

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**OS CONFLITOS NO AMBIENTE SOCIOMORAL
ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NA
CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES DE COOPERAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Cristina Helena Bento Farias

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**OS CONFLITOS NO AMBIENTE SOCIOMORAL ESCOLAR E
SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES
DE COOPERAÇÃO**

Cristina Helena Bento Farias

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Curso de Mestrado em Educação do Centro de Educação da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito
parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Professora Dr^a. Lúcia Salete Celich Dani

Santa Maria, RS, Brasil

2010

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós- Graduação em Educação**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado**

**OS CONFLITOS NO AMBIENTE SOCIOMORAL ESCOLAR E SUAS
IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES DE
COOPERAÇÃO**

elaborada por
Cristina Helena Bento Farias

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA

Lúcia Salete Celich Dani, Dr^a.
(Presidente/Orientadora)

Phil Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)

Gomercindo Ghiggi, Dr. (UFPel)

Santa Maria, 29 de novembro de 2010.

Ao Flávio, meu marido, companheiro de caminhada, por acreditar no meu trabalho e pelo carinho, incentivo e compreensão. Também por acreditar no nosso amor e não desistir de lutar pela vida, por nós e por nossa família.

Aos meus filhos, Flávia e Luiz Fernando, pelo apoio e carinho nesta caminhada, assim como pela paciência e pelo incentivo nos momentos de desânimo.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade desta existência.

À minha mãe Rosa, pelo exemplo, alegria e amor pela vida.

Ao meu pai, pelo exemplo e ensinamentos deixados, sendo hoje uma forte presença espiritual.

Aos meus irmãos: Beatriz, Luciano, Alexandre e Márcia, sei que sempre poderei contar com vocês.

À professora Doutora Lúcia Salete Celich Dani, pelas orientações.

Às professoras, à direção e aos alunos da escola que participaram da pesquisa, pela atenção e por acreditarem na contribuição deste trabalho.

A todos os meus colegas, em especial a Jane, Nilta e André pelas contribuições, trocas de ideias e, principalmente, pelos momentos de escuta.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram na construção desta caminhada.

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

OS CONFLITOS NO AMBIENTE SOCIOMORAL ESCOLAR E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DAS RELAÇÕES DE COOPERAÇÃO

AUTORA: CRISTINA HELENA BENTO FARIAS
ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. LÚCIA SALETE CELICH DANI
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 29 de novembro de 2010.

Este trabalho insere-se na Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. O tema central do estudo foram os conflitos no ambiente sociomoral escolar e suas implicações nas relações de cooperação. Nesse sentido, objetivou-se compreender como a resolução dos conflitos no ambiente sociomoral escolar implica a construção de relações de cooperação. A metodologia adotada contemplou uma abordagem qualitativa, utilizando-se da perspectiva do estudo de caso. Os trabalhos de Piaget (1993; 1994; 1998), DeVries e Zan (1998), Sastre e Moreno (2002), Puig (1998;2007), entre outros, serviram como aporte teórico para o desenvolvimento da pesquisa. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada com duas professoras, um representante da direção e a orientadora educacional de uma escola de Ensino Fundamental da rede privada da cidade de Santa Maria, RS. A análise dos dados se verificou através de duas categorias: os conflitos no ambiente sociomoral escolar e as relações de cooperação. A partir da análise dos dados, concluiu-se que a falta de conhecimento dos professores e gestores sobre os conflitos e sua contribuição para aprendizagem dos alunos é um limitador do trabalho educativo voltado para a construção das relações de cooperação. Assim, percebe-se que a concepção de conflito e as formas pelas quais os professores agem estão em dependência umas das outras. Ao conceberem o conflito como algo negativo, os educadores focalizam o produto, ou seja, a resolução em si. Desta forma, é preciso promover espaços de formação para os professores, no sentido de que estes reflitam e repensem suas concepções sobre conflitos, conscientizando-se da importância de educarem para a construção de relações de cooperação, para que possam contribuir efetivamente na formação de sujeitos autônomos.

Palavras-chave: Conflitos. Ambiente Sociomoral. Relações de Cooperação.

ABSTRACT

Master Degree Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Santa Maria Federal University

THE CONFLICT IN SOCIOMORAL SCHOOL ENVIRONMENT: IMPLICATIONS AND OPPORTUNITIES

AUTHOR: CRISTINA HELENA BENTO FARIAS
ADVISOR: PROF DR LÚCIA SALETE CELICH DANI
Date and local of defense: Santa Maria, November 29TH, 2010.

This work is part of the Research Line School Practice and Public Policy Program Graduate Education UFSM. The central theme of the study were the conflicts in the school environment sociomoral and its implications in cooperative relations that sense, the goal was to understand how to resolve conflicts on the environment sociomoral escolr involves building cooperative relationships. The methodology included a qualitative approach, using the perspective of the case study. The studies of Piaget (1993, 1994, 1998), DeVries and Zan (1998), and Moreno Sastre (2002), Puig (1998;2007), among others, served as the theoretical development of the research. Data collection was conducted through semi-structured interview with two teachers, a representative of the direction and guidance counselor in an elementary school, the private network of the city of Santa Maria. Data analysis was through two categories: the conflicts in the school environment and relationships sociomoral cooperation. The of analyzing the data, we concluded that the lack of knowledge of teachers and managers, on conflicts and their contribution for student learning is a limitation for the educational work related to building cooperative relationships. Thus, we find that the concept of conflict and the way in which teachers act are dependent on each other. When designing the conflict as something negative, focus on the product, that is the resolution itself. Thus were we need to promote opportunities for training for teachers to reflect and rethink their ideas about conflicts and to educate on the importance of building cooperative relationships so that they can effectively contribute in the formation of autonomous subjects.

Keywords: Conflict. Sociomoral Environment. Cooperative Relations.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A	
CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À ESCOLA	74
ANEXO B	
ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	75
ANEXO C	
ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS	76
ANEXO D	
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À PROFESSORA (SUJEITO DA INVESTIGAÇÃO)	77
ANEXO E	
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS DOS ALUNOS QUE SERÃO ENTREVISTADOS	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1 APRESENTANDO O TEMA	14
1.1 Os conflitos no contexto escolar	14
1.2 O ambiente sociomoral	22
1.3 As contribuições de outros autores e as pesquisas relacionadas ...	26
CAPÍTULO 2 FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA	30
2.1 A moralidade as relações sociais	30
2.2 As relações de cooperação	35
2.3 A resolução dos conflitos	41
CAPÍTULO 3 O PERCURSO DA PESQUISA	46
3.1 Área temática	46
3.2 Questões de pesquisa	46
3.3 Objetivos	47
3.3.1 Objetivo geral	47
3.3.2 Objetivos específicos	47
3.4 Explicitação dos termos da pesquisa	47
3.4.1 Os conflitos no ambiente sociomoral escolar	47
3.4.2 Relações de cooperação	48
3.5 Abordagem metodológica para a investigação	48
3.6 Contexto da investigação	50
3.6.1 Sujeitos da investigação	51
3.6.2 Instrumentos para coleta das informações	50
CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS	54
4.1 Os conflitos no ambiente sociomoral escolar	54
4.2 As relações de cooperação	62
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	70
ANEXOS	73

INTRODUÇÃO

Para iniciar este trabalho, faço minhas as palavras de Pichon-Riviére, pois considero que o objeto de pesquisa de qualquer teórico está intimamente relacionado à sua pessoa e à sua história de vida, e sempre nasce das lacunas que vão sendo geradas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. São elas que nos impulsionam e nos mobilizam a conhecer. Nesse sentido, a nossa história de vida influencia nossas escolhas e decisões relativas ao nosso objeto de pesquisa.

Como crônica do itinerário de um pensamento, ele será necessariamente autobiográfico, na medida em que o esquema de referência de um autor não só se estrutura como uma organização conceitual, mas se sustenta em alicerce motivacional, de experiências vividas. É através delas que o investigador construirá seu mundo interno, habitado por pessoas, lugares e vínculos que se articulando com um tempo próprio, num processo criador, irão configurar a estratégia da descoberta (PICHON-RIVIERE, 2009, p.1).

Para Pichon-Riviére (2009), o sujeito constrói seu mundo interno a partir das experiências vividas. Esse mundo interno é habitado por pessoas, lugares e vínculos. Desta forma, trago alguns momentos da história de minha vida escolar para esclarecer o que influenciou a escolha da temática deste estudo. Gostaria de contar um fato que ocorreu em minha vida quando estava com nove anos. Saliento esta época, porque foi um ano bem atípico em minha vida. Estudei em três escolas, em cidades diferentes, no mesmo ano, todas aqui no Estado do Rio Grande do Sul.

No início do ano, comecei estudando em uma escola particular na cidade de Pelotas. Era uma escola bonita, com muitos recursos materiais e profissionais, porém eu não tinha amigos. Como havia chegado naquele ano, não conhecia ninguém. Tentava me aproximar das outras crianças, mas lembro que era difícil e me sentia excluída do grupo. Estudei nesta escola durante três meses.

Quando nos mudamos, fui matriculada em uma escola municipal, na cidade de Alvorada, próxima a Porto Alegre. Esta escola era o oposto da anterior, pois era uma escola sem recursos materiais. Lembro que não havia banheiros e os professores faltavam com frequência, mas fui bem acolhida e fiz muitas amizades, o

que para mim tornou esta escola muito especial. Passados três meses, mudamos para a cidade de Santa Maria. Aqui tive que começar tudo novamente, com outros colegas e professores.

Este ano ficou muito marcado na minha vida. Por muito tempo, senti a necessidade de ter amizades que já me conhecessem, que soubessem do que eu gostava, o dia do meu aniversário, estas coisas que nos fazem sentir importantes. Enfim, percebi que o que nos faz gostar da escola não são as condições do prédio ou a formação dos professores, mas as relações que estabelecemos com os outros e a forma como somos tratados e recebidos em um ambiente novo.

Lembrei-me de Rubem Alves (2006) comparando um grão de pipoca antes de passar pelo poder do fogo com as pessoas antes de passar por algum problema ou sofrimento. Não gostaria de tirar o romantismo das palavras do autor, por isso quero transcrevê-las de seu livro, **O amor que acende a lua**.

Mas a transformação só acontece pelo poder do fogo. Milho de pipoca que não passa pelo fogo continua a ser milho de pipoca, para sempre. Assim acontece com a gente. As grandes transformações acontecem quando passamos pelo fogo. Quem não passa pelo fogo fica do mesmo jeito, a vida inteira (ALVES, 2006, p. 62).

É claro que levamos uma vantagem sobre o grão de pipoca. Ele só tem uma oportunidade de mudar, e nós podemos passar pelo fogo várias vezes na vida e mudarmos para melhor.

Hoje agradeço as experiências que vivi ainda pequena. Elas foram uma oportunidade de conhecer crianças diferentes em um curto espaço de tempo, e principalmente aprender, com isto, a importância de conseguir estabelecer relações com as pessoas que estamos convivendo.

Quando penso na minha vida escolar, esses fatos são os mais fortes na minha lembrança. No decorrer dos anos que sucederam, tive uma vida escolar normal. Fiz todo o ensino fundamental em escolas públicas, e lembro claramente o dia em que decidi ser professora. Estava na 6ª série e tinha uma professora de Geografia cujo nome era Nilza. Achava-a maravilhosa, queria me vestir, falar, andar como ela, nenhum detalhe seu passava despercebido para mim.

Após concluir o ensino fundamental, ingressei no magistério. Adorava as didáticas, era tudo que eu havia sonhado. No último ano do magistério, casei, e no ano seguinte, na época do estágio, descobri que estava grávida. Foi a emoção mais

forte e até então a única que superou o meu desejo de ser professora, o desejo de ser mãe. Minha filha nasceu e eu abandonei todos os outros sonhos. Queria ser mãe em tempo integral.

No entanto, quando minha filha estava com quatro anos, comecei a sentir certo vazio. Faltava algo em minha vida e percebi que ser mãe não era uma profissão, apenas uma condição. Compreendi também que poderia ser mãe e professora. E agora, como recuperar o tempo perdido? Precisava cursar a Faculdade, mas como estávamos no meio do ano, fiz um curso na Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP). Era um curso de Habilitação para Educação Infantil e no final do Curso precisávamos cumprir duas semanas de estágio. Pensei que este estágio seria a minha chance de entrar em uma escola. Procurei o colégio em que a minha filha estudava e pedi para fazer o estágio de duas semanas e mais oito semanas de trabalho voluntário. Neste meio tempo, uma professora saiu em licença maternidade e fui convidada para assumir a turma; no ano seguinte fui efetivada, e hoje faz 15 anos que trabalho neste Colégio. Também fui aprovada no vestibular para pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mas não consegui cursar, pois naquele tempo o curso era diurno e eu trabalhava durante todo o dia. Então, fiz vestibular novamente em uma Faculdade particular e cursei no turno da noite.

Após quatro anos fazendo faculdade à noite e trabalhando durante o dia, me formei pedagoga e fui convidada a assumir a coordenação pedagógica da Educação Infantil e Séries Iniciais da escola em que já trabalhava. Como o estudo e o trabalho acontecem juntos na minha vida, assim que assumi a coordenação pedagógica, senti que precisava de uma especialização. Fiz o curso de Especialização em Supervisão Escolar, o qual não preencheu todas as minhas expectativas; então, inscrevi-me no Curso de Especialização em Gestão Escolar na UFSM, fui selecionada e comecei a sonhar com o curso de mestrado. Foram quatro tentativas e três derrotas, até que finalmente veio a grande conquista da minha vida.

Quando queremos muito alguma coisa, lutamos por ela. Foi assim que procurei estudar mais e mais a cada ano, até que no quarto ano fui selecionada. A minha felicidade foi do tamanho do esforço que fiz e digo que valeu a pena.

No curso de Especialização em Gestão Escolar, escrevi sobre as relações interpessoais na escola. Foi um estudo interessante, mas senti que havia mais questões para serem aprofundadas na pesquisa, como a resolução dos conflitos.

Ao ingressar no curso de Mestrado, surgiu a oportunidade de participar do grupo de pesquisa Afetos Morais, que está inserido no projeto principal *Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral*, registrado no GAP/CE, n.º 015520, sob a autoria da professora doutora Lúcia Dani. Atrelado a esse projeto gerador, desenvolveu-se o projeto consequente de extensão, a saber, *Conflitos, sentimentos e violências na escola*, também sob a autoria e coordenação da professora Lúcia Salete Celich Dani.

Reflexões propostas pela coordenadora da pesquisa como a resolução dos conflitos, práticas autoritárias em sala de aula e a crescente violência no interior das escolas são temáticas que vêm ao encontro dos estudos da pesquisa que já vinha desenvolvendo no período do curso de especialização. A partir da inserção neste grupo de pesquisa, conheci também os projetos de pesquisas dos meus colegas orientandos do mestrado.

No ano de 2008, a mestre em Educação Eleodora dos Santos Leonardi pesquisou sobre a resolução de conflitos sociomoraes e suas implicações na construção da autonomia moral dos alunos. Em 2009, a mestranda Clarissa Farverzani Magnago pesquisou sobre a prática pedagógica sobre a violência psíquica. O mestrando Douglas Casarotto de Oliveira defendeu a dissertação intitulada **Uma genealogia do jovem usuário de crack: mídia, justiça, saúde, educação**. Em 2010, a mestranda Viviane Ferraz defenderá sua pesquisa **A relação pedagógica em sala de aula: um estudo sobre o fracasso escolar e a construção da autonomia**. E este presente trabalho, **Os conflitos no ambiente sociomoral escolar: implicações e possibilidades**, confirma a linha de pesquisa Práticas escolares e políticas públicas, da qual fazemos parte.

Há ainda outros aspectos que impulsionaram esta pesquisa, como a necessidade de criarmos uma cultura que eduque para a resolução de conflitos, através do diálogo. Para isso, é preciso que os educadores excluam de suas práticas diárias atitudes autoritárias e aprendam a se fazerem respeitar pela autoridade que representam frente aos alunos.

Saliento que este estudo desenvolveu-se com a finalidade de compreender os conflitos no ambiente sociomoral escolar e suas implicações na construção das relações de cooperação dos alunos da sétima série dos anos finais do Ensino Fundamental.

Este trabalho está organizado em quatro capítulos. O capítulo I apresenta a contextualização da temática investigada e as pesquisas relacionadas. No segundo capítulo, é exposto o referencial teórico, fundamentando os conceitos de moralidade, relações sociais, resolução de conflitos e relações de cooperação.

O terceiro capítulo descreve a delimitação e a fundamentação da investigação, especificando a área temática, os objetivos e as questões de pesquisa. Aborda, também, o contexto metodológico, composto pela escolha da abordagem de Pesquisa Qualitativa e do método de estudo de caso. Ainda são apresentados os instrumentos utilizados para a coleta dos dados.

O quarto capítulo compreende a análise dos dados coletados, realizada a partir da apresentação e discussão dos resultados do processo investigativo, em relação ao referencial teórico adotado na pesquisa. Para tanto, foram criadas categorias de análise, levando-se em conta os achados da pesquisa, os objetivos e os pontos investigados e a revisão bibliográfica que fundamentou a investigação. Por fim, são expostas as considerações finais, em que são tecidas possíveis respostas às questões analisadas por meio deste trabalho investigativo.

CAPÍTULO 1 APRESENTANDO O TEMA

Este capítulo tem a função de apresentar a temática central a ser estudada em nosso trabalho. Em um primeiro momento, refletimos sobre o significado dos conflitos fundamentados pelos seguintes autores: Jean Piaget (1977/1993), Josep Maria Puig (1998), Genoveva Sastre (2002) Montserrat Moreno (2002), Eduard Vinyamata (2005), Rheta DeVries (1998) e Betty Zan (1998).

Em seguida, discutimos sobre o que configura o ambiente sociomoral, ou seja, os elementos que o constituem. Finalizamos com a descrição de algumas pesquisas relacionadas à nossa abordagem.

1.1 Os conflitos no contexto escolar

A escola tem se constituído em um cenário onde os conflitos interpessoais ganham espaço e têm sido notícia nos meios de comunicação com certa frequência. O que podemos observar é que os conflitos são vistos como nocivos, com a preocupação centrando-se na sua resolução de forma rápida ou em uma maneira de evitá-los, vigiando os alunos e coagindo qualquer divergência. Na escola, assim como na sociedade, não existe uma cultura de mediação de conflitos que leve a uma resolução de forma não violenta. Fatores como a falta de conhecimento aliados à insegurança por parte dos professores em resolver conflitos favorecem o desencadeamento de resoluções que, muitas vezes, apelam à violência entre os envolvidos.

Segundo Vinyamata (2005), os conflitos ganham proporções na maioria das vezes não pelo motivo que os originou e sim em função de erros decorrentes da mediação destes conflitos.

Solucionar conflitos não é algo que possa ser feito de maneira teórica, abstrata. É algo que exige nossa atenção e capacidade de ação, de concretizar iniciativas que contribuam para isso. Em geral poderíamos dizer que se trata de aprender a viver. Recuperar a serenidade, planejar uma vida satisfatória de maneira íntegra, vencer dificuldades, superar crises, conviver. Tudo isso significa educar para a vida, uma vida na qual podem surgir dificuldades para nós mesmos, para os demais, para o meio. (VINYAMATA, 2005, p. 22-23).

A ideia à qual o autor nos remete é que é preciso uma postura coerente das ações com a fala. Um professor que reage com gritos e impaciência não poderá mediar conflitos com base no diálogo e na negociação.

Desta forma, propomos uma reflexão sobre a seguinte questão: O que os conflitos revelam sobre o ambiente sociomoral?

Para fundamentar esta ideia, recorreremos a autores construtivistas, cujas teorias abordam a importância dos conflitos e das relações sociais para o desenvolvimento, tanto cognitivo quanto moral.

A utilização do termo construtivismo¹ surge na obra de Piaget (1977) somente na década de 60, embora a concepção epistemológica já estivesse presente em suas obras iniciais. Assim, Piaget recusa tanto as teses aprioristas de que as estruturas de conhecimento estão presentes na bagagem hereditária, quanto as empiristas, que sustentam que o ser humano só conhece o mundo a partir dos sentidos. Na sua concepção construtivista, o conhecimento não está nem no sujeito nem no objeto, não é pré-determinado e nem internalizado, mas é o resultado da ação do sujeito sobre o objeto de conhecimento. Nesta teoria, não se constroem somente os conteúdos desta interação, mas a própria capacidade de organizar e reorganizar as experiências.

Na concepção piagetiana, se destacam com clareza as influências e determinações da interação social no desenvolvimento da inteligência. O “ser social de mais alto nível é aquele que consegue se relacionar com seu semelhante de maneira equilibrada.” (PIAGET, 1967 *apud* La Taille 1992, p. 11). Assim, a maneira de ser social de um adolescente é uma e, a maneira de ser social de uma criança de cinco anos, é outra, justamente porque esta não é capaz, ainda, de participar de relações sociais que expressam equilíbrio de trocas intelectuais.

Para La Taille. (1992), não se trata de uma fronteira entre o social e o não social, mas sim de, a partir de uma característica importante das relações entre pessoas de nível operatório, que representa o grau máximo de socialização do pensamento, comparar graus anteriores de socialização, já que as principais etapas do desenvolvimento das operações lógicas correspondem, de maneira relativamente simples, aos estágios do desenvolvimento social. Assim podemos afirmar que o

¹ Becker explica o termo construtivismo como a hipótese que, negando simultaneamente o empirismo e o apriorismo, afirma que as estruturas do conhecimento e, portanto, da aprendizagem, são construídas pelo sujeito mediante sua ação sobre o meio físico e social, portanto, mediante um longo processo de interação sujeito-meio (BECKER, 2010, p. 14).

desenvolvimento das operações lógicas na criança corresponde simultaneamente ao seu desenvolvimento social.

A partir do estágio das operações concretas, as reais trocas intelectuais começam a ser permanentes, assim como a reciprocidade das relações constituídas, dando início à consolidação da personalidade. Percebemos, então, a importância das relações sociais na construção da noção do eu e do outro num processo simultâneo de diferenciação e socialização.

Baseados nessas considerações iniciais, podemos buscar respostas para entender as relações sociais no ambiente escolar. Destacamos já que as relações de cooperação surgem como elemento central nos processos cognitivos e de construção da moral. Para que possamos entender a construção da moralidade infantil, precisamos compreender o que são relações de cooperação e coação. As relações de coação caracterizam-se pela autoridade e respeito unilateral enquanto as relações de cooperação pontuam-se pela igualdade e respeito mútuo. As relações de cooperação, no entanto, só podem surgir a partir da diminuição do egocentrismo infantil e da convivência com outras crianças da mesma idade para que as trocas sociais e cognitivas ocorram de maneira intensa.

Puig (1998), em sua obra **A construção da personalidade moral**, afirma que para haver a construção da personalidade moral é preciso que o ser humano vivencie situações que o desafiem a se posicionar diante do mundo que o cerca. Todos os seres humanos são múltiplos e únicos, ao mesmo tempo, inseridos num contexto social onde influem e são influenciados pelo outro. A cada nova etapa do desenvolvimento mental, novas possibilidades de interação e compreensão e de problematização irão aflorar no cotidiano. Dentre eles, a moral, conforme aponta Puig (1998, p. 70): “A moral é, portanto, um produto cultural cuja criação depende de cada sujeito e do conjunto de todos eles. [...] Assim, entendemos a educação moral como construção dialógica da personalidade moral”.

Este olhar sobre os entrelaces sociais, afetivos e biológicos do sujeito permite a estruturação de um conceito extremamente significativo, o de “conflitos sociomorais”. Para Puig (1998), estes nascem no seio da sociedade, mas, especificamente, nas relações interpessoais das redes de convívios. Estas redes podem ser a família, os amigos, a escola, as instituições religiosas, as agremiações esportivas, dentre outras.

Puig (1998) também acredita que em nenhuma sociedade é possível desenvolver o processo da construção moral sem os conflitos sociomorais. Os “conflitos sociomorais” nascem no ambiente das experiências humanas com o meio, onde em qualquer cultura haverá valores, condutas, regras e normas que conduzem o caminhar do homem no *espaço tempo* determinado. Cada comunidade, com suas singularidades e diversidades, contribuirá significativamente com o “meio de experiência moral”.

A sala de aula é um ambiente sociomoral onde os conflitos acontecem naturalmente. Portanto, é preciso que este ambiente também forneça as ferramentas necessárias para que o sujeito desenvolva uma moral autônoma. Para isso, será necessário um ambiente onde os indivíduos exercitem o diálogo, o respeito mútuo e as relações de cooperação. É igualmente necessário investir nas competências profissionais dos professores para que estes desenvolvam habilidades necessárias para uma intervenção positiva na resolução dos conflitos entre seus pares e com os alunos.

Sastre e Moreno (2002, p.60) apontam duas intervenções na resolução de conflitos que pressupõe mudança de atitude por parte dos professores. Segundo as autoras:

A primeira consiste em pensar que não é a professora ou o professor quem deve resolver os conflitos, mas sim as pessoas que os provocaram (da mesma maneira que não é o (a) professor (a) quem deve resolver os problemas de matemática). Tampouco se deve esperar, sobretudo no início, que todos os conflitos se resolvam da melhor maneira possível -, ainda que este seja o objetivo, já que os erros são necessários em qualquer aprendizagem que não seja mecânica, e sim construtiva. Às vezes é necessário deixar que os (as) alunos (as) cometam erros. É errando que mais se aprende, desde que analisemos o porquê de as coisas não terem funcionado como pretendíamos. A segunda está relacionada com a primeira e consiste em frear a tendência intervencionista que nos caracteriza como profissionais de ensino. Esta atitude deve ser substituída por outra de escuta atenta. É necessário passar da atitude de ensinar para a de observar, para aprender as formas de pensar e sentir dos (das) alunos (as).

De acordo com este pensamento, podemos afirmar que os conflitos poderão não ser negativos, pois dependendo de como são administrados, podem constituir a mola propulsora para provocar mudanças.

Vinyamata (2005, p.14), diz que:

Convém levar em conta que, com frequência, as origens e as causas primeiras da maior parte dos conflitos têm de ser encontradas entre as

divergências e tensões geradas no âmbito do poder, do Estado, da própria direção das organizações, e não tanto nas ações dos cidadãos. O recurso à violência por parte do Estado seja ela física, judicial ou estrutural, supera (e muito) as manifestações violentas dos administrados, inclusive no caso daqueles que padecem as consequências de um sistema político repressor e injusto.

A escola muitas vezes é palco de cenas violentas nas quais as relações de coação e as atitudes repressoras ocupam o lugar do diálogo e das relações de cooperação. Segundo o autor, é através da educação que poderão ser desenvolvidas ferramentas para que os conflitos sejam solucionados de forma não violenta. Esta situação exige da equipe educativa a compreensão de como estes aspectos interagem na formação e regulação da conduta. Conforme este posicionamento, os conflitos interpessoais são entendidos como situações de interação social de confronto, desacordo, frustração. Belmar (2005, p.101-102), afirma que: “O conflito se apresenta quando se encontram dois atores em oposição consciente, em uma situação em que se perseguem objetivos incompatíveis, o que leva a um confronto ou a uma luta”.

Sendo assim, os conflitos são o resultado da oposição entre idéias e conceitos de duas ou mais pessoas que possuem formas variadas de ver as coisas e que ainda não conseguiram chegar a um nível que as faça aceitar a opinião do outro em caso de desacordo. A dificuldade de acordo entre as partes poderá desencadear em situações de violências.

Precisamos de mediadores em nossas instituições, pessoas que acreditem que existem formas não violentas de resolver os conflitos. Resolver conflitos é algo que exige capacidade de mobilização, reflexão e práticas cooperativas. Podemos resolver os conflitos de três formas: pela coação, que usa autoritarismo e agressividade, fazendo valer o direito e a opinião de quem os emite, mas sem consideração pelos direitos e opiniões dos outros; pelo comportamento submisso, que ao contrário do agressivo, leva em consideração os direitos e sentimentos do outro, sem, porém, considerar os próprios, levando quem o emite a não reagir ou a fugir da situação; e, finalmente, a mediação e a gestão de conflitos, que exige considerar os próprios direitos, sentimentos e ideias, e os explicita, sem com isso ferir os alheios. Vinyamata (2005, p.23) explica:

A mediação e a chamada gestão de conflitos, esse conjunto de técnicas e princípios, contribui para popularizar outra maneira de enfocar as soluções

para os conflitos: o diálogo substituiu o bate-boca, o acordo, a extorsão e a imposição como regra. No entanto, a mediação não foi mais que um ingrediente no momento de compor um ofício e um saber centrado no conflito, na crise, e observado desde a pluralidade disciplinar e a profundidade científica. A mediação foi a herdeira do que se chamou – e continua se chamando dinâmica de grupo, técnicas de conciliação, de arbitragem e de negociação não – coercitiva, a qual contribui para configurar o que tem se denominado resolução alternativa de conflitos ou também métodos alternados, gestão de conflitos ou *alternative dispute resolution*. Trata-se de substituir os processos judiciais punitivos clássicos por outros métodos, baseados nem tanto na jurisprudência, mas no senso comum e nas capacidades de diálogo.

La Taille (1998) propõem uma educação dialógica voltada para a resolução de conflitos de forma autônoma, sendo construtores e interventores da realidade.

Sabemos que situações conflitivas são inevitáveis em uma sala de aula, onde ocorre a interação social. O conflito é classificado por Piaget em duas formas: intraindividual (dentro do indivíduo) e interindividual (entre indivíduos). O conflito intraindividual é uma fonte particular de progresso no desenvolvimento cognitivo. Ele afirma que o conflito interindividual pode promover o desenvolvimento tanto moral quanto intelectual, e ainda oferecer um contexto no qual as crianças tornam-se conscientes de que os outros têm sentimentos, idéias e desejos.

Para DeVries e Zan (1998, p.90), “O conflito interindividual pode levar ao conflito intraindividual.” O primeiro é fonte importante de progresso cognitivo e moral.

Para cada povo, nação ou comunidade, os fatos históricos, antropológicos, políticos, sociais e econômicos irão influenciar na organização deste espaço moral, e conseqüentemente, influenciar o ser cognoscente. O primeiro meio de experiência moral é a família; posteriormente, o educando começa a vivenciar a sua vida escolar, e, dependendo das escolhas de seus pais, poderá frequentar a igreja, o clube, os lugares públicos, etc. Não foi assim em outras épocas, quando cabia a instituições religiosas a responsabilidade de estabelecer uma educação moral dogmática:

No entanto, os modelos de valores absolutos baseados em motivos religiosos perderam a força à medida que se produziu uma crescente racionalização da cultura e da sociedade ocidentais, que obrigou à reelaboração do tipo de solução dado aos problemas morais (PUIG, 1998, p. 30).

Cada um destes meios de experiências morais determinam regras específicas, que atendem os objetivos estabelecidos por cada coletividade na

medida do possível, em prol de um modelo de vida, transmitido entre as gerações através de padrões estabelecidos como adequados. Este processo é o que Puig (1998) chama de Educação Moral.

Uma família, por exemplo, estabelece um modelo de educação moral de acordo com aquilo que considera como verdades embasadas em normas morais oriundas de uma sociedade. Cada personagem dentro do contexto familiar ocupa um lugar, adotando papéis bem delimitados, nos quais estarão submetidos a um conjunto de regras, princípios e responsabilidades condizentes com a sua tarefa neste lar. Assim, os filhos vivenciam o seu primeiro meio de experiências morais (PUIG, 1998).

A escola também, na maioria das vezes, representa uma instituição com normas, regras impostas e muito rigor disciplinar. Dentro destes espaços, vários membros de famílias diferentes vão passar a conviver, também, num espaço formador de morais.

O encontro destes tipos de educação moral, uma de cada família e todas entrelaçadas à educação moral predominante na escola, poderá promover desequilíbrios geradores de conflitos sociomoraes. Se a educação moral predominante for democrática ou pluralista, os conflitos resultarão positivos, pois fazem parte do cotidiano escolar e da vida com um todo. Haverá a possibilidade de desenvolver a autonomia:

A influência do meio é uma condição de autonomia do sujeito. O meio de experiência moral exerce influência sobre o sujeito, mas também se deixa transformar pelo sujeito. É, de certo modo, o conjunto e condições que permitem dar sentido a uma ideia de autonomia. A autonomia nos meios de experiência moral não pode ser entendida como onipotência nem como mera aceitação consciente do que o ambiente impõe. A autonomia, como já foi dito, é a construção de um projeto biográfico próprio a partir dos condicionamentos socioculturais oferecidos pelos meios de experiências. (PUIG, 1998, p. 152).

Neste pilar, se ergue a educação moral pela “elaboração pessoal, social e cultural” (PUIG, 1998, p. 73). Para educar em valores, o mesmo autor, na mesma obra, estabelece que “A postura da clarificação de valores insiste na responsabilidade de cada sujeito na construção de sua própria”. Entretanto, percebe-se na atualidade que os conflitos sociomoraes estão imbricados a instrumentos de relações de coação e de respeito unilateral: “Infelizmente, na maioria das escolas, o ambiente sociomoral é sobremaneira coercitivo e exige que

as crianças sejam submissas e conformistas, à custa da iniciativa, autonomia e pensamento reflexivo” (DEVRIES E ZAN, 1998, p.35).

O ingresso no ambiente escolar deve envolver os seus sujeitos em múltiplas teias de solidariedade e cooperação. Só com relações interpessoais dialógicas e construtivas os problemas serão resolvidos:

Só se atinge a formação moral encarando situações sociomorais problemáticas. Ninguém inicia uma mudança pessoal sem se sentir pressionado por conflito sociomoral, ou sem pressionar a si mesmo problematizando a realidade ou sua relação com ela (PUIG, 1998, p. 161).

Diante desta concepção, percebe-se que as práticas exercidas nos meios de experiências sociais podem influenciar profundamente na formação do indivíduo, como nos espaços da sala de aula. A relação pedagógica adotada pode favorecer os conflitos sociomorais como processos de aprendizagens, construindo estratégias de resolução de conflitos, embasadas não nas regras impositivas e que pretendem dominar o corpo, mas nas estabelecidas por princípios como o respeito, a humildade, a generosidade, a partilha. Comte-Sponville (1995, p.19), em sua obra, **O pequeno tratado das grandes virtudes**, apresenta as virtudes morais:

Virtude, no sentido geral, é poder; no sentido particular, poder humano ou poder da humanidade. É o que também chamamos as virtudes morais, que fazem um homem parecer mais humano ou mais excelente, como dizia Montaigne, do que outro, e sem as quais, como dizia Spinozza, seríamos justo título qualificados de inumanos. [...] Trata-se de não ser indigno do que a humanidade fez de si e de nós.

Com isso, queremos enfatizar a importância das crianças terem a oportunidade de sentir e pensar durante o conflito, visto que estes aspectos são mais importantes do que a solução alcançada. Em função disso, nem sempre o conflito é resolvido no momento no qual ocorre a intervenção.

Sastre e Moreno (2002) afirmam que a resolução de conflitos de maneira satisfatória implica em operações de reciprocidade e síntese entre contrários. Mas, para fazer isto, é preciso organizar os fatos e ordená-los de maneira causal, separar as variáveis que são pertinentes das que não são e buscar soluções que permitam resolvê-los da maneira mais satisfatória possível para as pessoas envolvidas.

A seguir, abordamos a importância do ambiente sociomoral como um espaço onde se desenvolve o processo de mediação dos conflitos.

1.2 O ambiente sociomoral

Ao percorrermos o espaço escolar, percebemos a construção da moral ou das relações morais. Segundo DeVries e Zan (2003, p.216), “nos referimos ao ambiente sociomoral como uma completa rede de relações interpessoais numa sala de aula. Isto inclui o relacionamento das crianças com o professor, com outras crianças, com outros professores e com as regras”.

Todo o ambiente escolar caminha para o ensino de temas morais. Ao orientar como os alunos devem se comportar, o professor expressa princípios próprios no contexto social. Estes mesmos princípios que regem suas concepções de ensino e aprendizagem determinam também suas atitudes frente aos alunos em sala de aula:

O primeiro princípio de educação construtivista é que um ambiente sociomoral deve ser cultivado no qual o respeito pelo outro é continuamente praticado. Neste sentido, a educação construtivista é uma proposta tanto moral como intelectual. Algumas pessoas sentem que a escola não deveria se envolver com a educação moral, mas, deveria focalizar-se somente no ensino acadêmico ou promover desenvolvimento intelectual. O problema com este ponto de vista é que as escolas “lidam” com o desenvolvimento moral, querendo ou não (DEVRIES E ZAN, 2003, p. 216).

A moral é construída através de ações diretas e por vezes indiretas, que fazem parte da vida do docente, porém, cabe ao professor criar um ambiente sociomoral cooperativo, mediando situações de conflito, educando para a escuta, criando um espaço moral onde reine o respeito por si e pelo outro.

Os princípios nascem daquilo que é humano e deveriam estar voltados para os grandes pilares da educação atual, propostos por um dos marcos fundamentais promovido pela UNESCO, iniciado em 1993 e concluído três anos após, em setembro de 1996. Esse relatório fomentou um repensar sobre a Educação como um tesouro a ser descoberto pela Humanidade, diante da problemática do século XXI, como uma possibilidade de enfrentamento das incertezas referentes à condição humana e planetária. Uma comissão composta por especialistas de vários países foi criada em março de 1993, iniciando as discussões sobre o cenário da Educação e as implicações, possibilidades e contribuições. Delors (2006, p. 89–90) apresenta a proposta dos quatro pilares da Educação organizada pela Comissão da UNESCO:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a Educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver junto*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente, *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. (grifo do autor)

A Comissão reconhece que a Educação, na atualidade, pouco atua sob os pilares “aprender a viver junto” e “aprender a ser”. Além disso, enfatiza ser urgente desenvolver a potencialidade criadora, por isso adota o termo “tesouro a descobrir” em seu título pelo entendimento que cada um, por intermédio da Educação, deveria descobrir o tesouro escondido em si em prol da Humanidade. O objetivo é desenvolver a potencialidade de elaborar pensamentos autônomos e críticos, de forma que o indivíduo construa suas responsabilidades pessoais, seus juízos de valor com base nos princípios que o orientem a agir humanamente nas múltiplas situações da vida.

La Taille (1998, p.78), retrata em sua obra **Limites: três dimensões educacionais**, a célebre expressão “Viver e deixar viver” como um dos princípios básicos da relação humana, e principalmente dentro do contexto escolar. É preciso desenvolver a formação para estar com o próximo em prol de uma cultura do aprender a aprender em cooperação. O ato de cooperar significa operar em conjunto com o outro. “Alguns limites são claramente inspirados pela moral, como não matar enquanto outros, embora pareçam ser mais frutos de convenções (como fazer fila, fazer silêncio) [...]”. A virtude, a afetividade e a moralidade precisam estar relacionadas às condutas de não transpor limites fundamentados no respeito mútuo, e não de impor. Segundo Puig (1998).

A abordagem dos problemas morais deve ser orientada por guias de valor que ajudem a considerar os conflitos, não que tragam soluções acabadas. Analisar pessoal e coletivamente os problemas morais nos permite entendê-los melhor, às vezes, a controlá-los ou resolvê-los. (PUIG, 1998, p.74).

Sastre e Moreno (2002, p.19) criticam a nossa formação enquanto docentes para o mundo exterior anulando as relações de convívio:

Não fomos preparados para compartilhar nem resolver com agilidade e de forma não-violenta os problemas que iam surgindo em nossas relações pessoais. Não desenvolvemos a sensibilidade necessária para saber interpretar a linguagem dos nossos sentimentos. Nossa razão não foi exercida na resolução de conflitos e tampouco dispúnhamos de um repertório de atitudes e comportamentos práticos que nos permitissem sair dignamente de uma situação. Em síntese, nossa formação nos tornou mais hábeis para lidar com o mundo físico do que com o social.

As autoras afirmam que os conflitos interpessoais estão sempre acompanhados de sentimentos que constituem em muitas ocasiões a própria causa do conflito. Elas acreditam que a aprendizagem de resolução de conflitos deve ser acompanhada da aprendizagem emocional.

Temos observado que um dos principais problemas da escola, atualmente, está em como lidar com os conflitos no ambiente escolar. Diariamente, observamos nas escolas pais relatarem que não conseguem mais lidar com seus filhos; por sua vez, professores também reclamam da indisciplina dos alunos, da falta de respeito, da falta de limites. Os professores, também cometem atos de violência, quando são autoritários, quando usam de coação ou intimidação para resolverem os conflitos que surgem, pois muitas vezes é a única forma que sabem utilizar para tentarem resolver estes problemas.

É necessário salientar que em toda a convivência humana existem conflitos, e eles também estão presentes na escola, na sala de aula, pois são ambientes onde as pessoas interagem.

Conforme DeVries e Zan (1998), a aprendizagem da resolução de conflitos poderia possibilitar formas de convivência mais satisfatórias e a melhoria da qualidade das relações. Mas precisamos admitir que a resolução de conflitos não é uma prática em nossas escolas, os professores não concebem os conflito como oportunidades de crescimento nas relações de cooperação.

Sendo assim, o ambiente sociomoral escolar poderá possibilitar a concretização desse tipo de relações entre colegas na medida em que os professores priorizem a sua função de interação. (DEVRIES; ZAN,1998). Porém é preciso estar atento para a forma como são conduzidas a resolução dos conflitos, pois como explica Sastre e Moreno (2002).

Uma tendência natural de todo bom profissional da educação é a de facilitar para seus alunos e alunas o caminho para a aprendizagem do que deseja que adquiram. Entretanto, esta facilitação, em muitas ocasiões, pode conduzir-nos justamente para o lado oposto ao que queremos chegar,

porque, se tentamos facilitar demais as coisas, poupamos os (as) alunos (as) do esforço necessário que conduz a uma nova aquisição e os (as) impedimos de experimentar a legítima satisfação de tê-lo conseguido por seus próprios meios. Isto é particularmente certo quando o que queremos que aprendam não é o fim, mas o caminho para chegar a ele (SASTRE E MORENO, 2002, p. 57).

A organização curricular da escola, ainda não possibilita aos professores espaço para estas ações, mas a escola é responsável pelo processo de desenvolvimento humano através da convivência. Segundo Puig (2007, p.79), é na escola que a educação moral deve ser vista como uma questão relevante.

No que se refere à educação moral e cívica, que deveria ser oferecida pela escola, se a nossa posição estiver correta, devemos pensar que, em situações de alta diversidade, ensinar a ser e a conviver pede trabalho para que a educação: 1) permaneça aberta à diversidade de pontos de vista morais e às perspectivas culturais dos alunos; 2) reconheça a coincidência de alguns valores recorrentes e de um amplo acordo que estabeleça uma base educativa mínima; 3) forme as disposições morais comuns de maneira a convertê-las em procedimentos morais para enfrentar os desafios do presente.

Para Puig (1998), estes procedimentos visam a construção da personalidade moral da pessoa. No entanto, ele ressalta dois fatores importantes quanto aos conflitos sociomorais e o ambiente onde os mesmos são produzidos. São estes conflitos que impulsionam, desafiam o indivíduo a agir. O autor complementa: “São os desafios que surgem em um determinado meio de experiência moral” (PUIG, 1998, p. 161-162).

O professor, ao assumir a postura de mediador, com intervenções que possam ajudar na construção da moral autônoma, aproveita as situações de conflitos para que os alunos exponham suas opiniões e pontos de vista e possam, com o auxílio dele, resolver seus próprios conflitos.

Existe uma diferença entre negociação e mediação. No primeiro caso, uma das partes deve ganhar e no segundo caso as resoluções devem ser satisfatórias a todos (VINYAMATA, 2005). Em muitas situações de conflito na escola, será necessário um mediador (e não negociador), que pode ser o professor, ou o coordenador e orientador, caso o conflito envolva o professor

O mediador é aquele que vai serenar os ânimos, espelhar os sentimentos das partes envolvidas, auxiliar os envolvidos a escutar todas as partes, estimular a contra-argumentação e levar as partes a se concentrarem no problema inicial.

Parece óbvio que o mediador deve ter um bom relacionamento com as partes envolvidas e ser imparcial no processo.

1.3 As contribuições de outros autores e as pesquisas relacionadas

Reservamos este tópico para descrever algumas pesquisas relacionadas à temática que está sendo investigada. Com isso, salientamos a importância de estudos investigativos nesta área.

Vinha (2003) buscou investigar se o ambiente escolar influenciava na maneira como os alunos se relacionavam e lidavam com seus conflitos interpessoais, bem como o modo como interpretavam e resolviam situações de conflitos hipotéticos. A amostra foi constituída de duas classes da 3ª série do ensino fundamental, sendo que em (A) o ambiente era caracterizado por relações autocráticas e em (B), o ambiente pautava-se por relações democráticas. A coleta de dados foi realizada em 26 sessões de observações e 6 crianças sorteadas de cada classe foram apresentadas a situações-problema que envolviam conflitos interpessoais. A caracterização do ambiente sociomoral foi realizada a partir dos critérios de Paulino (2002). A análise dos dados fundamentou-se nas teorias de Piaget e Selman.

Na classe com o ambiente autocrático, constatou-se um menor desenvolvimento das crianças com relação aos níveis de entendimento interpessoal na resolução de conflitos hipotéticos e na relação cotidiana entre pares. As crianças tendiam a relacionar-se de forma pouco harmoniosa, competiam entre si, e as estratégias utilizadas quando se deparavam com os conflitos eram impulsivas, autocentradas e pouco elaboradas.

O estudo comprovou que o ambiente escolar influencia na forma como as crianças se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, podendo favorecer ou inibir esse desenvolvimento. A forma inadequada de resolver conflitos, se não for resolvida, trará implicações a todas as fases da vida da pessoa e em todos os tipos de relação. Pode inclusive prejudicar a busca da felicidade.

Vicentin (2009) investigou a temática da resolução de conflitos interpessoais e o abuso de substâncias psicoativas. Este estudo visou contribuir para o avanço do conhecimento sobre o tema da cognição social, por meio de estudos sobre resolução de conflitos interpessoais entre adolescentes.

Segundo a autora, estudiosos da área apontam três estilos de resolução de conflito: agressivo, submisso e assertivo. O estilo de solução agressivo inclui estratégias de coerção para o enfrentamento do conflito, enquanto o estilo submisso caracteriza-se pelo não enfrentamento da situação. Apenas o estilo assertivo envolve comportamento explícito de defesa, sem utilizar estratégias coercitivas.

Participaram da investigação 84 estudantes de uma escola pública, com idades entre 12 e 16 anos e nível socioeconômico baixo, divididos em dois grupos: 42 filhos de pais com problemas de álcool e 42 participantes que não se enquadravam nesse grupo.

Os instrumentos utilizados foram três tipos de questionários. Os adolescentes apresentaram predominantemente respostas submissas, seguidas de respostas agressivas. Grande parte dos participantes não se pronunciou com relação aos sentimentos provocados pelas situações descritas pelo questionário, seguida dos que expressaram sentimentos negativos ou pouco definidos.

Não foram encontradas diferenças significativas entre os sexos, faixa etária e filhos de pais com e sem problemas de álcool. As meninas apresentaram maior proporção de respostas submissas comparada aos meninos. Os resultados mostraram que o estilo de solução de conflito dos adolescentes não estava necessariamente relacionado ao problema do pai com álcool. Contudo, a omissão dos próprios sentimentos e a falta de justificativa para as próprias ações estavam frequentemente ligadas às respostas agressivas dos participantes.

Leonardi (2008) investigou a resolução dos conflitos sociomoraes e suas implicações na construção da autonomia moral dos alunos. A pesquisa, um estudo de caso, desenvolveu-se com duas professoras da 4ª série dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e suas respectivas turmas.

O local da investigação foi uma escola pública do município de Santa Maria – RS, através de observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa foi analisada através de três categorias: a resolução dos conflitos sociomoraes, as regras e o ambiente sociomoral e os limites a serem transpostos: a autonomia possível. A análise destas categorias deu-se a partir do conceito de moralidade defendido por Jean Piaget. As conclusões obtidas através da pesquisa foram que a forma como as professoras resolvem os conflitos sociomoraes em sala de aula não favoreceram a construção da autonomia moral dos alunos. Suas

práticas foram pautadas em relações de coação, tendo como eixo central o respeito unilateral.

Esta investigação contribuiu para que possamos compreender a importância da aprendizagem da resolução de conflitos sociomoraes ser introduzida nos currículos das instituições de ensino, que devem primar pela autonomia moral de seus alunos.

Dani (1996) investigou as “Recompensas e Castigos”, partindo do conceito de fracasso escolar, mais especificamente do aluno exitoso. Neste estudo, os castigos e recompensas são elementos que contribuem para o fracasso escolar dentro da relação pedagógica.

Através de um estudo de caso desenvolvido em uma escola da rede pública, a pesquisa teve como sujeito uma professora da 1ª série do Ensino Fundamental. O conceito de fracasso escolar usado nesta pesquisa foi fundamentado no conceito de Fernandez (1990 *apud* Dani, 1996, p.103) como “aquele no qual o aluno considerado repetente, é aquele que passa de ano, porque se acomodou, não pensa por si mesmo, mas triunfa, vence na escola, sendo visto como o ‘bom aluno’ porque repete o que o professor quer e diz”.

Através deste estudo, a autora constatou que o aluno é aprovado através de recompensas e castigos, e que em nome de uma suposta disciplina em sala de aula, os professores condicionam seus alunos a repetir o que eles querem, ficando evidenciado que tais práticas não contribuem para a construção de moral autônoma.

Esta pesquisa comprovou, segundo (Dani, 1996, p.143) “a existência de uma situação de fracasso escolar – alunos exitosos – salientando-se a ideia de que um sistema disciplinar, fundado em castigos e recompensas, contribuiu para que essa situação se concretizasse com maior eficiência”.

A autora evidencia a importância dos professores assumirem esta situação, partindo de uma reflexão da sua prática escolar, enquanto um educador comprometido com o processo de ensino e aprendizagem e, em consequência, a construção da moral autônoma. Alerta ainda para a construção de espaços de formação dentro da escola e também nos cursos de formação relacionado com as séries iniciais.

Desta forma, evidenciamos a importância da aprendizagem de resolução de conflitos, através do diálogo e do respeito mútuo. Para isso, o educador deve desenvolver a habilidade de ouvir, estabelecendo um clima de empatia nas relações.

As pesquisas, de um modo geral, mostram que os conflitos ainda são vistos como negativos nas relações professor/alunos. Quando o professor deixa de intervir de maneira satisfatória na resolução dos conflitos, isto pode gerar um desgaste das relações interpessoais e prejuízo no processo de ensino e aprendizagem.

Salientamos aqui o questionamento de nossa pesquisa: Como o ambiente sociomoral interfere na mediação dos conflitos? Encontrar resposta para esta questão é o desafio a que nos propomos.

CAPÍTULO 2 FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa esta fundamentada nas idéias de Jean Piaget (1977/1994), Josep Maria Puig (2007), Genoveva Sastre (2002) Montserrat Moreno (2002), Rheta DeVries (1998) e Betty Zan (1998). Esta é a composição do referencial teórico que objetiva compreender como o ambiente sociomoral escolar implica na construção das relações de cooperação.

2.1 A moralidade as relações sociais

Desde o momento do nascimento, a criança entra em contato com normas, horários, lugares aonde poderá ir ou não. Este processo é necessário, pois permite um convívio social satisfatório. Estas regras, porém, são impostas pelos adultos e normalmente não levam em consideração necessidades e interesses.

Para Piaget (1994, p.23):

As regras morais que a criança aprende a respeitar, são transmitidas pela maioria dos adultos, isso significa que a elas já chegam elaboradas, porém não na medida de suas necessidades e interesses, mas de uma única vez através da sucessão ininterruptas das gerações adultas anteriores.

Ele, fala das relações das crianças entre si a partir da noção de justiça, como elemento fundamental para compreender tais relações. Desta forma, a moralidade é entendida por Piaget (1977, p.11) como “um sistema de regras, e a essência de toda a moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras”.

A ausência de regras que a criança apresenta ao nascer Piaget (2006) denomina estado de anomia. O recém nascido não sabe o que deve ser feito, não conhece as regras da sociedade; só mais tarde a criança vai percebendo a si mesma e aos outros. A partir deste momento, ela começa a entender que existem coisas que pode ou não realizar. É neste momento que ela começa a participar do mundo da moral, das regras, mas, no entanto, sua participação acontece de maneira heterônoma. Piaget (2006, p.26) afirma que:

Em primeiro lugar, existem os fatos de subordinação e as relações de coação espiritual exercidas pelo adulto sobre a criança. Com a linguagem, a

criança descobre as riquezas insuspeitas de um modo de realidades superiores a ela; seus pais e os adultos que a cercam lhe aparecem já como seres grandes e fortes, como fontes de atividades imprevistas e misteriosas. Mas agora esses mesmos seres revelam seus pensamentos e vontades, e este novo universo começa a se impor com sedução e prestígio incomparáveis.

Neste momento, é natural para a criança ser governada pelo adulto. Trata-se de uma “submissão inconsciente”. Esta relação de subordinação da criança ao adulto se mantém primeiramente através dos laços afetivos. Embora ainda não compreenda as regras, ela as obedece por medo de perder a proteção, o afeto e até mesmo de sofrer algum tipo de punição ou castigo.

Esta é a fase do controle externo, que no decorrer do tempo deverá se transformar em um controle interno. Aos poucos, a criança não dependerá mais do olhar do adulto. Começa então o processo de construção da moral autônoma. O que caracteriza esta fase é justamente a mudança do foco, que antes estava calcada no outro e agora está no próprio indivíduo. O sujeito autônomo, ao contrário do heterônomo, se mantém fiel aos seus valores, independente do lugar onde esteja; já a pessoa heterônoma sofre interferências externas e muda de atitude e ideias conforme as influências do ambiente e das outras pessoas que a cercam. Podemos afirmar que a qualidade das relações interfere na construção da moralidade.

Partindo desta ideia, podemos compreender melhor os dois estágios no desenvolvimento do raciocínio moral da criança, a heteronomia e a autonomia. A heteronomia tem como característica o respeito unilateral, sua concepção de regras é algo exterior à consciência e imposto pelo adulto. A moral autônoma possui como elemento essencial a cooperação, possibilita o surgimento do respeito mútuo. As crianças começam a intensificar os julgamentos de acordo com as intenções e não somente pelas consequências envolvendo noções de justiça

Para Piaget (1977), o desenvolvimento da moralidade se verifica através de um processo de construção por meio de interações entre as pessoas e o ambiente social. É desta forma que o construtivismo, enquanto teoria proposta pelo autor, busca explicar como o sujeito passa de um conhecimento elementar para outro mais complexo, sejam estes conhecimentos físicos, lógicos matemáticos ou do mundo social. Assim, a moralidade não pode ser dada ou ensinada, ela é construída a partir das próprias experiências do sujeito.

Piaget (1977, p. 23), em sua obra **O juízo moral da criança**, diz que “a moralidade consiste num sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras”. Também salienta:

Reconhecemos, com efeito, a existência de duas morais na criança, a da coação e a da cooperação. A moral da coação é a moral do dever puro e da heteronomia: a criança aceita do adulto um certo número de ordens às quais deve submeter-se, quaisquer que sejam as circunstâncias. O bem é o que está de acordo, o mal o que não está de acordo com estas ordens: a intenção só desempenha pequeno papel nesta concepção, e a responsabilidade é objetiva. Mas, à margem desta moral, depois em oposição a ela, desenvolve-se, pouco a pouco, uma moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade, que acentua a autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva. Ora, observamo-lo, se a moral do respeito mútuo se opõe, do ponto de vista dos valores, à do respeito unilateral, entretanto, procede dela do ponto de vista da causalidade mesma da evolução: a medida que a criança se torna homem, suas relações com o adulto tendem à igualdade (PIAGET, 1977, p.288).

Nos estudos piagetianos, entende-se que essa moral da coação vai caminhando para a moral da cooperação, na qual o respeito absoluto pelos adultos é substituído pelo respeito mútuo e igualdade entre todos. As regras começam a ser entendidas como convenções que resultam de compromissos entre os indivíduos e, portanto, podem ser alteradas a qualquer momento. As normas, todavia, são aplicadas de forma rígida. Na evolução da moralidade a criança caminha para a adolescência. Nessa fase, Piaget (1977) supõe que a moral passa a ser autônoma. As normas deixam de ser aplicadas de forma rígida, começa-se a considerar as posições e situações vividas por cada indivíduo. O valor do ato é julgado não em função das suas consequências, mas da sua intenção. Para o autor, o adolescente é capaz de estabelecer princípios morais gerais, e criar códigos próprios de conduta

Piaget desenvolveu seus estudos sobre a moralidade a partir de jogos coletivos, mais precisamente os jogos de bolitas e amarelinha. Ele interrogou cada criança para compreender a prática e consciência das regras. Chegou à conclusão de que as regras podem surgir tanto de rituais produzidos pelas crianças quanto de um simbolismo que se tornou coletivo.

Segundo Piaget (1977, p.170-171):

Os resultados obtidos no decorrer de nosso estudo do realismo moral confirmam aqueles de nossa análise das regras do jogo de bolinhas:

parecem existir na criança duas morais distintas, das quais podemos, aliás, distinguir os contragolpes sobre a moral adulta. Estas duas morais são devidas a processos formadores que, geralmente, se sucedem, sem todavia constituir estágios propriamente ditos. É possível, além disso, notar a existência de uma fase intermediária. O primeiro destes processos é a coação moral do adulto, coação que resulta na heteronomia e, conseqüentemente, no realismo moral. O segundo é a cooperação, que resulta na autonomia. Entre os dois, podemos distinguir uma fase de interiorização e de generalização. A coação moral é caracterizada pelo respeito unilateral.

Piaget nos permite entender com clareza as relações sociais afirmando que “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas” (PIAGET, 1967 *apud* La Taille, 1992, p. 11).

É importante ressaltar a definição piagetiana de homem como ser social, assim como as influências dos fatores sociais para o desenvolvimento humano, pois entendemos que as relações sociais são complexas, presentes desde o nascimento até a vida adulta da pessoa.

Para Piaget (PIAGET, 1967 *apud* La Taille, 1992, p. 14), “o ser social” de mais alto nível, é justamente aquele que consegue relacionar-se com seus semelhantes de forma equilibrada; é possível afirmar que a cada estágio de desenvolvimento do sujeito, definido por Piaget, compreende-se uma maneira de ser social, por isso uma criança, no período pré-operatório, interage socialmente, diferente de uma pessoa que atingiu o nível das operações formais.

Para que possamos explicar melhor estas interações, trazemos as relações em cada etapa do desenvolvimento, segundo Jean Piaget. No período sensório-motor, o nível de socialização da inteligência mostra-se extremamente deficiente, pouco devendo às trocas sociais. Nesse período, as regras não são observadas pela criança.

O segundo nível, o da “Moral da Obediência-Heteronomia”, ocorre entre os 2 e 7 anos, no período “pré-operatório”. Nesse período, a criança manifesta respeito absoluto pelos adultos. A criança acredita que existe uma justiça imanente, que se encarrega de punir todos os atos incorretos. Ela não possui capacidade intelectual para compreender as razões abstratas de uma norma geral. Sendo assim, as normas são totalmente exteriores à criança, o que caracteriza a moral heterônoma.

O terceiro nível, para o educador suíço, seria o da “Moralidade de Solidariedade Entre Iguais”, que acontece entre os 7 e os 11 anos, correspondendo ao período das “operações concretas”. Aqui, o respeito absoluto pelos adultos é substituído pelo respeito mútuo e igualdade entre todos. As regras começam a ser entendidas como convenções que resultam de compromissos entre os indivíduos. No entanto, as normas ainda são aplicadas de forma rígida, formalista e igualitária.

O último nível apontado seria o da “Moral de Equidade-Autonomia”. Este é alcançado a partir dos 11 anos, o que corresponderia ao “período das operações formais”. As normas deixam de ser aplicadas de forma rígida, podendo ser mudadas por consenso. Começa-se a considerar as posições e situações vividas por cada indivíduo. A moral torna-se autônoma. O valor do ato é julgado não em função das suas consequências, mas da sua intenção. O adolescente é capaz de estabelecer princípios morais gerais, e criar códigos próprios de conduta. Com isso, Piaget não quer afirmar que todos os adolescentes e adultos atinjam tal estágio, ao contrário, o próprio autor entende que poucos são os adultos que o atingem.

O mais relevante é entender que, para Piaget, os valores morais não são absorvidos do meio pelas crianças, mas sim constituem uma construção interna, que ocorre à medida que as crianças se relacionam com outras crianças e com os adultos e que se confrontam com situações que pedem uma atitude moral.

Para falar em reciprocidade ou interação, supõe-se, primeiramente, conseguir colocar-se na perspectiva do outro, descentrar-se sem deixar, contudo, de ser você mesmo. Isso é algo que a criança adquire de forma progressiva, num processo dialético em que sujeito e objeto se constituem um a partir do outro. Falar de interação supõe também vencer o egocentrismo inicial, situação vivenciada pela criança antes do período operatório.

Observamos, diante disso, dentre outros motivos, a importância das relações sociais na construção da noção do eu e do outro, num processo concomitante de diferenciação e socialização. Todas as questões levantadas aqui nos levam a refletir as diferentes dimensões do ser social e sua relação com as etapas do desenvolvimento cognitivo. Também oportunizam a percepção da influência das interações sociais sobre esse desenvolvimento, tendo em vista os fatores interindividuais permitirem à inteligência atingir a coerência possível, sobretudo pelas necessidades da vida em sociedade.

O que se espera de um ambiente sociomoral escolar é que os alunos sejam regulados por mecanismos internos, mas para que esta regulação aconteça, será necessário que a escola não valorize tanto a obediência a regras que são definidas sem a participação do aluno.

2.2 As relações de cooperação

No ambiente sociomoral escolar, os professores são desafiados por situações cotidianas a assumirem posturas que estão intimamente ligadas às suas crenças e ideias quando “[...] comunicam mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos e enquanto administram sanções para o comportamento das mesmas” (DEVRIES E ZAN, 1998, p. 35).

Dos procedimentos verbais em educação moral, Piaget (1996, p. 15) diz: “Do mesmo modo que a escola em geral há séculos pensa ser suficiente falar à criança para instruí-la e formar seu pensamento, os moralistas contam com o discurso para educar a consciência”. Para Piaget, os procedimentos verbais ou as “lições de moral” são de pouca valia para a educação moral, já que, quase sempre, são impostas pelos educadores através da coação e do respeito unilateral. A criança, por não viver esta situação exposta, não compreende o seu significado, mas finge aceitá-la pelo medo da punição ou perda do afeto.

Piaget (1996) diz, ainda, que as “lições de moral” podem ser válidas quando se constituem como resposta no momento em que as crianças pedem explicações para determinadas situações que lhes causaram desequilíbrio. Entende-se, com isso, que a moralidade não pode ser imposta como *decreto*, mas sim construída como um *contrato*. Entendemos que, se mantidas as justas proporções, a “lição de moral” não deve ser proscrita. Porém, ela não se desenvolverá produtivamente a não ser por ocasião de uma vida social autêntica e no interior da própria classe. (PIAGET, 1996, p. 20).

Em observações psicológicas sobre o *self-government* (1934), Piaget analisa as principais relações psicológicas em jogo no exercício desse fenômeno como, por exemplo, a questão das relações que unem os professores aos alunos e que devem ser analisadas através de um triplo ponto de vista: do egocentrismo do indivíduo, da coerção dos mais velhos e da cooperação entre os iguais. Também nesse caso, Piaget afirma ser necessário que as crianças experimentem a cooperação e o

respeito mútuo para que possam construir seu autogoverno (autonomia). O *self-government* é, segundo esse autor, “um procedimento de educação social que tende, como todos os outros, a ensinar os indivíduos a sair de seu egocentrismo para colaborarem entre si e a se submeter a regras comuns” (PIAGET, 1934/1998, p.126).

Todos os grupos sociais são envolvidos por regras morais e formas de pensar comuns a todos os indivíduos, que as repassam de geração em geração. Essas regras morais e lógicas se devem a uma consciência humana.

Segundo Piaget (1934/1998, p.135):

A ideia que defendemos é bem mais concreta: trata-se apenas de criar em cada pessoa um método de compreensão e reciprocidade. Que cada um, sem abandonar seu ponto de vista, e sem procurar suprimir suas crenças e seus sentimentos, que fazem dele um homem de carne e osso, vinculado a uma porção bem delimitada e bem viva do universo, aprenda a se situar no conjunto dos outros homens.

Para que possamos compreender como a resolução dos conflitos no ambiente sociomoral escolar implica a construção de relações de cooperação, será necessário entender as formas de relacionamentos entre adulto e criança, indicadas por Piaget (1994), que, por meio de uma analogia, permite o entendimento das possíveis interações das crianças com seus professores.

Piaget (1994, p.18) coloca dois tipos de relação social: a coação e a cooperação. Ele chama de coação social “toda relação entre dois indivíduos na qual intervém um elemento de autoridade ou de prestígio”. Nesse tipo de relação, o indivíduo coagido deve atribuir valor às proposições daquele reconhecido como prestigioso, mas a recíproca não é verdadeira. Como percebemos, não se estabelece aqui uma relação igualitária de troca. Piaget (1977, p.342-343) diz ainda que a moral que a sociedade impõe ao indivíduo não é homogênea, pois nem a própria sociedade se configura de forma única:

A sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, dois tipos extremos podem ser distinguidos: as relações de coação das quais é próprio impor do exterior do indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade e de respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de

cooperação constituem pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático. Origem do dever e da heteronomia, a coação é, assim, irreduzível ao bem e à racionalidade autônoma, produtos da reciprocidade, se bem que a própria evolução das relações de coação tenda a aproximá-las da cooperação.

A relação de coação representa um freio ao desenvolvimento da inteligência e um empobrecimento das relações pessoais. Nas relações de coação, geralmente um indivíduo de autoridade expõe suas idéias sem ser questionado e os demais permanecem como ouvintes passivos.

Por outro lado, Piaget (1973, *apud* La Taille 1992) diz que as relações de cooperação estimulam e possibilitam o desenvolvimento da inteligência, uma vez que há discussão, troca de pontos de vista e controle mútuo dos argumentos e das provas, ou seja, todos participam ativamente da relação social, promovendo um desenvolvimento cognitivo conjunto.

Conforme Dani (1999, p.96):

Em relações fundamentadas na cooperação, as regras são resultado da partilha de ideias e sentimentos entre companheiros. Elas brotam do interior da pessoa e conduzem à formação da moral autônoma. Isto significa que a criança deverá transformar estruturas anteriores que a capacitarão a não mais acreditar no caráter absoluto das normas morais, mas, sim respeitá-las pelo seu conteúdo e não porque foram provenientes de alguma autoridade.

As relações de cooperação representam justamente aquelas que vão pedir e possibilitar esse desenvolvimento. Não há mais assimetria, imposição: há discussão, troca de pontos de vista. A cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização, pois abre novos caminhos para criança, permitindo uma maior consciência das atividades intelectuais.

Do confronto do sujeito com o outro, a cooperação funciona como um elemento de tomada de consciência e permite a ele desenvolver esta consciência lógica e moral que é fruto da interação do sujeito com o mundo:

[...] a moral resultante do respeito mútuo e das relações de cooperação pode caracterizar-se por um sentimento diferente, o sentimento do bem, mais interior à consciência, cujo ideal de reciprocidade tende a tomar-se inteiramente autônomo (PIAGET, 1998, p. 29).

É possível afirmar que tanto a coação quanto a cooperação, fazem parte do cotidiano escolar, seja no espaço próprio da sala de aula, ou na instituição como um

todo. São relações que se estabelecem, muitas vezes, em lugares específicos, inconscientemente, em apologia a uma educação de qualidade e formadora. Deste modo, convém classificar como coercitiva qualquer relação subsidiada pela unilateralidade, pela imposição ao outro da forma de pensar, de princípios e valores tidos como verdades absolutas:

Toda vez que um professor trabalha um determinado conhecimento ou afirma uma determinada ideia perante seus alunos e estes tomam o que foi dito como verdadeiro, mesmo sem provas, onde não houve um raciocínio através do qual não se compreendem consequências, causas ou não conduz alguém a tirar alguma dedução, mas apenas pelo prestígio ou autoridade ele estará promovendo, em sua sala de aula, uma situação cujas relações sociais são estabelecidas pela coação (DANI,1999 p.95).

Tal realidade mostra-se contraditória ao desenvolvimento intelectual, socioafetivo e moral, pois à medida que não promove a reciprocidade entre os sujeitos, lamentavelmente, impede a construção de sua autonomia. No entanto, as relações de cooperação são opostas às já referidas, denotando o ponto de partida para o progresso moral, intelectual e afetivo, por garantir a reciprocidade entre os indivíduos, tornando-os capazes de aceitar o ponto de vista alheio e perceber-se nele. Como podemos deduzir, enquanto na coação os elementos afetivos seguem do medo ao sentimento de obrigatoriedade, na cooperação, prevalece o respeito mútuo, a autonomia. Fatores decisivos a serem considerados na prática educativa intra e extraescolares, buscando respeitar e aproveitar as relações de cooperação que naturalmente emergem dos contatos entre as crianças.

A cooperação é responsável pela libertação da criança da palavra do adulto e da coação. A cooperação socializa a mente e abre caminhos para a autonomia. A autonomia moral possibilita ao sujeito compreender as contradições de seus pensamentos e comparar as ideias e valores de outras pessoas.

A autonomia, a "tomada de consciência" e a reciprocidade decorrem da cooperação. Piaget (*apud* KESSELRING,1993, p.183) caracteriza a "autonomia como a capacidade de coordenação de diferentes perspectivas sociais com o pressuposto do respeito recíproco".

Dani (1999, p.98) complementa:

A capacidade de autogerir-se, de autodisciplina, de pensar de acordo com os conceitos próprios ao invés de aceitar automaticamente os valores e

regras formados pelos outros significa autonomia. O pensamento autônomo é capaz de considerar o raciocínio dos outros tanto quanto o seu próprio, porque consegue realizar avaliações, tendo como critério o respeito mútuo.

A autonomia, para Piaget (1977), acontece juntamente com o processo de desenvolvimento da autoconsciência. No princípio, a inteligência está centrada em atividades motoras, no próprio ser, numa relação egocêntrica. É a consciência centrada no eu. Nessa fase, a criança brinca consigo mesma e não precisa compartilhar com o outro. É o estado de anomia, no qual a consciência dorme, como diz Piaget (1977). Podemos entender também como indivíduo da não-consciência. No desenvolvimento e na complexificação das ações, o indivíduo reconhece a existência do outro e passa a reconhecer a necessidade de regras, de hierarquia, de autoridade. O indivíduo desloca o eixo de suas relações de si para o outro, numa relação unilateral, no sentido então da heteronomia. A verdade e a decisão estão centradas no outro, no adulto. Neste caso, a regra é exterior ao indivíduo e, por consequência, sagrada.

Em primeiro lugar, é preciso notar que o indivíduo, por si só, não é capaz desta tomada de consciência e não consegue, por consequência, constituir, sem mais, normas propriamente ditas. É neste sentido que a razão, sob seu duplo aspecto lógico e moral, é um produto coletivo. Isto não quer dizer que a sociedade tenha tirado o racional do nada, nem que não exista um espírito humano superior à sociedade, porquanto interior ao indivíduo como a coletividade. Isto significa que a vida social é necessária para permitir ao indivíduo tomar consciência do funcionamento do espírito e para transformar, assim, em normas propriamente ditas, os simples equilíbrios funcionais imanentes a toda atividade mental ou mesmo vital. (PIAGET, 1977, p.346-347).

A consciência é tomada emprestada do outro. Toda consciência da obrigação ou do caráter necessário de uma regra supõe um sentimento de respeito à autoridade do outro. É o estado de relação sob o determinismo social. O indivíduo sofre a coação social. O estado de autonomia se constitui centrado no reconhecimento do outro como ele mesmo e no respeito mútuo. As regras são constituídas cooperativa e racionalmente. A consciência de si mesmo se constitui na relação com o outro. As “relações interindividuais” estão presentes em todos os sentidos e as regras procedem do coletivo e são construídas nas relações, engendradas pelas relações, e não por este indivíduo ou por aquele grupo para os outros. Os indivíduos fazem parte da construção, do respeito e das reformulações das regras sempre que novas relações ou novas opções se fazem necessárias. É o

estado de autoconsciência. Na heteronomia, todas as leis ou regras aparecem como físicas e morais ao mesmo tempo. As relações são fundadas no respeito unilateral e a disciplina prevalece sobre as relações de cooperação:

O sistema democrático pede a cooperação. Basta verificar quais são suas exigências: levar em conta o ponto de vista alheio, respeitá-lo, fazer acordos, negociações, contratos com outros, admitir e respeitar as diferenças individuais, conviver com a pluralidade de opiniões, de crenças, de credos etc. Além do mais, pelas características do mundo moderno, somos cada vez mais levados a ter de encontrar e nos relacionar com pessoas de culturas diversas, de formação diversa, de religiões diversas. Vem daí que o ideal de “padronização” dos comportamentos torna-se totalmente impossível de ser realizado (La Taille 1992, p. 69).

Neste sentido, a teoria de Piaget contribui trazendo esclarecimentos sobre uma pedagogia que poderá manter a heteronomia, enfatizando a assimilação de regras, ou estimular o avanço da autonomia na medida em que se constitui num espaço de diálogo e respeito mútuo. Para o autor, a cooperação produz como consequência “a lógica das relações”, um instrumento capaz de ajudar a criança a libertar-se do egocentrismo e das noções verbais da autoridade do adulto.

Piaget (1998, p.119) salienta que, para compreender o mecanismo psicológico do *self-government*, é preciso “situar-se sempre do triplo ponto de vista do egocentrismo dos indivíduos, da coerção dos mais velhos e da cooperação entre os iguais”:

Pensar em função dos outros é, portanto, substituir o egocentrismo do ponto de vista próprio e os absolutos ilusórios da coerção verbal por um método de estabelecimento de relações verdadeiras, que garante não apenas a compreensão recíproca, mas também a constituição da própria razão. (PIAGET,1998,p.1190).

Acreditamos que o *self-government* é um procedimento que contribui para que os indivíduos saiam do seu egocentrismo para as relações de cooperação que levarão à construção da autonomia moral.

Quando presente nas relações, a cooperação provoca a descentração e a diminuição do egocentrismo, a fim de considerar opiniões e sentimentos, negociando, dessa forma, saudavelmente, com o outro. Ela ainda provoca no processo de aprendizagem desequilíbrio/equilíbrio intra e interpessoal, sendo cercada por novos desequilíbrios em curtos ou longos espaços de tempo, buscando, conseqüentemente, uma nova organização para a resolução de problemas.

Piaget (1977, p.61) questionou a possibilidade de formar pessoas autônomas através de métodos que impliquem em constrangimento intelectual e moral:

Na realidade, a educação constitui um todo indissociável, e não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se por outro lado o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha que se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria se livrar moralmente. Reciprocamente, porém, se a sua moral consiste exclusivamente em uma submissão à autoridade adulta, e se os únicos relacionamentos sociais que constituem a vida da classe são os que ligam cada aluno individualmente a um mestre que detém todos os poderes, ele também não conseguiria ser ativo intelectualmente.

Piaget deixa claro que as relações de coação geram constrangimento intelectual impedindo a construção de uma moral autônoma. Portanto, é preciso estar atento ao tipo de relações que acontecem no ambiente sociomoral escolar, para que possam ser promovidas e potencializadas as relações fundamentadas na reciprocidade e no respeito mútuo.

Somente em um ambiente de cooperação há maiores condições para se construir atitudes autônomas. Pessoas autônomas possuem a qualidade de permanecerem honestas, justas, coerentes com seus valores e constantes em seus princípios.

2.3 A resolução dos conflitos

É comum percebermos muitos conflitos no comportamento das crianças na escola não só na sala de aula, mas também na hora do recreio, na hora do conto, nas aulas de artes e de educação física. Também há muitas maneiras de se resolverem esses conflitos, seja fazendo queixas para o professor, discutindo com os colegas, de forma agressiva ou passiva, chorando ou ficando quietos.

Segundo Belmar (2005, p. 101),

O conflito é um processo natural da sociedade e um fenômeno necessário para a vida humana, podendo ser um fator positivo para a mudança e o crescimento pessoal e interpessoal ou um fator negativo de destruição, dependendo da forma de regulá-lo.

É na escola que, muitas vezes, as crianças se desentendem, por isso o professor faz parte de um momento importante, no qual as crianças estão construindo suas estruturas cognitivas e esquemas de pensamento. O educador,

enquanto um articulador do processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, não pode ignorar os conflitos que surgem a partir das relações neste ambiente. Sua interferência pode ocorrer de forma positiva e contribuir na formação de sujeitos autônomos.

O conflito será resolvido violentamente quando uma das partes fizer uso da força ou de formas de opressão ou coação para a sua resolução. Nesse tipo de situação, a opinião do outro não é levada em consideração e nem o mal-estar por este sofrido é motivo de preocupação. É o uso da agressividade humana de forma a humilhar e torturar o outro na sua condição mais íntima (VINYAMATA, 2005).

Puig (2007), em sua obra **Educação e Valores**, apresenta no capítulo “A Origem da moralidade” quatro pressupostos básicos para educação em valores. Segundo o autor, “procurar uma resposta à pergunta “como viver” e aplicá-la à vida individual e coletiva é a tarefa central da moralidade (2007, p.66). Esta pergunta deve fazer parte do cotidiano escolar, pois é importante que educadores e educandos aprendam a questionar e sintam-se motivados na busca de respostas para estas questões. Somos seres inacabados e para sobreviver necessitamos de outro ser que nos alimente, cuide e proteja. Puig (2007, p.68) afirma que:

[...] aprender a viver exige uma educação que inclua todas as facetas humanas. Uma educação que inclua os principais âmbitos da experiência humana e a aprendizagem ética que cada um deles pressupõe: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a participar e aprender a habitar o mundo.

Para o autor, “aprender a ser” significa o maior grau possível de autonomia e de responsabilidade na formação de um pensamento autônomo e crítico, que permita constituir um critério próprio e seja capaz de determinar por si mesmo o que se deve fazer nas diferentes situações vitais; no desenvolvimento da sensibilidade moral que predispõe a indignar-se diante daquelas situações consideradas inaceitáveis; na construção das capacidades que regulam a própria conduta, vontade e autorregulação; no exercício das capacidades e auto-observação para potencializar um trabalho sobre si mesmo, que permita um alto nível de amor próprio e modelagem do próprio caráter; e, por fim, a ética do aprender a ser exige a consciência de si mesmo e a harmonia com o mundo pela contemplação artística ou por mediações que ajudem a desenvolver a vida espiritual (PUIG, 2007).

Quanto à Socioética, o autor admite não depender apenas da educação, mas com ela se torna possível porque a participação contrapõe-se à dependência e à incapacidade. Participar pressupõe ser livre em um duplo sentido: não estar submetido a nenhuma forma de dominação e ser capaz de utilizar os recursos necessários para intervir na vida pública:

[...] não é possível que a participação democrática esteja viva sem a força exercida pelas virtudes dos cidadãos ativos. Sem o compromisso com os interesses do conjunto da sociedade não é possível participar corretamente, mas também são necessárias outras virtudes, como a solidariedade, a tolerância e o profissionalismo. (PUIG, 2007, p.73)

E, finalmente, Puig comenta sobre a Ecoética, o habitar o mundo cuidando da humanidade, aprendendo a refazer a relação com a natureza, a fim de salvá-la e salvar a nós mesmos. Aprender a viver é reaprender uma maneira sustentável de habitar o mundo para inocular responsabilidade por nós mesmos, pelos que estão por vir e pelo conjunto do planeta Terra:

Quando a promessa de felicidade e de progresso sem fim nos propunha a ciência, e a técnica se converteu numa ameaça para a natureza e para nós mesmos quando a visão antropocêntrica e dominadora dos seres humanos submeteu a natureza a uma exploração sem piedade, quando não é exagerado anunciar a ameaça de uma sucessão de catástrofes ecológicas por todo o planeta, torna-se necessário pensar numa ética da responsabilidade que ajude a reconstruir a harmonia e o equilíbrio do mundo natural. Aprender a habitar no mundo é adotar uma ética global e ecológica, uma ecoética (PUIG, 2007, p.75).

No tocante ao aprender a conviver, Puig (2007) aponta para a tarefa formativa, que é a antítese da separação e do isolamento, é o compromisso num trabalho compartilhado, sustentado no princípio básico de nossa existência de que nós humanos não nos fazemos na solidão, mas junto com os demais. O aprendizado do convívio é uma tarefa educativa que pretende ajudar os indivíduos a estabelecer vínculos baseados na abertura e na compreensão dos demais e no compromisso com os projetos a serem realizados em comum:

Quando o egocentrismo prevalece, as diferenças em relação aos outros são exageradas e facilmente se transformam em hostilidade e exclusão. Em contrapartida ao prevalecer o altruísmo, intensifica-se a identidade comum que, sem apagar as diferenças, predispõe à ajuda mútua e gera sentimentos de afeto e fraternidade. Aprender a conviver é edificar a ética

da alteridade, uma ética relacional preocupada em criar vínculos entre as pessoas: uma alterética (PUIG, 2007, p. 70).

No entanto, nossas instituições de ensino assim como a sociedade, vivem uma crise de valores éticos e morais, o que torna nossa tarefa mais difícil e imprescindível. Estas afirmações nos fazem pensar sobre as ações dos professores em situações de conflito, pois sabemos que esta é uma questão que gera desconforto e insegurança para os professores, pelo fato de não saberem lidar com os conflitos.

Segundo Sastre e Moreno (2002, p.241):

Os problemas de comportamento que o (a) professor (a) encontra diariamente em sua instituição escolar não são simples. Apesar disso, nossos sistemas educativos programaram muito mais detalhadamente os objetivos curriculares das ciências naturais e sociais que os da educação ética, deixando que o improvisado cuide de uma das facetas mais interessantes do processo educativo. Esta lacuna curricular é parcialmente responsável pela indisciplina e pela violência que ocorrem nas instituições de ensino. Os (as) estudantes não podem aprender por si só uma problemática que é muito complexa e para a qual não se previu oferecer-lhes a ajuda necessária.

É importante que os profissionais que constituem o cotidiano escolar compreendam, conforme DeVries e Zan (1998, p. 35), que a escola influencia o desenvolvimento social e moral, quer pretenda fazer isso ou não.

Os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos e enquanto administram sanções para o comportamento das crianças. Portanto, a escola não é livre de valores ou neutra quanto a esses. Por bem ou por mal, os professores estão engajados na educação social e moral (DEVRIES E ZAN, 1998, p.35).

As autoras ressaltam que uma educação construtivista tem como meta o desenvolvimento da criança, sendo o ambiente escolar aquele que gera o desenvolvimento social, moral, afetivo e intelectual.

Elas ainda argumentam que as emoções e os sentimentos humanos precisam ser trabalhados sempre que surgem conflitos na escola. As autoras sugerem que aprender a compreender os próprios sentimentos como também os sentimentos dos outros deveria ser uma disciplina tão significativa no currículo como qualquer outra.

Não fomos preparados para compartilhar nem para resolver com agilidade e de forma não – violenta os problemas que iam surgindo em nossas relações pessoais. Não desenvolvemos a sensibilidade necessária para saber interpretar a linguagem de nossos sentimentos. Nossa razão não foi exercitada na resolução de conflitos e tampouco dispúnhamos de um repertório de atitudes e comportamentos práticos que nos permitissem sair dignamente de uma situação. Em síntese, nossa formação nos tornou mais hábeis para lidar com o mundo físico do que com o social; aprendemos mais coisas do mundo exterior que de nossa própria intimidade, conhecemos mais os objetos que as pessoas do nosso convívio (SASTRE e MORENO, 2002, p.19)

Desta forma, muitos professores diante de situações de conflito, acabam por ter reações impulsivas que, não raro, somente pioram o problema ou apenas contêm o conflito no espaço escolar. A concepção sobre os conflitos do professor e, conseqüentemente, o tipo de intervenção realizada por ele ao deparar-se com desavenças entre as crianças e jovens, interfere nas interações entre os alunos e no desenvolvimento socioafetivo dos mesmos, transmitindo mensagens que dizem respeito à moralidade.

Ainda que o adulto não tenha a intenção de promover a reflexão sobre a situação ocorrida ou que não considere seu poder de ação para resolver o conflito, o professor, inspetor ou zelador estão contribuindo para a formação moral do aluno, reforçando concepções ou trazendo novos elementos a serem considerados na resolução de conflitos. O desafio que se propõe aqui, então, é de que todos os sujeitos participantes do processo de ensino-aprendizagem, especialmente os professores – que ainda ocupam o lugar formal de representantes dos ensinamentos em nível educacional – possam valorizar e difundir o diálogo, o respeito e as relações de harmonia e solidariedade como práticas efetivas que favorecem a construção da autonomia moral dos alunos.

CAPÍTULO 3 O PERCURSO DA PESQUISA

Neste capítulo, apontamos a temática da investigação, seus objetivos e abordagem metodológica, além do contexto no qual o estudo foi desenvolvido, assim como descrevemos os sujeitos participantes da pesquisa e os instrumentos utilizados para coleta de dados.

3.1 Área temática

A pesquisa possui como tema os conflitos no ambiente sociomoral escolar e suas implicações na construção das relações de cooperação.

Nesse sentido, o estudo objetivou compreender se as práticas dos professores dos anos finais do ensino fundamental na resolução dos conflitos no ambiente sociomoral escolar favorecem a construção de relações de cooperação. Assim, propomos a seguinte temática: *Os conflitos no ambiente sociomoral escolar e suas implicações na construção das relações de cooperação.*

3.2 Questões de pesquisa

A partir da temática proposta, foram definidas, como guias para elucidação do problema da pesquisa, as seguintes questões:

Questão Geradora:

- As formas como são resolvidos os conflitos no ambiente sociomoral escolar, favorecem a construção das relações de cooperação?

Questões consequentes:

- Como são conduzidas as situações de conflito no ambiente sociomoral escolar?

- Qual a compreensão que os professores têm sobre os conceitos de conflitos e relações de cooperação?

- Os professores conseguem conceber em suas práticas cotidianas ações que favoreçam um ambiente sociomoral cooperativo?

3.3 Objetivos

3.3.1 Objetivo geral

- Compreender como a resolução dos conflitos no ambiente sociomoral escolar implica a construção de relações de cooperação.

3.3.2 Objetivos específicos

- Compreender como são conduzidas as situações de conflito no ambiente sociomoral escolar;
- Descrever as concepções que os professores e a equipe diretiva dos anos finais do Ensino Fundamental têm sobre conflitos e relações de cooperação;
- Analisar se as formas como são resolvidos os conflitos no ambiente sociomoral escolar favorecem ou impedem a construção de relações de cooperação entre os alunos.

3.4 Explicitação dos termos da pesquisa

Diante da temática escolhida, é importante que se conceituem os termos pertinentes ao estudo.

3.4.1 Os conflitos no ambiente sociomoral escolar

Como apresentado no segundo capítulo, os conflitos foram abordados nessa pesquisa como sendo situações comuns, que acontecem nos relacionamentos entre as pessoas. Importa ressaltar, nesse sentido, que por si próprio o conflito não é violento, e nem positivo ou negativo. Acaba, muitas vezes, sendo resolvido de forma negativa, por meio da utilização de violências. Porém, também pode ser resolvido positivamente, através do entendimento entre as partes que estão em desacordo.

Vinyamata (2005, p.22) afirma que: “Solucionar conflitos não é algo que possa ser feito de maneira teórica, abstrata. É algo que exige nossa atenção e capacidade de ação, de concretizar iniciativas que contribuam para isso”.

O conflito é componente fundamental do processo de construção da autonomia, como já foi dito é um estímulo natural que controlado e em sua justa e equilibrada medida pode produzir energia e estimular a vida, mas, por outro lado, quando se apresenta de forma descontrolada, pode alterar os ciclos naturais, destruir e impedir o crescimento da vida.

3.4.2 Relações de cooperação

A cooperação é responsável pela libertação da criança da palavra do adulto e da coação. A cooperação socializa a mente e abre caminhos para a autonomia. A autonomia moral possibilita ao sujeito compreender as contradições de seus pensamentos e comparar as ideias e valores de outras pessoas.

Piaget (1977, p.343) afirma sobre as relações de cooperação que sua “essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais dominando todas as regras”.

A cooperação é o tipo de relação interindividual que representa o mais alto nível de socialização, pois abre novos caminhos para criança, permitindo uma maior consciência das atividades intelectuais. Do confronto do sujeito com o outro, a cooperação funciona como um elemento de tomada de consciência e permite a ele desenvolver esta consciência lógica e moral que é fruto da interação do sujeito com o mundo.

3.5 Abordagem metodológica para a investigação

Ao desenvolver esta investigação, cujo objeto de estudo são os conflitos no ambiente sociomoral escolar e suas implicações na construção das relações de cooperação, foi importante optar por uma concepção de pesquisa que respondesse a essas questões tão particulares. Assim, se fez a opção pela pesquisa qualitativa, uma vez que ela supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação investigada (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Desta forma, a abordagem qualitativa é um processo de reflexão e análise de realidades, e estas não podem ser quantificadas. Ela trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço

profundo das relações e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 1993).

Analisar quais são as vantagens e limites de uma abordagem qualitativa não é uma tarefa fácil, mas pode-se pensar em alguns elementos considerados balizadores na escolha de uma determinada forma de pesquisa, como a natureza do problema que se pretende investigar e as questões específicas que foram elaboradas. Segundo André (1995, p. 52), “[...] é útil ponderar as qualidades e os limites de uma metodologia para que se saiba mais claramente o que está sendo ganho e o que está sendo sacrificado”.

Uma das vantagens a ser salientada é a possibilidade de fornecer uma visão profunda, concomitante e integrada de uma realidade social complexa, que é composta de muitas variáveis. Mas para fazer este tipo de análise, o pesquisador precisa investir muito tempo, recursos e disponibilidade interna, seja no trabalho de campo, que exige um tempo longo, seja na interpretação, na descrição e na análise dos dados.

Tendo como referência a pesquisa qualitativa, o estudo de caso se apresenta como uma possibilidade de nos aproximarmos do que desejamos conhecer e estudar, mas também criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo.

Com o objetivo de compreender os aspectos que dizem respeito à temática desse trabalho, foi realizado um estudo de caso com uma professora da sétima série do Ensino Fundamental e cinco alunos de uma escola privada da cidade de Santa Maria, RS, com enfoque na forma como são resolvidos os conflitos no ambiente sociomoral escolar e se essa favorece a construção das relações de cooperação.

Segundo Yin (2003), o estudo de caso é utilizado quando se faz uma pergunta do tipo “como” ou “por que” sobre aspectos da realidade que se pretende estudar e nos quais não se possuem medidas ou padrões, mas apenas questões sobre as quais se buscam obter respostas. Como o objetivo é compreender como a resolução dos conflitos no ambiente sociomoral escolar implica a construção de relações de cooperação, é indicado por Lüdke e André (1986) o método de estudo de caso, por este apreender e relatar a realidade a ser estudada de uma maneira mais ampla e intensa. Sendo assim, o estudo de caso visa descobrir novas categorias ou fatores que passem a ser considerados como importantes para a pesquisa.

Como também destaca Yin (2003, p.35), “o estudo de caso, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”. O método de estudo de caso, como referem Lüdke e André (1986), oferece condições de desenvolver com maior ênfase e amplitude alguns elementos dentro dos limites da análise, construindo novas relações e interlocuções, possibilitando trocas e encadeamentos de idéias.

Compreendemos a necessidade do rigor científico dentro de pesquisas na área da educação, para que possamos fomentar, em nossas escolas, um ensino de maior qualidade para os educandos. Por isso, procuramos desenvolver esta investigação, atendendo os preceitos que orientam as pesquisas qualitativas do tipo estudo de caso. Buscamos, portanto, implementar uma interpretação dos dados através de reflexões, discussões e comentários sustentados pela fundamentação teórica apresentada nos capítulos anteriores.

3.6 Contexto da investigação

O cenário no qual a pesquisa foi realizada é constituído por uma escola que integra o sistema de ensino de Santa Maria, RS, localizada na zona urbana da cidade.

Atualmente, o colégio atende 638 alunos nos turnos manhã e tarde. Os níveis de ensino oferecidos são: Educação Infantil e Ensino Fundamental. A faixa etária dos alunos é de 04 a 14 anos. O colégio dispõe de 53 docentes, dos quais dois possuem mestrado, 23 especialização, 52 graduações plenas e 29 habilitações em curso normal com graduação plena. Quanto aos funcionários, são 20 ao todo, com grau de ensino variado. Destes 4 trabalham 6 horas corridas e os demais 8 horas. Há no Colégio um espaço privilegiado para atividades diversas, não precisando se deslocar para outros espaços para realizar atividades variadas.

A comunidade escolar é convidada a participar ativamente dos projetos desenvolvidos pelo colégio, tais como palestras, campanhas de arrecadação de donativos, teatros, celebrações e outros.

Em relação às atividades comerciais, há uma grande variedade, sendo o maior percentual de trabalho na área do comércio.

A estrutura física da escola contempla 15 salas de aula, sala de professores, sala da direção, sala da supervisão, biblioteca, sala de informática, sala de audiovisual, secretaria e pracinha.

Neste cenário, a pesquisa investigou duas professoras da sétima série do Ensino Fundamental, dois representantes da direção e cinco alunos.

3.6.1 Sujeitos da investigação

Os sujeitos que participaram da pesquisa foram duas professoras e cinco alunos da sétima série do Ensino Fundamental. Também participaram da pesquisa a orientadora educacional e o diretor da escola.

Estas professoras foram escolhidas por atuarem junto aos alunos com idade entre 12 e 14 anos, pois, segundo Piaget (1977), possivelmente nesta fase do desenvolvimento, as crianças são capazes de manter relações baseadas no respeito mútuo. A turma é composta por 35 alunos, sendo 20 meninas e 15 meninos. Deste total, foram sorteados aleatoriamente 5 alunos, que foram entrevistados utilizando questões semelhantes às utilizadas com os professores. Os professores reclamam muito do comportamento dos alunos, afirmando que estes afrontam e resistem ao cumprimento de regras.

Para garantir e preservar seus verdadeiros nomes, os professores foram identificados por letras na seguinte ordem: P1 e P2 - Professoras, D - Direção, O - Orientadora Educacional. Para os alunos, foram usadas a letra A1 - aluno 1, A2 - aluno 2, A3 - aluno 3, A4 - aluno 4 e A5 - aluno 5. Para identificar as falas da entrevistadora, foi usada a letra E.

3.6.2 Instrumentos para coleta das informações

Primeiramente, apresentamos o projeto para a direção da escola junto a uma carta de apresentação (ver Anexo A), requerendo autorização para a coleta dos dados. Os instrumentos utilizados para este procedimento foram a entrevista semiestruturada com professores (Anexo B) e alunos (Anexo C).

Essas entrevistas serviram para conduzir o diálogo que foi desenvolvido entre o pesquisador, professores e alunos investigados.

Segundo Lüdke e André (1986, p.34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

Assim, a entrevista constitui uma possibilidade de exploração do tema de forma flexível e focada nos objetivos de investigação para posterior análise (para roteiro da entrevista, ver Anexo C).

Nesse sentido:

O entrevistador precisa estar atento não apenas ao roteiro pré-estabelecido às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há de existir toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, alterações de ritmo, enfim toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e validação do que foi efetivamente dito, (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 36).

As entrevistas são situações em que a elaboração da pergunta desencadeadora não é uma tarefa fácil, como se pensa de início. Existem vários cuidados a serem levados em conta, tais como os objetivos da pesquisa e a forma de abordagem. Esta deve permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema que se investiga, pois têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Por esse fato, é essencial que se levantem questões que ajudem a enquadrar o foco do estudo, pois são questões abertas de investigação que tentam apreender e refletir o terreno que está sendo pesquisado. Tais questões revelam, ainda, novas possibilidades, confirmam dados e auxiliam na compreensão dos fenômenos que investigados.

Os registros das entrevistas foram obtidos com o uso do gravador, havendo uma posterior transcrição. Também foi garantida a preservação da privacidade e do anonimato dos participantes, assim como a confidencialidade dos dados. A pesquisadora comprometeu-se em fornecer um relatório final impresso com os resultados obtidos na pesquisa. Foi pedido aos professores entrevistados que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Anexo D) com informações básicas sobre o projeto e destacando o seu direito de interromper a participação na pesquisa a qualquer momento e sem nenhum prejuízo. Também foi solicitada a autorização do uso do gravador como equipamento necessário para a

coleta dos dados durante a entrevista. Igualmente foi enviado um termo de consentimento livre e esclarecido aos pais dos alunos entrevistados (ver Anexo E).

CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo será destinado à análise dos dados coletados a partir dos instrumentos utilizados e referidos no capítulo anterior. Usamos aqui também o referencial estudado para fazer as relações dos dados obtidos com a fundamentação teórica.

Foram criadas categorias segundo o referencial teórico abordado na pesquisa, que resultaram na descrição dos dados por tema, de modo a dar conta dos sentidos dos textos e de sua articulação aos dispositivos teóricos que orientam a análise.

O relatório deste estudo de caso foi escrito em um estilo narrativo, buscando compreender as variáveis condizentes ao problema da investigação, possibilitando que, entre elas, se produzissem relações e interlocuções, assim como encadeamentos de ideias.

Para compreender como a resolução dos conflitos no ambiente sociomoral escolar implica a construção de relações de cooperação, o trabalho de análise foi dividido em duas categorias:

- Os conflitos no ambiente sociomoral escolar.
- Relações de cooperação.

Assim, as categorias de análise previstas anunciam as concepções de conflitos e de relações de cooperação na visão dos professores², diretor, orientadora educacional e dos alunos.

Passamos agora à análise dos dados, tendo como ponto de partida a questão geradora da pesquisa, os conflitos no ambiente sociomoral escolar e suas implicações na construção das relações de cooperação.

4.1 Os conflitos no ambiente sociomoral escolar

Nesta categoria, procuramos analisar a concepção de conflitos dos entrevistados, buscando perceber quando os professores identificavam, exemplificavam e descreviam os seus sentimentos, e se eles compreendiam os conflitos como naturais, negativos ou importantes para aprendizagem.

² E para entrevistadora, P1 e P2 referem-se respectivamente a Professora 1 e Professora 2, D refere-se ao representante da Direção da escola, O a Orientadora Educacional.

Para analisar esta categoria, foram aplicadas as seguintes questões: 1) Ocorrem conflitos em sua escola? Quais? 2) Como você se sente diante de uma situação de conflito? 3) Qual a sua atitude diante de uma situação de conflito?

Quando questionados sobre os conflitos no ambiente sociomoral escolar verbalizaram da seguinte forma:

E- Ocorrem conflitos em sua escola?

P1- “Ocorrem conflitos, mas nada grave, às vezes, alguns alunos procuram se autoafirmar; outros brigam com os colegas. No entanto nunca tive problemas de relacionamento com eles.”

P2 - “As vezes, quando vários alunos querem falar ao mesmo tempo.”

D - “Sim, diferenças, divergências, falta de respeito, ameaças verbais, intimidação e alguns casos de agressão física.”

O – “Sim, considerados de toda ordem, mediante uma sociedade em constantes mudanças, principalmente no âmbito familiar. Onde os valores, não são claros. Num país que deixou a corrupção falar mais alto, as autoridades não são mais exemplos positivos, seguramente as leis favorecem a minoria (privilegiada) e punem os mais necessitados.”

Neste primeiro bloco de respostas, as definições foram vagas e dizem respeito às ações discentes. Os professores relataram que os conflitos são discussões, disputas que ocorrem devido à faixa etária dos alunos ou desacordos de opiniões entre os mesmos.

Dentre os exemplos de conflitos relatados pelos entrevistados se salientam: brigas, ameaças verbais, autoafirmação dos alunos, divergências de ideias, falta de respeito, intimidação e agressão física. Não perguntamos diretamente durante a entrevista sobre a concepção de conflito, porém foi possível identificar que os professores concebem o conflito como um fato normal, mas nada afirmam quanto à possibilidade de ocorrer por meio dele alguma aprendizagem. Ainda tivemos a resposta da orientadora, que não quis exemplificar os conflitos na escola e preferiu desviar o assunto para questões sociais.

Para Puig (1998), os conflitos são situações problemáticas e desafiadoras que surgem em todo e qualquer meio de experiência moral. São essas situações que possibilitam ao sujeito desenvolver sua autonomia moral.

Em conformidade com essa ideia, Sastre e Moreno (2002) evidenciam a importância de os professores estimularem os alunos a analisarem as consequências de suas ideias para a resolução dos conflitos. Isso é relevante para que os alunos possam distinguir as boas soluções das ruins, tendo, eles próprios, a consciência de valoração das mesmas.

Propor uma discussão entre todos os envolvidos e não apenas apresentar uma solução escolhida é uma maneira de implicar também, segundo Sastre e Moreno (2002), uma metodologia de trabalho que vai habilitar, continuamente, os alunos a desenvolverem recursos próprios para a resolução de conflitos. Nas palavras dessas autoras, o papel do professor também é:

[...] procurar fazer com que todos (as) os (as) alunos (as), sem exceção, participem da resolução de cada conflito, incentivando quem se retrai ou se inibe a intervir, já que a finalidade não é a resolução de um conflito concreto, mas sim a aprendizagem da resolução de conflitos, e isso requer uma experiência que só se adquire implicando-se cognitivamente e afetivamente (SASTRE E MORENO, 2002, p. 58).

Os conflitos são inerentes à experiência humana e, em todos os ambientes em que as pessoas interagem sempre existirão. A contribuição de Sastre e Moreno (2002, p.52) colabora com essas ideias, afirmando que:

Quanto mais cedo atue a aprendizagem no campo das relações pessoais, dos pensamentos e sentimentos que as configuram e dos conflitos que nelas se originam, mais fácil será neutralizar as respostas violentas e descontroladas.

A seguir apresentamos as respostas dos professores para a questão sobre seus sentimentos em relação a uma situação de conflito.

E- Como você se sente diante de uma situação de conflito?

P1-“Incomoda-me certamente uma situação de conflito, no entanto procuro manter a calma e a resolvo da melhor maneira possível.”

P2 - “Me sinto responsável para amenizar essa situação.”

D - “Sempre me traz alguma apreensão. Em seguida me pergunto o que eu posso fazer para resolver ou encaminhar a solução do fato.”

D – “Tento resolvê-los com responsabilidade e o mais rápido possível. Minha interferência como Orientadora Educacional é sempre minimizar o conflito com o trabalho preventivo.”

Quando questionados sobre como os professores sentem-se diante de uma situação de conflito, todos eles descreveram sentimentos de intranquilidade. Dessa forma, ainda que considerem naturais as desavenças, não as concebem como fatores que geram aprendizagem e sentem-se desconfortáveis, agindo no sentido de eliminá-las.

Acreditamos ainda que a escola, além de ajudar os alunos na construção de conhecimentos formais, precisa desafiá-los a melhorar sua maneira de ser. Nesse

sentido, é importante refletirmos sobre como é tratada a temática da resolução de conflitos nas instituições escolares. Ao responderem a questão sobre qual seria sua atitude diante de uma situação de conflito, os professores reforçam esta ideia:

E- Qual a sua atitude diante de uma situação de conflito?

P1-“Procuo manter a calma.”

P2 - “Organizo para que cada um espere sua vez para falar e depois chegar a um consenso geral sobre a questão que gerou o conflito.”

D - “Primeiro procuro ouvir, entender o nó da questão. Segundo qual o encaminhamento a ser dado. Terceiro se eu puder ajudar para que as pessoas envolvidas possam sair bem. Se não atendidas nas suas reclamações, divergências, pelo menos são ouvidas. Quarto se eu não puder ajudar, encaminhar para quem possa fazê-lo.”

O – “Minha atitude é envolver todos causadores do mesmo, e por partes: individual e coletivamente esclarecer os fatos. Caso, necessário sempre que possível ampliar os participantes para que tudo se esclareça e se tenha entendimento claro do ocorrido. E faço com que os culpados se desculpem”.

Percebe-se nas falas dos professores que eles tentam chegar a algum acordo com os envolvidos. O diretor procura ouvir a situação para dar algum encaminhamento, a atitude da orientadora está ao nível de esclarecer os fatos e entender o ocorrido; porém, nenhum dos entrevistados investe em tentativas de fazer com que os alunos se coloquem no lugar do outro. Um dos entrevistados afirmou que, para resolver o conflito, faz com que os culpados se desculpem. O ato de pedir desculpas não deve ser feito pelo simples fato de amenizar uma desavença, pois, segundo DeVries e Zan (1998), as crianças devem querer restabelecer uma amizade pela sua importância.

Os entrevistados não realizaram nenhuma intervenção que valorizasse os sentimentos dos envolvidos, permanecendo nas ações que visavam resolver o conflito pelo aluno. Os professores agem no sentido de evitar ou resolver eles mesmos os conflitos. Não observamos nas respostas dos mesmos, uma preocupação em desenvolver junto aos alunos uma conscientização sobre as consequências de suas ações.

Sastre e Moreno (2002, p.58-59), em seus estudos, defendem a ideia da conscientização dos envolvidos no conflito:

Nossa proposta não é exclusivamente resolver determinados conflitos que se estabelecem na escola, mas formar os (as) alunos (as), desenvolver sua personalidade, fazê-los (as) conscientes de suas ações e das consequências que acarretam, conseguir que aprendam a conhecer melhor a si mesmos (as) e às demais pessoas, fomentar a cooperação, a

autoconfiança e a confiança em suas companheiras e seus companheiros, com base no conhecimento da forma de agir de cada pessoa, e beneficiar-se das conseqüências que estes conhecimentos lhes proporcionam.

Entendemos ainda que os professores não estimulam seus alunos a conhecer seus sentimentos e se posicionarem no lugar do outro, como forma de descentrar-se e olhar o conflito do ponto de vista do outro, descartando a oportunidade de desenvolverem, neste ambiente sociomoral, relações cooperativas.

Segundo Piaget (1993), para resolver um conflito, é necessário que ocorra um processo de descentração, ou seja, o sujeito deve ser capaz, a partir do seu próprio enfoque, de articular diferentes pontos de vista. Enfim, não basta reconhecer que existem conflitos, é preciso conhecer que a resolução deles de forma adequada contribui na construção das relações de cooperação. Somente através do desenvolvimento desse tipo de relações de cooperação no ambiente sociomoral escolar, permeadas pelo sentimento de confiança e pelo respeito mútuo, será possível seguir adiante, com um olhar sobre os sentimentos dos alunos.

A seguir, apresentamos as respostas dos cinco alunos³ da sétima série do Ensino Fundamental. As questões da entrevista com os alunos são relacionadas aos conflitos no ambiente escolar e foram as mesmas utilizadas para entrevista com os professores para que fosse possível confrontar os dados.

As questões foram as seguintes: 1) Ocorrem conflitos em suas aulas? 2) Como você se sente diante de uma situação de conflito? 3) Qual a sua atitude diante de uma situação de conflito? De acordo com a primeira questão se correm conflitos em suas aulas as respostas foram as seguintes:

E- Ocorrem conflitos em suas aulas?

A1- Sim, ocorrem conflitos de vários tipos, por exemplo: discussões, conversas paralelas, comentários sem necessidade ou até mesmo atos de violência, como tapas empurrões e etc.

A2- Sim, quando um começa a falar os outros falam junto e a professora também tenta falar e acaba ninguém se entendendo.

A3- Sim, deboches, conversas exageradas que acabam causando conflitos com quem está quieto e isto as vezes torna-se bullying.

A4- Sim, vários, como discussões, desentendimentos que são muito comuns entre os alunos. Também tem a irresponsabilidade, por exemplo, alguém faz uma coisa errada e não assume e aí todo mundo leva a culpa, isso gera brigas e discussão.

A5- Sim, ocorrem vários conflitos, começa com brincadeira, aí um ofende o outro e vem a discussão. Ofendem os colegas, dizem palavras que faltam

³ A1 - aluno 1, A2 - aluno 2, A3 – aluno3, A4 - aluno 4 e A5 – aluno5.

com o respeito com o professor. E se é com os meninos, eles já saem se dando tapas e socos.

Percebemos nas falas dos alunos que qualquer situação que saia da rotina da aula é vista como conflito e tanto na visão dos alunos como na dos professores estas situações são sempre relacionadas a aspectos negativos. Tanto os professores quanto os alunos demonstram desta forma, reforçar um estado de heteronomia, sendo que os alunos narram várias situações de conflitos, como: discussões, conversas paralelas, deboches, brincadeiras, bullying⁴, etc.

Desta forma, acreditamos que é preciso criar na escola uma cultura de resolução de conflitos, porém, esta é uma proposta que deve estar incorporada na proposta educativa da escola e, acima de tudo, deve ser elaborada e discutida por todos os professores, direção e alunos.

O que se observa é que há uma lacuna curricular nesse sentido, em que se prioriza a abordagem dos conteúdos que constam nos programas de ensino e relega-se a um segundo plano os ensinamentos de como se lidar com conflitos e sentimentos, tanto os internos como os que ocorrem na relação com o outro professor ou colega. No que diz respeito a esta questão Sastre e Moreno (2002, p.241), são enfáticas em suas colocações, afirmando que:

Os problemas de comportamento que o (a) professor (a) encontra diariamente em sua instituição escolar não são simples. Apesar disso, nossos sistemas educativos programaram muito mais detalhadamente os objetivos curriculares das ciências naturais e sociais que os da educação ética, deixando que o improvisado cuide de uma das facetas mais interessantes do processo educativo. Esta lacuna curricular é parcialmente responsável pela indisciplina e pela violência que ocorrem nas instituições de ensino. Os (as) estudantes não podem aprender por si só uma problemática que é muito complexa e para a qual não se prevê oferecer-lhes a ajuda necessária.

Neste contexto, os conflitos são situações comuns na vida dos alunos, podendo se expressar por discussões, discordâncias de ideias, dentre outros, e adquirir resultados variados, positivos ou negativos. Uma consequência positiva de um conflito é o acordo ou o consenso entre as partes discordantes. Caso isso não ocorra, podem resultar atitudes de agressividade.

Conforme, Sastre e Moreno (2002, p.52):

⁴ *Bullying*, conforme Guareschi e Silva (2008, p. 17), vem do inglês *bully*, que, numa tradução literal quer dizer “valentão, tirano” ou, ainda, verbalizando, “brutalizar, tiranizar, amedrontar”.

Quanto mais cedo atue a aprendizagem no campo das relações pessoais, dos pensamentos e sentimentos que as configuram e dos conflitos que nelas se originam, mais fácil será neutralizar as respostas violentas e descontroladas.

É natural esperar que o comportamento dos alunos na ausência do professor seja diferenciado e que não seja permeado pela cooperação e solidariedade, posto que esses valores não são evidenciados cotidianamente. A seguir, apresentamos as respostas dos alunos para a questão de como se sentiam diante de uma situação de conflito.

E- Como você se sente diante de uma situação de conflito?

A1- Eu me sinto atingida; mas na maioria das vezes fico chateada com meus colegas.

A2- Eu acho que esse tipo de coisa prejudica não só a mim, mas também outros colegas, pois quando a professora está no meio de uma explicação tem que parar para chamar a atenção de alguém que fica fazendo gracinhas e piadinhas na aula e isso atrapalha a concentração.

A3- Eu me sinto muito mal, conflito é algo que ninguém gosta, então quando acontece, ficamos constrangidos e as vezes perdemos a cabeça.

A4- Não me sinto bem, mas sempre procuro defender quem está certo e resolver o problema, pois eu gosto de ajudar.

A5- Me sinto triste, pois fico sem saber o que fazer, e até me sinto mal, pois não quero uma sala de aula de alunos agressivos e sem limites.

DeVries e Zan (1998, p. 85) afirmam, quanto a isso, que “as crianças não desenvolvem respeito por outros, a menos que sejam respeitadas”. Partindo-se desse entendimento, pode-se dizer que o respeito pelo outro é um valor moral e, sendo assim, o respeito mútuo e a reciprocidade, como componentes das relações de cooperação, contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Sastre e Moreno (2002, p.58) apontam uma alternativa para este problema, como pode ser percebido na citação a seguir:

[...] procurar fazer com que todos (as) os (as) alunos (as), sem exceção, participem da resolução de cada conflito, incentivando quem se retrai ou se inibe a intervir, já que a finalidade não é a resolução de um conflito concreto, mas sim a aprendizagem da resolução de conflitos, e isso requer uma experiência que só se adquire implicando-se cognitivamente e afetivamente.

Ao privilegiar as relações interpessoais no contexto escolar, estamos evitando que os conflitos se transformem em violência física e agressão, mas sim sejam trabalhados de forma positiva, propiciando um clima de respeito pelas diferenças,

colaboração e compreensão entre os envolvidos. Na relação professor-aluno, a resolução de conflitos enriquece a prática pedagógica e traz um sentido novo para que se possa atuar na mediação das situações-problema.

Os conflitos quando não são resolvidos adequadamente podem se transformar em falta de respeito e agressões verbais e físicas que atrapalham o processo de ensino-aprendizagem. Na última questão da entrevista, perguntamos aos alunos qual a sua atitude diante de uma situação de conflito:

A1 - Diante de uma situação de conflito, tento não me intrometer e não expor opiniões, que é para não piorar o problema.

A2- Eu fico quieta esperando os meus colegas ficarem quietos também e às vezes a minha colega que senta atrás de mim, fica me chamando para perguntar se tem coisa no aparelho dela, se o cabelo dela tá bagunçado ou se a pintura do olho tá borrada, eu acho isso super desnecessário, mas fico quieta. Se eu falo alguma coisa, caem em cima de mim.

A3- Eu costumo dialogar, mas às vezes perco a cabeça, e então o conflito acaba causando agressões verbais.

A4- Procuo saber o que aconteceu, entender o lado de todos os envolvidos e defender quem está correto, mas sempre tentando resolver e ajudar.

A5- Quando vejo uma briga ou uma discussão, tento acalmar as pessoas envolvidas, tento encontrar uma solução para o problema.

Percebemos que os alunos não aprenderam a lidar com os conflitos, suas concepções demonstram que os conflitos não são situações naturais e muito menos oportunidades que gerem algum tipo de aprendizagem. Todos apresentaram diante do conflito sentimentos de insatisfação. Contudo, quando reconhecemos os conflitos como naturais e, assim, como oportunidades de aprendizagem, ainda que ocorram sentimentos de insatisfação, é possível que os educadores que estão diante destas situações ajam de modo promover a aprendizagem de habilidades interpessoais, para que a resolução dos conflitos se torne parte das ações no ambiente sociomoral escolar.

Sastre e Moreno (2002) evidenciam a importância de os professores estimularem os alunos a analisarem as consequências de suas ideias para a resolução dos conflitos. Isso é relevante para que os educandos possam distinguir as boas soluções das ruins, tendo, eles próprios, a consciência de porque são boas ou ruins. Para resolver um conflito, é necessário conversar sobre os sentimentos dos alunos aflorados a partir da situação-problema. Além disso, para que os próprios alunos consigam atingir uma solução conjunta, é importante que o professor

organize os fatos, delimitando as causas do conflito, solicitando sugestões de soluções e apontando algumas das suas consequências.

As mesmas autoras revelam que a utilidade em se trabalhar dessa forma é poder:

[...] habituá-los (las) a refletir de maneira adequada sobre conflitos, sem que exista a forte implicação emocional que costuma ocorrer nos conflitos reais, com a ideia de facilitar tal reflexão quando estiver presente a carga emocional que acompanha os conflitos reais e que os torna mais complexos (SASTRE E MORENO, 2002, p. 56).

O exercício do diálogo favorece a superação dos obstáculos e a parceria entre os professores e os outros membros da equipe escolar, bem como incentiva a busca de novos caminhos. Só assim os conflitos podem ser vistos como oportunidades de transformação, de crescimento e aperfeiçoamento das práticas educativas.

Incentivar a reflexão acerca desse tema é uma tarefa necessária para aqueles que, como nós, acreditam na construção de uma escola que realmente busque novas alternativas para que os conflitos não deságuem na violência.

4.2 As relações de cooperação

A partir do enfoque piagetiano, que destaca a cooperação como condição necessária para “conduzir o indivíduo à objetividade, ao passo que, por si só, o eu permanece prisioneiro de sua perspectiva particular” (PIAGET, 1998, p.143), é importante para nossa pesquisa compreender a concepção dos professores e da equipe diretiva da escola sobre as relações de cooperação.

A cooperação não é uma simples troca espontânea, ela constitui um sistema de operações individuais que permitem ajustar as operações dos indivíduos umas as outras. Para que isso aconteça é necessário que seja respeitado o princípio da reciprocidade. Para Piaget (1973, p.119) cada ação provocará, pois, por parte dos outros indivíduos uma ação de volta. Esta reação segundo Piaget pode trazer estímulos para a continuidade da troca ou para o fim da troca, vai depender do valor atribuído pelos indivíduos.

Basta determinar sobre uma escala dada, a forma precisa das trocas entre os indivíduos, para perceber que estas interações são elas mesmas

constituídas por ações e que a cooperação consiste ela mesma num sistema de operações de tal forma que as atividades dos sujeitos quando agem uns sobre os outros se reduz na realidade a um só e mesmo sistema de conjuntos, no qual o aspecto social e o aspecto lógico são inseparáveis na forma como no conteúdo (PIAGET, 1973, p. 103).

A seguir, transcrevemos as falas das professoras (P1 e P2), do diretor (D) e da orientadora educacional da escola (O):

E - Em suas aulas, você contribui para que seu aluno construa relações de cooperação?

P1- “Procuro construir junto com eles, trabalho em sala de aula através de acordos e diálogo.”

E- Como você faz para construir estes acordos?

P1- Eu combino com eles, eles cooperam comigo e eu coopero com eles, por exemplo, na hora que eu estou explicando, eles têm que ouvir; depois que eu dou o conteúdo, eles podem conversar, mas sempre tem aqueles que ficam fazendo gracinhas fora de hora, aí eu peço para parar uma, duas vezes, se eles não param, eu mando descer para a direção.

P2 - “Em alguns momentos sim.”

E- Porque só em alguns momentos?

P2- Porque, eu preciso trabalhar o conteúdo, não dá para ficar o tempo todo discutindo com eles as coisas.

D - “Acredito que sim. Pelas minhas características pessoais, pelo trabalho que faço de acompanhamento com os professores, pela presença junto aos alunos e comunidades escolar.

O – “Toda ação do professor contribui na construção de relações de cooperação, ou então não deve ser chamado de educador.”

Diante das respostas à primeira questão, observamos que todos os entrevistados não apresentam indicações que nos levem a pensar que estejam contribuindo para que seus alunos construam relações de cooperação.

O professor P1 trás a ideia de “construir em conjunto com eles através de acordos e diálogos”, mas quando foi perguntado sobre a forma como foram construídos os acordos, fica claro que o tipo de troca que sustenta esta relação ainda se encontra no nível da coação. O professor P2 deixa claro que as relações de cooperação aparecem apenas em alguns momentos, demonstra claramente a supremacia dos conteúdos. “A condição necessária para que ocorram relações de cooperação entre dois ou mais indivíduos é que eles estejam de posse de uma escala comum de valores, esta é a demonstração de que dois indivíduos se entendem ou estão de acordo” (PIAGET, 1973, p.131). Esta condição não é específica para trocas, mas sim uma condição para todos os grupos sociais, sejam eles políticos, religiosos e/ou outros.

Segundo La Taille. (1992, p. 59), para que tais acordos se efetivem será necessário que os sujeitos se “descentrem⁵ do seu ponto de vista para poder compreender o ponto de vista alheio”. Com isso, se estabelece uma relação de troca cooperativa entre adulto e criança que, aos poucos, proporciona que a criança decida sozinha sobre aspectos da sua vida, escolhendo a melhor forma de agir.

Quanto aos representantes da direção da escola, tivemos definições breves e vagas. Percebemos que os professores entrevistados não apresentam ideia de reciprocidade⁶ nas relações e nem da importância de colocar-se no lugar do outro, elementos que caracterizam um ambiente cooperativo.

E- O que você entende por relações de cooperação?

P1-“Relações de cooperação, para mim, são aquelas relações onde ocorre ajuda mútua em ambos os lados (professor/aluno).”

P2 - “É a troca de conhecimento entre um pequeno grupo de alunos, onde juntos buscam a solução para determinada questão.”

D -“Relações de cooperação são relações onde se respeite a individualidade das pessoas e junto com elas se construa condições para poder caminhar para um objetivo comum: a boa convivência entre elas..”

O – “Eu entendo que relações de cooperação ocorrem quando se percebe uma proposta humanizadora na escola. E isto não ocorre por acaso e nem a curto prazo.”

Algumas ideias dos professores nas suas respostas aproximam-se do aporte teórico abordado nesta pesquisa, ao citarem que as relações de cooperação ocorrem quando há ajuda mútua. Outra questão que foi levantada é o respeito à individualidade e a proposta de construir juntos.

As outras respostas se distanciaram do referencial por abordarem a ideia de troca de conhecimento para resolverem um determinado problema, reduzindo assim o conceito de relações de cooperação a um método para resolver determinado problema.

Piaget (1977, p. 288) reconhece que existem duas morais na criança: a coação e a cooperação. A moral da coação é “a do dever puro, e da heteronomia”, a criança acolhe sem questionar as ordens recebidas dos adultos. O bem é considerado o que se relaciona com as prescrições dos adultos, e o mal é o que não se relaciona.

⁵ Descentração – “capacidade de se desprender de um aspecto delimitado do real considerado até então para se levar em consideração outros aspectos e finalmente coordená-los” (PIAGET *apud* MONTANGERO; MAURICE-NAVILLE,1998,p.143).

⁶ Reciprocidade consiste na capacidade de “situar seu ponto de vista entre outros possíveis” (PIAGET, 1998, p. 67), ou seja, compreende-os e compreender a si mesmo.

Contudo, ao lado da moral de coação e posteriormente em oposição a ela, Piaget (1977, p.228) salienta que se desenvolve, gradativamente, uma moral da cooperação, que tem por princípio a solidariedade que acentua a “autonomia da consciência, a intencionalidade e, por consequência, a responsabilidade subjetiva”.

Sobre a metodologia viabilizadora de relações de cooperação, os educadores dizem o seguinte:

E- Você utiliza alguma metodologia para alcançar as relações de cooperação?

P1-“Não utilizo nenhuma metodologia específica. De acordo com a relação que estabeleço com a turma, busco metodologias diferenciadas.”

E- Você poderia dizer quais seriam estas metodologias?

P1- Tem turmas que faço trabalhos em grupo, eles apresentam depois, mas depende da turma, se eles são muito agitados, aí não é possível.

P2 - “Sim, proporcionando momentos para união dos grupos.”

D - “Sim, a paciência de escutar e o diálogo. Espaço para as pessoas ouvirem e falarem, dentro do possível, com serenidade.”

O – “Sim. Práticas restaurativas, atividades promovidas pelo programa Justiça para o Século XXI, uma parceria com a Justiça Restaurativa.”

E- Como seriam usadas estas práticas restaurativas?

O- Querida, elas não são para serem usadas no dia a dia, só em casos mais graves, mas nós não temos estas situações aqui na escola.

Os professores apresentaram dificuldades em descrever metodologias utilizadas para que os alunos construam relações de cooperação. Sem dúvida conceber qual metodologia pode auxiliar na construção da cooperação implica na própria concepção do professor sobre educação.

Fica evidente nas respostas dos professores entrevistados que propor trabalhos em grupo e momentos de discussão promoveria ações que levem a cooperação.

Segundo Piaget (1996, p.210):

A classe, desse modo, nada mais é que uma soma de indivíduos e não uma sociedade: a comunicação entre os alunos é proibida e a colaboração quase inexistente. Ao contrário, na medida em que o trabalho suscita a iniciativa da criança, torna-se coletivo; pois se os pequenos são egocêntricos e inaptos à cooperação, ao desenvolverem-se as crianças constituem uma vida social cada vez mais forte. A liberdade do trabalho em classe tem implicado geralmente, a cooperação na atividade escolar.

Como já evidenciamos no referencial teórico, as crianças chegam ao ambiente escolar na fase do realismo moral, por isso não consideram a intencionalidade nas ações e apresentam características egocêntricas. Neste

processo, ressaltamos a importância da presença do professor como um mediador e a possibilidade de construir a cooperação através da resolução de conflitos, porém, esta não deve ser um fim em si mesmo, mas deve conduzir os educando de forma gradativa à construção de formas cada vez mais elaboradas de agir.

Dentre outras estratégias citadas, temos as “práticas restaurativas” mencionadas pela orientadora educacional, mas quando questionamos como seriam estas práticas, ela explica que são metodologias a serem usadas para situações graves, não constituindo o caso dos conflitos acontecidos na escola.

As relações de cooperação vão se consolidar no ambiente sociomoral escolar pela aquisição de uma forma própria da criança de se relacionar com os outros e com o meio. Quando for obedecer a um adulto ou a uma norma escolar, é porque já possui um entendimento interno de porque deve agir dessa maneira. Com isso, estará se desenvolvendo na criança uma forma de moralidade autônoma.

Acreditamos que somente através do respeito mútuo e da cooperação presentes nesse tipo de relação a criança poderá pensar autonomamente e realizar escolhas de acordo com a sua própria vontade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, evidenciamos que ao ensinar e interagir com seus alunos, o professor lida com muitas dimensões, consigo mesmo e com o outro. Dentre esses relacionamentos, salienta-se a forma como os professores concebem e reagem diante dos conflitos, favorecendo ou não a construção de relações de cooperação. Tais proposições inspiraram a temática de nosso estudo: **Os conflitos no ambiente sociomoral escolar e suas implicações na construção das relações de cooperação.**

Os professores aqui entrevistados, em sua maioria, afirmaram sentimentos negativos e, diante das situações de conflito, assumiram a resolução do conflito para si, não reconhecendo que esta pertence às crianças e que elas podem aprender com o ocorrido. Eles ainda pouco explicitaram em seus exemplos a tentativa de colocar em ação a reciprocidade, a cooperação e a reflexão. Assim, verificamos que a concepção de conflito e a forma pelas quais os professores agem estão em dependência umas das outras. Ao conceberem o conflito como algo negativo, focalizam o produto, ou seja, a resolução em si.

Um fator que impede a aprendizagem com o conflito é a concepção de conflito como antinatural, como se este fosse sempre maléfico e não devesse existir para que as aulas transcorressem normalmente. Se há o entendimento que os conflitos atrapalham, a tendência do professor é investir em esforços para eliminar o mesmo, além de impedir que as crianças aprendam com a situação.

Neste sentido, também pressupomos que os professores não têm consciência de como as questões morais afetam toda a escola e, principalmente, o espaço da sala de aula. Entendemos que estas questões não são estudadas nos cursos de formação de professores e, muitas vezes, por manterem-se no nível de heteronomia em seus julgamentos, os educadores não refletem sobre seus próprios valores.

Reconhecemos como um limitador para o trabalho educativo voltado para a construção das relações de cooperação a falta de conhecimento dos professores e gestores sobre os conflitos e sua contribuição para a aprendizagem dos alunos. Portanto, quando a comunidade escolar se reúne para pensar a proposta pedagógica da escola, esta não pode limitar-se à organização curricular, dando ênfase aos conteúdos e ignorando um programa que contemple as questões morais

e formativas, encarando os conflitos como situações que simplesmente devem ser eliminadas. É preciso promover espaços de formação para os professores no sentido de refletirem e repensarem suas concepções sobre conflitos, e concluírem pela importância de educarem para a construção de relações de cooperação, para que possam contribuir efetivamente na formação de sujeitos autônomos.

Ao pesquisar a teoria de Jean Piaget e confrontar com as entrevistas realizadas com os professores, gestores e alunos, percebemos que muitos elementos se entrelaçaram e fortaleceram nossas concepções do quanto os conceitos epistemológicos são fundamentais para a aprendizagem. Outro fator que não podemos deixar de trazer para esta reflexão, são as ações em conjunto dos professores, gestores e alunos.

Depois de ter estudado sobre o assunto, entrevistado professores, gestores e alunos, temos a convicção que lidar com os conflitos de forma educativa é uma tarefa complexa. Os conflitos interpessoais acontecem na escola e fora dela, mas todos que convivem no ambiente escolar devem estar engajados em assumir a aprendizagem de valores. Neste sentido, ações isoladas por parte dos docentes não vão garantir que se estabeleçam relações de cooperação no ambiente escolar.

Dessa forma, ressaltamos que os princípios construtivistas para o ensino de temas morais contribuem efetivamente para que os alunos, professores e gestores entendam os conflitos interpessoais como favoráveis para promover a aprendizagem dos alunos.

Cabe à escola, portanto, enfatizar um ensino que valoriza o processo no trato com os desacordos, pois isto é respeitar o outro e acreditar na capacidade do sujeito em resolver seus próprios problemas, aprender consigo, com os outros e com as situações do dia-a-dia.

De acordo com a teoria piagetiana, os conflitos são concebidos como importantes para que os alunos possam se posicionar diante de outras formas de pensar, julgar e conceber um fato ocorrido, entendendo sua contribuição no problema.

Este estudo apresentou-nos desafios que nos remetem a repensar no valor das intervenções docentes e nas aprendizagens decorrentes da vivência e das relações que são estabelecidas no ambiente sociomoral escolar.

Revelam-se determinantes também para própria aprendizagem da criança quando se tratam de valores e regras morais, as ações em conjunto de toda a

comunidade escolar: pais professores, funcionários e gestores. Entendemos ainda que lidar com conflitos de forma educativa é uma tarefa complexa, por isso é necessário ter consciência de que qualquer atitude tomada pelos envolvidos na educação é formadora. Os conflitos interpessoais acontecem na escola e fora dela, mas todo o ambiente escolar deve estar engajado em assumir a aprendizagem de valores quando se trata do convívio escolar.

Neste sentido, ressaltamos que os princípios construtivistas para o ensino de temas morais valorizam o processo, ou seja, as maneiras pelas quais as crianças interiorizam os valores, entendendo-se conflitos por momentos favoráveis para promover aprendizagem. Um ensino voltado para resolução de conflitos e a construção de relações de cooperação tem como objetivo contribuir na formação de sujeitos autônomos capazes de resolver seus próprios problemas, aprendendo consigo, com os outros e com as situações a cada dia.

Acreditamos que para que os conflitos sejam vistos como positivos e gerem aprendizagem, é necessário investir na formação docente assim os educadores poderão repensar sobre seus próprios valores, compartilhando seus conhecimentos e dúvidas com os demais professores da escola.

Reconhecemos que, a partir deste trabalho, outras iniciativas poderão desenvolver e aprofundar os temas aqui levantados, em busca de pesquisas sobre os conflitos e relações de cooperação.

Fica aqui o convite a permanente discussão e reflexão, as mesmas que possibilitam os avanços científicos e geram novas indagações.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **O amor que acende a lua**. Campinas: Papirus, 1999.

ANDRÉ, M. E. D. A de. Vantagens e limites do estudo de caso etnográfico.in: _____
Etnografia da prática escolar. 14 ed. Campinas, S P: Papirus,1995. p. 52-58.

BECKER, Fernando. **O caminho da aprendizagem em Jean Piaget e Paulo Freire**: da ação à operação. Petrópolis: Vozes, 2010.

BELMAR, A.M. O jogo de papéis: recurso metodológico para a resolução de conflitos Escolares. In: VINYAMATA, Eduard (Org.) **Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p 99-111.

COMTE-SPONVILLE, A. **Pequeno tratado das grandes virtudes**. São Paulo: Martins Fontes,1995.

DANI, Lúcia Salete Celich. **A relação pedagógica e o fracasso escolar na 1° série do 1° grau**: a repercussão das recompensas e dos castigos. 1996.194f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.

DANI, Lúcia Salete Celich. A disciplina e a construção do pensamento autônomo. In: DANI, Lúcia Salete Celich *et al.* **Cenas e cenários**: reflexões sobre a educação. Santa Maria: Pallotti, 1999. pp. 85-101.

DELLORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2006.

DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio moral na escola. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1986.

GUARESCHI, P. A.; SILVA, M. R. **Bullying: mais sério do que se imagina**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.

KESSELRING, Thomas. **Jean Piaget**. Trad. Antônio Estevão Allgayer e Fernando Becker. Petrópolis: Vozes, 1993.

LA TAILLE, Yves de. **Limites**: três dimensões educacionais. São Paulo: Ática, 1998.

_____. Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 114, p. 189-120.

_____. O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Martha Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 11-21.

LEONARDI, Eleodora dos Santos. **A resolução dos conflitos sociomoraes e suas implicações na construção da autonomia moral dos alunos.** 2008.127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MONTANGERO, Jaques; NAVILLE, Danielle. **Piaget ou inteligência e evolução.** Trad. Fernando Becker e Tânia Beatriz Iwaszko Marques. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento científico:** pesquisa qualitativa em saúde. 2. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

_____. **O julgamento moral na criança.** São Paulo: Mestre Jou, 1977.

_____. **Psicologia e epistemologia:** por uma teoria do conhecimento. 2. ed. Rio de Janeiro Forense Universitária, 1978.

_____. Os procedimentos da educação moral. In: MACEDO, L. (Org). **Cinco estudos de educação moral.** Tradução: MENIN, M. S. S. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36.

_____. **Sobre a pedagogia.** Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **O juízo moral na criança.** 2. ed. São Paulo: Summus, 1994

_____. **Seis estudos de psicologia.** RJ: Forense, 2006.

PICHON-RIVIERE, Enrique. **O processo grupal.** 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

PUIG, José Maria. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Ática, 1998.

_____. Aprender a viver. In: ARANTES, Valéria Amorin (Org.) **Educação e valores:** pontos e contrapontos. São Paulo, Summus, 2007. p. 63-106.

SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional:** gênero e transversalidade. Trad. Ana Venite Fuzatol. São Paulo: Moderna, 2002.

VINYAMATA, Eduard. Compreender o conflito e agir educativamente. In: _____ (Org.) **Aprender a partir do conflito:** conflictologia e educação. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 13-28.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** 2003.427f.Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas, 2003.

VICENTIN, V. F. **E quando chega a adolescência...** uma reflexão sobre o papel do educador na resolução de conflitos entre adolescentes. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2009. v. 1.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre. 2. edição, Bookman,2003.

ANEXOS

ANEXO A
CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À ESCOLA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Santa Maria, data.

Para: Direção do Colégio <Nome da Escola>

Da: Prof^a Dr^a Lúcia Salete Celich Dani

Prezado Senhor:

A Mestranda Cristina Helena Bento Farias do Programa de Pós-Graduação em Educação/CE/UFSM está desenvolvendo um projeto de pesquisa sobre “Os conflitos no ambiente sociomoral escolar e suas implicações na construção das relações de cooperação”, sob minha orientação. Nesse sentido, com o desejo de concretizar a pesquisa na escola sob sua direção, solicita-se a sua colaboração para que a mestranda possa realizar análise de documentos e entrevistas com professor (es) e alunos (as) de sua escola.

Desde já, agradeço sua compreensão.

Atenciosamente.

Prof^a Dr^a Lúcia Salete Celich Dani

ANEXO B

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Você contribui para que seus alunos construam relações de cooperação?
2. O que você entende por relações de cooperação?
3. Você utiliza alguma metodologia para alcançar a construção de relações de cooperação?
4. Ocorrem conflitos em suas aulas? Quais?
5. Como você se sente diante de uma situação de conflito?
6. Qual a sua atitude diante de uma situação de conflito?

ANEXO C
ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. Ocorrem conflitos em suas aulas? Quais?
2. Como você se sente diante de uma situação de conflito?
3. Qual a sua atitude diante de uma situação de conflito?

ANEXO D
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À
PROFESSORA (SUJEITO DA INVESTIGAÇÃO)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Consentimento Informado

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informada, de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do presente Projeto de Pesquisa, que busca investigar, “Os conflitos no ambiente sociomoral escolar e suas implicações na construção das relações de cooperação”.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa; terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem que isso traga nenhum prejuízo.

Autorizo para fins exclusivos dessa pesquisa a realização e utilização de gravação realizada em áudio.

Entendo que se manterá o caráter confidencial das informações registradas. Concordo em participar desse estudo.

A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é a Professora Cristina Helena Bento Farias, que poderá ser contatada pelo telefone (55) 91119661.

Data: //

Nome e assinatura do participante: _____

ANEXO E
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS
DOS ALUNOS QUE SERÃO ENTREVISTADOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Consentimento Informado

Pelo presente Consentimento, declaro que fui informado (a), de forma clara e detalhada, dos objetivos e da justificativa do presente Projeto de Pesquisa, que busca investigar “Os conflitos no ambiente sociomoral escolar e suas implicações na construção das relações de cooperação”

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com essa pesquisa. Tenho liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, sem que isso traga nenhum prejuízo.

Por meio deste, autorizo a realização de entrevistas pela pesquisadora com meu filho (a), sabendo que se manterá o caráter confidencial das informações registradas. Concordo que meu filho (a) participe desse estudo.

A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é a Professora Cristina Helena Bento Farias, que poderá ser contatada pelo telefone (55) 91119661.

Data: //

Nome do aluno(a): _____

Nome e assinatura do responsável pelo aluno(a): _____