolvendo o bem-estar em situações de conflito, mostrando que levam em conta as necessidades do próprio sujeito, o “eu” e os de outra pessoa, assim como a natureza do relacionamento que o ator primário tem com essa outra pessoa. Diante do posicionamento desses autores e dos dados descritos acima, de que a atitude seria considerada certa ou errada dependendo da possibilidade de causar prejuízo ao outro, analisamos duas possibilidades. A primeira é de que esses jovens se posicionaram dessa forma por apresentarem indícios de que conseguem levar em conta as necessidades do outro, ou seja, caso magoasse, gerasse mal-estar, se a pessoa não gostasse, considerariam também errado; caso contrário, não veriam problema. A segunda, que seria justamente o contrário, uma incapacidade de prever situações que podem causar dano ao outro.

Como nos apresenta Schilder (1999), na adolescência ocorre um processo de reformulação de sua imagem corporal, que até então era um corpo infantil. Além da angústia natural que pode existir nessa fase, há ainda a busca pelo corpo e pela imagem idealizados,



fruto da ditadura da beleza. De acordo com Brown (2004), os adolescentes apresentam necessidade escolar de aderir a um grupo baseado nas mesmas imagens estereotipadas (por exemplo, atletas, nerds ou geeks, drogados), mesma raça, ou ainda, mesma origem socioeconômica. Mesmo sendo uma característica típica da fase, é também geradora de situações de dolorosas. Segundo Killen *et al* (2002), a exclusão praticada por adolescentes era baseado em estereótipos de raça e de grupo com integrantes com mesma forma de se vestir, opções musicais e estilo.

Em nossa pesquisa, identificamos uma grande referência de relatos discriminatórios, relacionado à raça e sexualidade. Como os excertos abaixo:

*Um colega meu, negro, começou a ser chamado de “Fúria da noite”, e muitos professores nem conseguiam dar aula. Ele foi zoadado, zoadado, até que um dia pararam. Ele não fazia nada, não correu atrás, ficava quieto.*

(Participante n. 46, sexo masculino, com 17 anos de idade)

*Tem alunos que têm preconceito muito forte com alunos homossexuais e acabam influenciando outros colegas. Eu tenho um amigo que é gay e ele é muito zoadado, chamado assim: bicha louca, gay. E tem os que falam mal de uma amiga minha que gosta de outras garotas, chamam-na de “estranha” e “sapatão”.*

(Participante n. 56, sexo feminino, com 16 anos de idade)

Segundo estudos de Díaz-Aguado (2015), o tratamento inadequado com as questões étnico-raciais na instituição escolar, quando os professores atuam negando sua existência, é um alto fator de risco, aumentando as condutas de discriminação, principalmente com os sujeitos em situação de fragilidade, ou que têm necessidades educativas especiais ou pertencentes a uma minoria étnica. Diante de situações discriminatórias, Killen *et al*. (2002) apontam que uma forma de modificar aos poucos essa situação é por meio da promoção do contato entre os grupos. Isso contribui para a mudança de raciocínio dos adolescentes sobre justiça e igualdade. Além dessa conduta, é importante que os docentes problematizem a origem da concepção de diferença, de onde surgiu, o que é considerado “normal” ou “diferente”, aos olhos de quais grupos sociais. Qual a necessidade de conceber algo ou um grupo, ou uma raça, como a “normal” e o restante diferente. Esses questionamentos sobre o discurso dominante



e a cultura hegemônica são indispensáveis para avançar na desnaturalização do racismo.

## Conclusão

Alguns questionamentos, a partir do relato dos jovens entrevistados na pesquisa se tornam efervescentes: Como esses alunos se sentiram quando foram agredidos? Como esses alunos se sentiam observando as agressões dos colegas? Os alunos que presenciavam tiveram alguma atitude frente a isso? Qual era o posicionamento dos docentes frente a esse fato? Como são as relações interpessoais nesse ambiente escolar? O que se espera de um professor? O que pensam os alunos sobre essas situações? Há necessidade de mais pesquisas que deem lugar de fala às crianças e adolescentes.

Como vimos nos estudos que fundamentaram esta pesquisa, o cenário educacional é permeado por índices significativos de conflitos interpessoais, concebidos na perspectiva adotada, como interações em desequilíbrio (LICCIARDI, 2010). Eles estão presentes nas relações humanas, sobretudo na instituição escolar, em que os indivíduos estão aprendendo a conviver na esfera pública. O que os torna preocupantes e serve de motivação para inúmeras pesquisas é a forma como são resolvidos, a sua frequência, assim como suas causas. Nesse sentido, é importante não os negar.

Ao retornarmos aos primórdios da educação grega, a qual influenciou fortemente a educação como um todo, assim como a forma de organizar os conhecimentos, em disciplinas, percebe-se a contraposição entre razão e emoção, cognição e afetividade, em que os aspectos emocionais e afetivos ficavam num segundo plano em detrimento dos aspectos cognitivos. Infelizmente essa dicotomia ainda está presente na escola, traduzindo-se em efeitos negativos para o clima dessas instituições e para os alunos. Quando a escola não contempla as questões emocionais, os aspectos afetivos, como parte indissociável do ser humano, focando somente o trabalho curricular, ela fica limitada para elaborar intervenções coerentes.

Diante disso, consideramos um bom começo, e válido, investigar o que os adolescentes pensam sobre os conflitos interpessoais presentes na escola. Por fim, cabe dizer que, pelos dados de nossa pesquisa, não houve indiferença por parte dos jovens nas situações de conflitos; eles realizam julgamentos morais e apresentam



capacidade para diferenciação dos domínios sociais. No entanto, para que continuem se desenvolvendo, para que progressivamente isso se transforme em ações morais, torna-se urgente que as famílias e a escola repensem sua forma de educar. As pesquisas já comprovaram que essas duas instituições se preocupam com esses indivíduos em desenvolvimento. No entanto, por crenças arraigadas sobre o educar e o desconhecimento do processo de desenvolvimento, utilizam estratégias ineficazes (WREGGE, 2011; ABRAMOVAY, 2003; PERKINS, 2015). Então, é necessário que os docentes das escolas se apropriem das estratégias coerentes, que compreendam como ocorre o desenvolvimento social dos indivíduos, por meio de programa de formação dos professores e elaboração de propostas de intervenção para ser aplicados com os alunos: mediação de conflitos para os casos de *bullying*, utilizando o método Pikas (1989), intervenções em casos gerais de conflitos entre alunos baseados em princípios da justiça restaurativa; a cultura do diálogo (HOPKINS, 2004); cultura do diálogo, elaboração de regras coletivamente (PUIG, 2004; ARAUJO, 2004); equipes de ajuda, propostas por Avilés Martínez (2015). que são grupo de alunos que passaram por formação para conseguir dar apoio aos colegas e intervir de forma coerente. A primeira proposta de intervenção, o método Pikas, consiste numa série de entrevistas individuais com os autores de *bullying* para que “tomem conhecimento” (BOZZA, 2020) de fatos que geram sofrimento no alvo e possam propor ações de mudança de comportamento para melhoria das relações com o alvo; só posteriormente o alvo é ouvido e de forma individual para expressar seus sentimentos. A segunda são mediações para resolução de conflitos por meio da cultura do diálogo – depois de um conflito, as partes são ouvidas individualmente por alguém com a função de mediação, contemplam-se o ocorrido, as causas e as consequências. Posteriormente, todos os envolvidos juntos pensam e propõem um plano de ações possibilitando a restauração dessas relações (LUCATTO, 2012). A elaboração coletiva de regras pode acontecer nas assembleias escolares, um espaço para exercer a democracia, momento em que os estudantes estão unidos, apresentam uma pauta (que sempre deve ser construída com antecedência ao encontro) e por meio de discussões coletivas pensam nos problemas atuais e quais regras contribuiriam para sua melhoria. E, por fim, as equipes de Ajuda (AVILÉS MARTINEZ, 2015) que em síntese são grupos formados por alunos que fizeram uma pequena formação sobre como lidar e identificar os variados problemas e poder apoiar os demais. Para futuras pesquisas, será interessante analisar com maior profundidade as variáveis raça e gênero.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M; RUA, M.G. **Violência nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2003.

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

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Summus, 1946. Martin Claret, 2011.

AVILÉS MARTINEZ, J. Prevención del Maltrato entre Iguales Através de La Educación Moral. **Revista de Investigación en Psicología**, v. 15, n. 1, 2015.

BOZZA, T. **O uso das tecnologias nos tempos atuais**: análise dos programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual. Mestrado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2016.

BOZZA, T. Análise do emprego do Método de Preocupação Compartilhada (Método Pikas) em uma situação de maus-tratos entre pares. **Revista Veras**, São Paulo, v. 10, n. 2, pp. 268-292, julho-dezembro 2020.

BROWN, D.F. **Moral, Social and Cultural Education**: explore values in the curriculum. London: British Council Annual Lecture, 2004.

CASASSUS, J. **A Escola e a Desigualdade**. Chile: Liber Livro, 2008.

CUNHA, M.B; COSTA, M. **O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio**. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32. Anais... 2009, Caxambu – MG. Sociedade, cultura e educação: novas regulações, 2009.

CUNHA, P.; MONTEIRO A.P.; LOURENÇO A. Clima de escola e táticas de gestão de conflito - Estudo quantitativo com estudantes portugueses. **Revista CES Psicologia**, 9(2), 1-11. 2016.



DE VRIES, R; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sociomoral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIAZ-AGUADO, M. I. **Da violência escolar à cooperação na sala de aula**. Americana, São Paulo: Adonis, 2015.

FRANCISCO, M.V.; LIBÓRIO, R.M.C. Um estudo sobre *bullying* entre escolares do ensino fundamental. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 22, n. 2, pp. 200-207, 2009.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HOPKINS, B. **Just schools**. A whole school approach to restorative justice. London: Jessica Kingsley Publishers, 2004.

KILLEN, M *et al.* How children and adolescents evaluate gender and racial exclusion. **Monogr Soc Res Child Dev**. 67(4):i-vii, 1-119.2002.

KILLEN, M.; SMETANA, J.G. **Origins and development of morality**. In: LAMB, M. E. (Ed.). *Handbook of child psychology and developmental Science*, v. 3, 7th. ed. New York: Wiley-Blackwell, 2015. pp. 701-749.

LICCIARDI, L.M. **Investigando os conflitos entre as crianças na escola**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LUCATTO, L.C. **A justiça restaurativa nas escolas**: investigando as relações interpessoais. 2012. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2012.

NUCCI, L.P. Social interactions and the development of social concepts in preschool children. **Child Development**, [S.l.], v. 1, n. 49, pp. 400-407, 1978.

NUCCI, L.; TURIEL, E. Capturing the Complexity of Moral Development and Education. **Mind, Brain and Education**. v.3, pp. 151-159. 2009.

OLIVEIRA, R.F.; MENEZES, A.T.; IRFFI, G.; OLIVEIRA, R. G. Bullying effect on student's performance. **Economia**, vol. 19, n. 1, pp. 57-73, 2018



PERKINS, B. K. **Where we learn:** The CUBE Survey of Urban School Climate. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2001. Disponível em < <http://schoolclimatesurvey.com/publications.html>.> Acesso em 01 fev. 2011.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** 4 ed. Traduzido por Elzon Lenardon. São Paulo: Summus, 1994.

PIKAS, A. **The common concern method for the treatment of mobbing.** In Roland, E. & Munthe Bullying, an international perspective. London, 1989.

PINTO, M. **A infância como construção social.** In: SARMENTO, M.; PINTO, M. (Orgs.). As crianças: contextos e identidades. Minho: Universidade do Minho, 1997

PUIG, J.M. **Práticas morais.** São Paulo: Moderna, 2004.

SARMENTO, M. **As crianças e a infância:** definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M.; PINTO, M. (Orgs.). As crianças: contextos e identidades. Minho: Universidade do Minho, 1997.

SCHILDER, P.F. **A imagem do corpo. As energias construtivas da psique.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

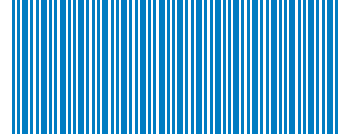
SELMAN, R. **The growth of interpersonal understanding:** Developmental and clinical analyses. New York: Series Editor, 1980.

SMETANA, J. Preschool children's conceptions of moral and social rules. **Child Development.** 59: pp. 321-335, 1981.

SMETANA, J. **Moral Development: The Social Domain Theory View.** In: ZELAZO, P.D. (Ed.). The Oxford Handbook of Development Psychology, v. 1: Body and Mind. Oxford, New York: Oxford University Press, 2013. pp. 832-863.

SOUZA, É.R. Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. **Cadernos Pagu**, v.26, pp. 169-199, jan./jun. 2006.





TURIEL, E. **Desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención**. Madrid: Editorial Debate, 1983.

VINHA, T.P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2003.

VINHA, T.P.; TOGNETTA, L. R. P. Considerações sobre as regras existentes nas classes democráticas e autocráticas. **Educação Unisinos**, v. 10, n. 1, 2009.

WREGGE, M.G. **Escolas democráticas: um olhar construtivista**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

Recebido em: 31 de maio de 2021

Aprovado em: 26 de setembro de 2021

