



3803 - Trabalho Completo - XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd (2018)
GT20 - Psicologia da Educação

DESENGAJAMENTO MORAL DE DOCENTES: O QUE DIZ A OMISSÃO DE PROFESSORAS DIANTE DOS CONFLITOS ENTRE PARES?

Elvira Maria Portugal Pimentel Ribeiro - UEFS - Universidade Estadual de Feira de Santana
Catarina Carneiro Gonçalves - UFPB - Universidade Federal da Paraíba
Solange Mary Moreira Santos - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA

O conflito entre crianças pode ser uma oportunidade de desenvolvimento moral, mas muitos docentes se omitem diante dele. Este estudo objetiva analisar os mecanismos autoexonerativos manifestados, quando docentes preterem o conflito. A observação qualitativa da sala de quatro professoras evidenciou que o mecanismo de desengajamento moral mais frequente é o da minimização, ignorância ou distorção das consequências. Assim, muitos docentes não reconhecem como sua, a tarefa de intervir no conflito.

Palavras-chave: Intervenção em conflitos. Desengajamento moral. Desenvolvimento moral.

DESENGAJAMENTO MORAL DE DOCENTES: O QUE DIZ A OMISSÃO DE PROFESSORAS DIANTE DOS CONFLITOS ENTRE PARES?

A convivência na escola é repleta de conflitos, que envolvem o trato com as relações interpessoais. Junto a eles, o bullying e as incivildades são alguns dos exemplos de violência e microviolências que permeiam o cotidiano escolar, cujo manejo se configura como algo bastante desafiador para educadores(as). Considerando que tais situações ocorrem na instituição educativa, por que não implicar as escolas na busca da promoção de desenvolvimento e aprendizagens, que favoreçam uma convivência ética?

Infelizmente, as diversas manifestações de violência escolar ainda não são reconhecidas como um fenômeno com o qual a escola tenha que lidar (DAUD, 2018; GONÇALVES, 2011, 2017). Para a modificação desse cenário, é oportuno o reconhecimento do papel transformador da escola, valorizando questões que envolvam a convivência e a oportunidade de desenvolvimento moral de estudantes.

Sobre o desenvolvimento moral, Piaget (1994) aponta para a existência de duas tendências morais: a heteronomia e a autonomia. A primeira tendência, é caracterizada pela necessidade de uma regulação moral externa ao sujeito, pelo respeito unilateral e pela visão das regras como absolutas e imutáveis. A segunda tendência, a autônoma, é reconhecida quando o sujeito não precisa mais dessa regulação externa, baseando suas relações em valores morais, como o respeito mútuo e a justiça.

Ainda para este autor (PIAGET, 1994), o desenvolvimento moral não é uma condição, mas, sim, uma conquista, derivada das experiências vividas pelos sujeitos. Por isso, sofre forte influência da qualidade dos ambientes sociomoraís experimentados. Para Frick (2011, p. 93), a qualidade desses ambientes é fruto das relações estabelecidas, à medida que, as interações "formam um determinado ambiente sociomoral e influenciam no modo como os alunos interagem e resolvem conflitos".

Sobre os tipos de ambientes que podem configurar a escola, Piaget (1994) apresenta os coercitivos e os cooperativos. Os ambientes coercitivos são marcados pelo autoritarismo, pelas sanções expiatórias, pelas regras impostas e, ainda, pelo respeito unilateral. Os ambientes cooperativos, contrariamente, são marcados pelo respeito mútuo, pela coordenação de pontos de vista e pelo respeito às regras, a partir da adesão ao valor.

Para a construção de um ambiente sociomoral cooperativo, o engajamento moral de professores(as) é imprescindível, uma vez que são eles(as) que lidam e presenciam com maior frequência os problemas de convivência. No entanto, muitas vezes tais profissionais podem se desengajar, apresentando mecanismos que justifiquem suas posturas de omissão, diante de situações conflituosas dos(as) alunos(as).

Esses mecanismos autoexonerativos são nomeadas por Bandura (1999) como "desengajamentos morais", evidenciados pela forma com que as pessoas podem encontrar justificativas para cometer atos antissociais, sem se sentirem culpadas ou serem censuradas por isso.

Para Bandura (1999) os mecanismos de desengajamento moral são apresentados de oito formas: Deslocamento de Responsabilidade, Difusão de Responsabilidade, Comparação Vantajosa, Minimização das Consequências, Atribuição de Culpa, Desumanização, Linguagem Eufemística e Justificativa Moral.

Quando professores(as) apresentam-se desengajados(as) moralmente, é possível que suas ações estejam comprometidas, diante do enfrentamento das mais variadas formas de violência escolar. Isso porque, ao justificarem a não ação, terminam por negligenciar situações de sofrimento, nas quais estão imersos os(as) alunos(as).

Considerando a existência de formas variadas de desengajamento moral, presentes nas omissões de docentes diante dos conflitos e da violência, este estudo objetiva analisar os mecanismos autoexonerativos manifestados, quando docentes preterem o conflito (RIBEIRO, 2018), priorizando outros conteúdos ou atividades da rotina escolar.

Delineando a pesquisa

Esta investigação qualitativa, do tipo estudo de caso, escolheu uma escola centrando-se num aspecto particular dela: a resolução dos conflitos (BODGAN; BIKLEN, 1994). As participantes, quatro docentes atuantes entre o terceiro e quinto ano do Ensino Fundamental, foram escolhidas utilizando os referenciais de Selman (1980), cuja teoria evidencia que a partir dos oito anos, em média, a criança consegue organizar seu pensamento, considerando o marco da reciprocidade.

Os dados foram coletados através de 32 observações das salas de aula dessas docentes. Considerando que não era possível prever a quantidade de conflitos ou quantas observações seriam necessárias para analisar as intervenções docentes, optou-se por não estabelecer um tempo estante para essa etapa. Dessa maneira, foi utilizado o critério de saturação para suspender as observações em cada turma, nesse caso, a saturação estava relacionada à repetição dos conflitos e das formas de intervenção docente. Vale ressaltar que, todos os nomes adotados são fictícios, buscando preservar eticamente os sujeitos da pesquisa.

Como as docentes preterem os conflitos e o que expressam em termos de desengajamento moral?

As intervenções realizadas pelas professoras da escola analisada foram classificadas, principalmente, como ações de preterir implicitamente (PI) e explicitamente (PE) o conflito. De modo explícito, quando a professora deixava claro que a prioridade no momento era outra que não o conflito, e implicitamente, quando as professoras ignoravam a existência do conflito.

Do ponto de vista quantitativo, esta forma de omissão se manifestou 49 vezes ao longo do tempo de observação, sendo 24 vezes analisadas como PI e 25 como PE, o que conota uma alta manifestação de preterição do conflito por parte das docentes e demonstra que cotidianamente elas priorizaram outros aspectos da rotina escolar, em detrimento da gestão dos conflitos.

No entanto, mais do que apontar as quantidades de formas de intervenção, a proposição é de compreendê-las qualitativamente, reconhecendo os desengajamentos morais manifestos. Para isso, serão analisadas algumas cenas que ocorreram em sala de aula, sendo um exemplo de intervenção do tipo PE:

A ação começou como uma brincadeira de Kaique, que foi revidada por Alan, mas logo virou motivo de chateação para ele. A professora ao ver Alan batendo o livro na cabeça de Kaique o repreende e ele se defende dizendo que o colega havia começado batendo nele e ele havia pegado o livro para se defender. A professora pede que peguem a folha da atividade que está sendo corrigida e guardem o livro. Kaique então puxa a folha da mão de Alan e a professora vê novamente. É quando Alan volta a acusar Kaique, dessa vez de ter pegado o seu papel e a professora reforça que eles devem pegar a atividade, pois é hora de fazê-la.

Nessa situação fica explícita a omissão docente, posto que a professora nega o conflito e os sentimentos negativos vividos pelos envolvidos. Analisando via mecanismos de desengajamento moral, reconhece-se que a docente faz uso do mecanismo autoexonerativo nomeado por “minimização, ignorância ou distorção das consequências”, caracterizada pela diminuição do mal praticado, evitando encará-lo ou negligenciando-o (BANDURA, 1999).

Esse tipo de desengajamento é muito comum nas escolas quando manifestadas situações de conflito, pois, ocorrendo entre pares na relação intragrupal, o(a) docente não intervém por não se sentir afetado(a) diretamente. Por isso, justificando o não fazer, recorre a explicações que naturalizam o fenômeno e, pela naturalidade, minimiza sua relevância.

Situação semelhante a essa pode ser observada no diálogo abaixo, visto em outra sala:

Estela: Fernando, cachinhos dourados!

Fernando dá risada. Igor então toma sua defesa: É mais melhor ser cacheado do que ter cabelo duro.

Estela: Eu não tenho cabelo duro meu bem (Gritando).

Professora: É mais melhor que fala?

Igor: É melhor pró.

Estela: Pró, eu chamei Fernando de cachinhos dourados porque é uma brincadeira e ele gosta.

Igor: Ele não gosta nada!

Fernando: Eu gosto!

Estela: Tá vendo Igor? Você não precisa ficar dizendo que ele não gosta, porque ele gosta e você não tem nada que se meter na conversa (Gritando novamente).

Professora: Pronto Estela? Já desabafou? Então, vamos continuar a aula!

No diálogo descrito é possível observar que a docente também recorre a “minimização ou distorção das consequências”, negligenciando o sentimento dos envolvidos. Nota-se que não há, nessa intervenção, uma tentativa de resolver o conflito nem, tampouco, o reconhecimento de que pode haver sofrimento.

De modo geral, em todas as manifestação em que docentes preteriram explicitamente, o fizeram minimizando ou distorcendo as consequências do que ocorria. Vale chamar atenção, nesses casos, para a crença de que o que diz respeito às crianças não é sério, o suficiente, para que se “perca tempo”, na escola, com os seus sentimentos. A minimização das consequências dos conflitos, considerando-os como “coisas de criança”, é bastante recorrente.

Quando trata-se da ação de PI, é possível analisar também a presença de mecanismos de desengajamento moral, como na situação abaixo:

No momento em que as crianças se dirigiam à sala de vídeo para uma aula, após descerem as escadas, Júlio fez queixa à professora que sua colega o empurrou na descida. A professora olhou para ele e continuou organizando a entrada das

A omissão da professora indica aos alunos que ela não irá parar para intervir e, mais uma vez, vê-se a minimização do conflito, baseada na crença que se os adultos resolverem intervir a cada situação como essa, achando que tudo é conflito, os(as) estudantes nunca terão a oportunidade de enfrentar seus problemas. No entanto, a segunda situação do conflito relatado, parece ter sido, justamente, proveniente da não intervenção docente na primeira vez. O aluno procurou resolver a insatisfação que estava sentindo, revidando com provocações à colega.

De fato, é importante que o conflito seja resolvido pelas crianças envolvidas, mas a mediação docente se faz necessária, já que eles usam variadas estratégias para resolução, sendo menos frequentes as assertivas (LEME, 2004). Os níveis de desenvolvimento interpessoal categorizados por Selman (1980), indicam que as crianças podem avançar quanto as estratégias de resolução de conflito, precisando, para isso, de um ambiente sociomoral favorável e de reflexão sobre suas ações.

A recorrência de não ter seus conflitos também vistos como prioridade pode acabar levando as crianças a não mais procurarem auxílio, por entenderem que a professora não está ali para ajudá-las nessas questões. Fischer (2010, p.67) evidenciou este cenário, na análise de estudantes, destacando que para eles “na maioria dos casos de ocorrência de maus tratos, os professores nada fizeram e, portanto, evidenciam sentimentos de desamparo”.

Considerações Finais

Cotidianamente estudantes vivenciam situações de conflitos na escola sentindo-se desamparados por aqueles que educam: professores e professoras. Com isso, experimentam sentimentos negativos, e, ainda, vivenciam situações conflituosas, muitas vezes, sem intervenção docente, que pouco contribuem para que se desenvolvam moralmente ou avancem nos níveis de desenvolvimento interpessoal.

Independentemente da forma como o conflito é preterido – explícita ou implicitamente – a omissão docente revela algo muito sério para educação escolar: professores(as), muitas vezes, não reconhecem como sendo deles(as), também, a tarefa de intervir diante do conflito e resgatam, a todo momento, a parte que consideram lhes caber, o ensino dos conteúdos tradicionais do currículo.

Ademais, se omitem por minimizarem os sentimentos de estudantes ou distorcerem as consequências da incidência dos conflitos no desenvolvimento emocional de meninos e meninas. Com isso, acreditando que sendo “coisa de criança” logo passará, docentes negligenciam oportunidades privilegiadas de desenvolvimento moral expressas via conflitos e se desengajam moralmente, justo nos momentos em que precisariam agir.

É inquestionável que as situações de conflitos nas escolas, sendo componente indissociável da convivência, são inevitáveis e, como destacou Piaget (1994), pela possibilidade de se configurarem como situações favorecedoras para a constituição de sujeitos autônomos, também são necessárias. Isso porque, ainda com Piaget, a autonomia não é natural nem primária, carecendo ser desenvolvida – o que, no âmbito da escola, implica em práticas cooperativas. Portanto, toda escola precisa engajar-se moralmente no manejo dos conflitos intervindo frente ao desrespeito e fomentando a humanização para alcançar a possibilidade de construção de personalidades éticas.

Referências

BANDURA, A. Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, v. 3, p. 193-209, 1999.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

DAUD, R. **(Des)engajamento moral e atuação docente frente ao bullying escolar**. 202f. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, São Paulo. 2018.

FISCHER, R. M. (Coord.) **Bullying escolar no Brasil**. Relatório Final. São Paulo: CEATS/FIA, 2010.

FRICK, L. **As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying**: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas. 2011. 195 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, 2011.

GONÇALVES, C. **Concepção e Julgamento Moral de Docentes sobre bullying na escola**. 2011. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: Paraíba, 2011.

_____. **Engajamento e Desengajamento Moral de Docentes diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores de bullying na escola**. 2017. 263f. Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: Paraíba, 2017. Disponível em <<http://tede.biblioteca.ufpb.br>>. Acesso em 20 mai. 2017.

LEME, Maria Isabel da S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. 3ª ed. São Paulo: Summus, 1994.

RIBEIRO, Elvira Maria P. P. **Intervenção docente nos conflitos interpessoais de estudantes: formas e fatores de interferência**. 2018. 160 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana: Bahia, 2018.

SELMAN, R. **The growth of interpersonal understanding**. Developmental and clinical analyses. Nova Iorque, EUA: Series Editor, 1980.