



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ELVIRA MARIA PORTUGAL PIMENTEL RIBEIRO

**INTERVENÇÃO DOCENTE NOS CONFLITOS
INTERPESSOAIS DE ESTUDANTES: FORMAS E FATORES
DE INTERFERÊNCIA**

Feira de Santana
2018

ELVIRA MARIA PORTUGAL PIMENTEL RIBEIRO

**INTERVENÇÃO DOCENTE NOS CONFLITOS
INTERPESSOAIS DE ESTUDANTES: FORMAS E FATORES
DE INTERFERÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana, para a obtenção do grau de Mestre em Educação, na área de concentração Educação, Sociedade e Culturas.

Orientadora: Solange Mary Moreira Santos

Feira de Santana – BA
2018

Ficha Catalográfica - Biblioteca Central Julieta Carteado - UEFS

R371

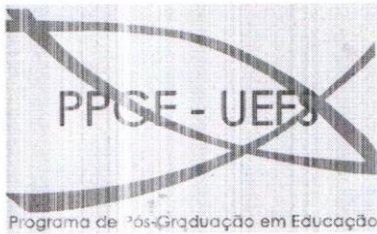
Ribeiro, Elvira Maria Portugal Pimentel

Intervenção docente nos conflitos interpessoais de estudantes: formas e fatores de interferência / Elvira Maria Portugal Pimentel Ribeiro. – 2018.

160 f. : il.

Orientadora: Solange Mary Moreira Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Feira de Santana,



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA
Autorizada pelo Decreto Federal Nº 77.496 de 27/04/76
Reconhecida pela Portaria Ministerial Nº 874/86 de 19/12/86
Recredenciada pelo Decreto Estadual nº 9271 de 14/12/04

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ELVIRA MARIA PORTUGAL PIMENTEL RIBEIRO

**INTERVENÇÃO DOCENTE NOS CONFLITOS INTERPESSOAIS
DE ESTUDANTES: FORMAS E FATORES DE INTERFERÊNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, na área de Políticas Educacionais, História e Sociedade como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação.

Feira de Santana, 07 de junho de 2018

Prof.^a. Dr.^a. Solange Mary Moreira Santos – Orientadora - UEFS

Prof.^a. Dr.^a. Catarina Carneiro Gonçalves - Primeira Examinadora – UFPB

Prof.^a. Dr.^a. Mirela Figueredo Santos Iriart - Segunda Examinadora - UEFS

RESULTADO: APROVADA.....

Dedico a todos(as) os(as) que são ou querem ser otimistas e esperançosos e que assim como eu, acreditam na potencialidade da educação para promoção do desenvolvimento e das transformações almejadas.

AGRADECIMENTOS

DE QUEM CONTOU COM MUITAS EQUIPES DE AJUDA

As equipes de ajuda funcionam como uma rede de apoio entre pares para a diminuição das situações de intimidação e violência nas escolas. As crianças atuam de forma solidária nas dificuldades cotidianas que outros estudantes têm para conviver. Por sua configuração ser baseada nos princípios da solidariedade, da empatia e da generosidade, o termo foi utilizado para descrever as equipes que teceram comigo esta pesquisa e que tornaram menos pesadas as patas de elefante que iam surgindo ao longo do processo.

A primeira equipe é composta pela minha família, principalmente pelos que convivem comigo diariamente: minha mãe Valdete, minha irmã e madrinha Nanci, meu afilhado Moreno e meu amor Igor. Agradeço a minha mãe e a minha dinda por me entenderem, confiarem em mim e terem sido a base que despertou, desde muito cedo, os valores morais que fazem parte da minha personalidade e, de tal modo, que é neles que acredito, é sobre eles que falo e que defendo. Foi minha mãe que me apresentou, primeiro, a importância do amor ao próximo e a mim mesma como premissa para viver. Agradeço a Deus por esse mandamento e aos irmãos de outros planos, pela proteção e ensinamentos. Agradeço ao meu amor Igor e sua família pelo respeito e empatia a todo o meu processo de pesquisa, porque foi muito importante, nos momentos mais difíceis, ter colo, abraço, carinho, compreensão e amor.

A segunda equipe de ajuda é composta por todos aqueles que, mesmo não fazendo parte da minha família, demonstraram que a generosidade e a empatia são virtudes que podem ser encontradas nas mais variadas relações. À minha professora, amiga e orientadora Solange, obrigada, por embarcar comigo nesta jornada de caminhos não tão conhecidos, permitindo o estudo deste tema que me move. Aos colegas do NUFOP sou grata, pela oportunidade de discutir sobre formação de professores. A todas as professoras, que passaram pela minha vida, obrigada pelos exemplos. Àquelas que aceitaram construir mais de perto esse trabalho comigo, Luciene e Mirela, agradeço pela generosidade da troca durante o processo. A Catarina sou grata, pelas contribuições e prontidão em fazer parte dessa tecitura de ideias.

Agradeço, também, aos dois grupos de estudos sobre educação moral, de que faço parte e se tornaram uma grande equipe de ajuda. No GPEM, minha gratidão a todos que colaboraram com materiais para pesquisa e com as discussões que tanto enriqueceram este trabalho, em especial Raul, Livia, Warley, Adriana, Regina, Lúcia e Izabella. O que dizer para a pessoa que me apresentou o objeto da moral que um dia viria a ser o meu objeto de estudo, Bella? Tudo o que está aqui também é fruto de sua batalha. Se hoje temos uma dissertação,

em Feira de Santana, tratando sobre desenvolvimento moral, foi porque você acreditou nesse objeto e plantou sementes, obrigada por sua persistência. Por falar em sementes, agradeço a minha equipe de ajuda do GEEM, outro grupo o qual compartilho e troco conhecimentos e que, tendo como símbolo um girassol, germinou no terreno fértil da necessidade que esta cidade apresentou de ter discussões mais sistematizadas e frequentes sobre o tema.

Outra equipe de ajuda que me proporcionou discussões riquíssimas sobre a vivência da teoria na prática, foi a equipe CEB, onde amigas e colegas de trabalho, que também se envolveram com a temática, compartilham forças para alimentar nossas crenças na capacidade de desenvolvimento dos seres humanos e de uma escola pública de qualidade. Por isso, às colegas e amigas, Line, Kátia, Cris P., Érika, Fau, Kelly, Lu, Déa, Iane, Carla, Quézia, Vania, Marta, Mile, Moni, Fabi, Cris O., Miri, Grazi e Hérica, sou grata por cada momento que me incentivaram a continuar e por compartilharem comigo os estudos e ideias para promoção do desenvolvimento moral dos nossos pequenos. A eles, minha gratidão pelo carinho diário e por serem a prova de que todo esforço e trabalho valem a pena e trazem mudanças reais. Não podia deixar de agradecer também à minha primeira casa, tanto como aluna, como professora, a Escola Despertar, principalmente, nas pessoas de Pró Virginia e Pró Rita. Minha eterna gratidão a tia Mira, Nieta, Tio Hélio e ao meu pai, que me permitiram, primeiramente, estar nessa escola/casa!

À minha turma 2016 do mestrado, aos professores, em especial, a Antônia, Marinalva, Barzano e aos funcionários do programa, sou grata não só pelas aprendizagens, mas por lutarem com tanto afinco pelo que acreditam. Iron, obrigada pela generosidade em abrir espaço, para que eu discutisse as questões de desenvolvimento moral no estágio e por ter me deixado levar parte da sua biblioteca emprestada. Osdi, Leo, Êgo, Deja, Loui, Leilinha, Juli e Maria minha gratidão pela amizade para além dos estudos.

Às minhas duas Lu's (Luisa e Luciana) que me ouviam, consolavam, apontavam luz, quando eu pensava estar perdida, falavam das suas próprias experiências de mestrado, me davam abraços, colos e me diziam para continuar, ter forças, persistir, pois tudo ia passar. Palavras não seriam suficientes para expressar toda minha gratidão por tamanho amor, empatia e carinho. A minhas amigas Mary, Karine, Lane e afilhada Isa, que estiveram sempre por perto me lembrando que a vida não era só feita de pesquisa. Ao amigo Rafa e a minha amiga Déa, pela presteza, amor e carinho de sempre. À Marina, pelo apoio, para que eu possa me conhecer melhor. À Dona Nilma, pela respeitosa e gentil correção do texto.

Por fim, gratidão a uma equipe especial que aceitou fazer parte desta pesquisa, a Instituição que abriu as portas, para que toda a investigação acontecesse e, principalmente, às

professoras, que me permitiram entrar em suas rotinas para alcançar os objetivos aqui propostos. Reitero, aqui, meu respeito ao trabalho de vocês e meu compromisso em retribuir toda confiança depositada em mim.

A todos que, de algum modo, compuseram estas várias equipes de ajuda, saibam da minha gratidão e felicidade por ter tido a oportunidade de viver relações recheadas de generosidade, empatia e solidariedade. Nem tudo foram flores, afinal não é fácil refletir, defender e escrever sobre a importância de valores morais, quando somos bombardeados pelos contravalores da sociedade. Mas tenham certeza de que, por causa do apoio de vocês e das relações que tenho vivido, continuo persistindo e até parafraseio Perron, um poeta das xilogravuras, para dizer que “resolvi plantar amor pra espalhar os frutos por aí”.

Mesmo que mil tipos de ódio o mal invente,
O amor mesmo sozinho,
Será sempre mais valente.
Valente, forte, profundo,
Capaz de mudar o mundo
E acalmar qualquer dor;
Vivemos nesse conflito,
Mas confio e acredito
Na valentia do amor

Bráulio Bessa (CORDEL DE COMBATE À
VIOLÊNCIA).

RESUMO

As formas de intervenção realizadas pelas professoras, mediante os conflitos que ocorrem entre os estudantes diferem devido à interferência de alguns fatores. A partir dessa constatação, surgem os seguintes questionamentos: quais fatores poderiam interferir no tipo intervenção que cada docente adota? E como acontecem essas intervenções? Essas questões levaram à construção desta pesquisa, que tem como objetivo geral: compreender os fatores que podem interferir na intervenção docente, diante dos conflitos entre pares; e como objetivos específicos: identificar as formas de intervenção praticadas e tidas como ideais pelas professoras; e discutir sobre as dificuldades encontradas por elas para intervir nos conflitos escolares. Para o alcance desses objetivos, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, através do estudo de caso de uma escola da rede municipal de Feira de Santana, que utiliza os pressupostos da teoria do desenvolvimento moral. Os sujeitos foram quatro professoras do 3º ao 5º ano, com as quais foram realizadas observações e entrevistas. A pesquisa teve como base a teoria do desenvolvimento moral piagetiana, além das discussões de autores contemporâneos como La Taille (1998; 2006), Puig (1998; 2004), Vinha (2000; 2003) e Tognetta (2009). Os conflitos escolares foram discutidos a partir de duas dimensões: perigo e oportunidade de aprendizagem (TOGNETTA; VINHA, 2011). A análise dos dados apontou para a existência de cinco formas de intervenção docente, que são elas: a resolução do conflito pelo aluno; a preterição do conflito em detrimento de conteúdos outros; a contenção imediata; a mediação; e a transferência do conflito. Quanto aos fatores, que interferem no tipo de intervenção realizada pelas docentes, foram encontrados quatro, que também representam algumas dificuldades encontradas por elas para intervir. O primeiro diz respeito às ambiguidades de saber-fazer uma intervenção em prol da autonomia. O segundo fator recai sobre a discussão das crianças e das famílias tidas como mais difíceis de lidar. A relação entre o tempo didático e o ambiente sociomoral foi o terceiro fator de interferência encontrado. O quarto fator se refere às representações que as professoras fazem de si, quanto à intervenção que realizam diante dos conflitos. Assim, é possível concluir que cada um dos fatores encontrados pode interferir de forma diferente, no modo como as docentes fazem as suas intervenções, estando, assim, interligados. A formação continuada em serviço se configura como uma oportunidade de aprendizagem e de transformação do saber-fazer-querer-creer docente, para que a tendência de intervenção seja mais a favor da autonomia moral do que da heteronomia.

Palavras-chave: Desenvolvimento moral. Intervenção docente. Conflitos escolares

ABSTRACT

The forms of intervention carried out by the teachers through the conflicts that occur among the students differ due to the interference of some factors. From this observation comes up the following questions, which factors could interfere in the type of intervention that each teacher adopts? And how does this intervention occur? These questions led to the construction of this research which general objective is to understand the factors that can interfere in the teacher's intervention in the face of the students' conflicts, and as specific objectives to identify the types of intervention used and considered as ideal by the teachers and to discuss about the difficulties encountered by them to intervene in the conflicts of the children. In order to achieve these objectives, a qualitative research was carried out through the case study of a municipal school in the city of Feira de Santana using the assumptions of moral development theory. The subjects were four teachers from the 3rd to the 5th year of elementary school, with which observations and interviews were made. The research was based on Piagetian theory of moral development, as well as the discussions of contemporary authors such as La Taille (1998; 2006), Puig (1998; 2004), Vinha (2000; 2003) and Tognetta (2009). The school conflicts were discussed from two dimensions, danger and learning opportunity (TOGNETTA; VINHA, 2011). The analysis of the data, showed up to the existence of five forms of teacher's intervention, they are: the resolution of the conflict by the student, the preference of other contents instead of the conflict, the immediate containment of them, the mediation and the transfer of the conflict. Regarding the factors that interfere in the type of intervention chosen by the teacher, four were found, which also represent some difficulties encountered by them to intervene. The first concerns the ambiguities of know-how in favor of autonomy. The second factor falls on children and families considered to be more difficult to cope with. The relationship between the sociomoral environment and the didactic time was the third interference factor found. The fourth factor refers to the representations that the teachers make of themselves, as to the intervention they perform in the face of conflicts. Thus, it is possible to conclude that each of the factors found can interfere in different way in the way the teachers make their interventions, being somehow interconnected. The continued education in service is an opportunity for teacher's learning and transformation know-how-want-to-believe, to make that your tendency to intervention is more in favor of moral autonomy than heteronomy.

Keywords: Moral development. Teacher's intervention. School Conflicts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Os estágios de desenvolvimento moral segundo Kohlberg.	25-26
Quadro 2	Estratégias de adoção de perspectiva	44-45
Figura 1	Níveis de desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal	45
Figura 2	Quatro níveis baseados em duas orientações	46
Quadro 3	Ações docentes e os tipos de visão do conflito	52-53
Figura 3	Mapa das formas de intervenção docente nos conflitos entre pares	72
Gráfico 1	Frequência das formas de intervenção praticadas pelas professoras	74
Gráfico 2	Formas de intervenção indicadas pelas professoras como mais assertivas	99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
C-A	Conter Ameaçando
C-F	Conter Falando imperativamente
C-I	Conter Investigando
C-M	Conter Minimizando
GEEM	Grupo de Estudos em Educação Moral
M-A	Mediar Amplamente
M-P	Mediar Parcialmente
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
P-E	Preterir Explicitamente
P-I	Preterir Implicitamente
PPP	Projeto Político Pedagógico
RAD	Resolução Alternativa de Disputa
R-D	Resolver Dialogando
R-I	Resolver Indicando ações
T	Transferir
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana

SUMÁRIO

1 PATA DE ELEFANTE: UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA.....	13
2 O DESENVOLVIMENTO MORAL E A EDUCAÇÃO.	19
2.1 PIAGET, KOHLBERG E AS TEORIAS DO JULGAMENTO MORAL	21
2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL PARA A EDUCAÇÃO.....	29
3 O CONFLITO: CONCEPÇÕES, TENDÊNCIAS DE RESOLUÇÃO DOS ALUNOS E FORMAS DE INTERVENÇÃO DOCENTE	35
3.1 CONCEPÇÕES SOBRE O CONFLITO.	36
3.2 ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO E TENDÊNCIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS USADAS PELAS CRIANÇAS.	39
3.3 A INTERVENÇÃO DOCENTE NO CONFLITO ESCOLAR.	49
4 TRILHAS METODOLÓGICAS	61
4.1 ABORDAGEM, MÉTODO, CONTEXTO E SUJEITOS.	61
4.2 A COLETA DE DADOS: AS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS	64
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS FORMAS E FATORES QUE INFLUENCIAM NA INTERVENÇÃO DOCENTE NO MOMENTO DO CONFLITO ESCOLAR.....	70
5.1 FORMAS DE INTERVENÇÃO DOCENTE NO CONFLITO DOS ESTUDANTES.....	71
5.2 ALGUNS FATORES QUE PODEM INTERFERIR NA FORMA DE INTERVENÇÃO ADOTADA PELAS DOCENTES NO CONFLITO ENTRE PARES.	90
5.2.1 As ambiguidades entre o saber-fazer.....	91
5.2.2 As crianças e famílias tidas como mais difíceis de lidar.....	103
5.2.3 A relação entre o tempo diático e o ambiente sociomoral.	110
5.2.4 As representações que as docentes fazem de si	123
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS	145
APÊNDICES	152

1 PATA DE ELEFANTE¹: UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA

Numa floresta, não tão distante, existia um rato que tinha uma forte dor no peito, que não passava de nenhum jeito. Passado o tempo, esse rato foi tentar descobrir que dor era essa, que ele não parava de sentir. Procurou o Dr. Leão, especialista em pulmão, que lhe disse que seu pulmão estava muito bem, mas como a dor não passava, o rato com essa resposta não se contentava. Foi então ao Dr. Urso, especialista em coração, que logo lhe disse que seu coração batia forte. Como podia? Se tanta dor ele sentia? Assim, ainda insatisfeito e com aquela dor no peito, ele procurou o Dr. Canguru, especialista em todas as dores, que lhe fez muitos exames, mas como nada encontrou, chegou até a achar que a dor do rato era uma piada. A cada fim de consulta o ratinho ouvia, pensava, mas a dor no peito não passava. Foi então, que ele resolveu procurar a Dona Coruja, curandeira da floresta, que observando-o com seus grandes e profundos olhos, logo o diagnosticou com um mal gigante chamado Síndrome de Pata de Elefante. De posse de seu diagnóstico procurou um amigo rato, que logo tratou de lhe explicar “Rato, meu caro Rato, Pata de Elefante é quando uma tristeza gigante, uma angústia, preocupação e até medos de montão invadem o peito da gente. Não há remédio que cure e se não há como curar, o único jeito meu amigo, é seu peso, a gente compartilhar” (TOGNETTA, 2014, p. 20 e 21).

E não é que numa cidade, também não tão distante, chamada Feira de Santana, existia uma professora que, em meio a sua primeira experiência de sala de aula, em uma instituição particular, foi apresentada a uma teoria, que antes não conhecia e começou a sentir um peso grande?

Nessa escola, buscava-se trabalhar a autonomia moral das crianças, a partir da teoria do desenvolvimento moral, baseada nos pressupostos piagetianos. Para que o trabalho fosse possível, aconteciam formações e ações dentro da sala de aula, para atrelar as discussões à prática pedagógica. Durante as formações, refletia-se sobre o desenvolvimento moral das crianças, considerando duas tendências morais: a heteronomia (obediência às pessoas com autoridade e poder, respeito unilateral) e a autonomia (interiorização das regras de uma forma reflexiva, reciprocidade, respeito mútuo) (PIAGET, 1932/1994).

A instituição acreditava que, para o desenvolvimento da autonomia moral, seria necessário que a criança fosse exposta a um ambiente sociomoral que a favorecesse. Assim, um dos campos estudados nas formações dizia respeito à intervenção dos professores, nos momentos dos conflitos e na questão da obediência às regras e combinados do grupo. Isso porque se entendia que os conflitos aconteciam “onde existem vida mental ou social, em situações em que as pessoas interagem especificamente, quando essas interações são

¹ O título do capítulo foi inspirado na história homônima de Tognetta (2014). As histórias foram escolhidas para iniciarem alguns capítulos desta dissertação, por serem consideradas como importantes aliadas na discussão acerca da temática do desenvolvimento moral nas escolas, uma vez que, além de tratarem do tema de modo sério e responsável, oportunizam o deleite de quem as ouve ou lê.

frequentes” (VICENTIN, 2013, p. 90). As pessoas acreditam, pensam e sabem de formas diferentes e essas diferenças trazem os conflitos. A escola, como um dos locais de encontro dessas diferenças, é também local de existência de conflitos.

As discussões sobre as formas de resolução de conflitos, que permeavam as formações na escola, indicavam que as intervenções pedagógicas, durante os momentos de conflitos entre alunos, deveriam acontecer na perspectiva da mediação entre as crianças envolvidas, através do diálogo e da chegada a um acordo pelas partes. Esse modo de lidar com os conflitos divergia do que era comumente encontrado nas instituições escolares.

Sobre a forma como essas instituições normalmente tratam o conflito, Tognetta, Leme e Vicentin (2013) apontam que a maior parte das escolas pune, com suspensões e advertências, apenas para mostrar para os outros alunos que algo foi feito, na tentativa de que aqueles conflitos não se repitam e não se tornem tão sérios. No entanto, é necessário o olhar cuidadoso, para que as formas de sanção não alimentem apenas a heteronomia das crianças, deixando a mensagem de que não devem agir daquela forma apenas pelo medo de serem castigadas. A sanção deve implicar em “resolver o conflito com quem é de direito, discutindo e fazendo-o discutir sobre como se sentem as pessoas que foram desrespeitadas e por que a ação é desrespeitosa ou não” (TOGNETTA; LEME; VICENTIN, 2013, p.12).

Apesar do contato formativo promovido pela escola sobre essa forma diferente de enxergar os conflitos e sanções, a inexperiência na prática pedagógica da professora muitas vezes gerava angústia, tendo em vista a frequência com que as crianças burlavam as regras estabelecidas e a grande quantidade de conflitos que surgiam entre pares. Eis que apareciam os primeiros sinais da “Síndrome da Pata de Elefante” e o primeiro impulso era de resolver pelas crianças ou de evitar que essas situações acontecessem, mas, ainda assim, elas aconteciam e a sensação de despreparo era assustadora. Isto porque a temática dos conflitos, apesar de ser algo tão recorrente na sala de aula, nunca havia sido abordada, durante a formação inicial, no curso de Pedagogia.

A sensação de impotência diante de algumas situações que aconteciam com frequência na sala, como o descumprimento de regras e combinados, brigas e desentendimentos entre as crianças, era mais um sintoma de “Pata de Elefante” que foi, também, gerador de inquietações sobre a temática das regras e dos conflitos. Essas inquietações serviram de força motriz para os estudos pessoais acerca desses temas. Assim como o ratinho buscou o Dr. Leão, a professora buscava leituras para compreender melhor o que lhe incomodava, ainda que a busca inicial estivesse muito mais voltada para que os conflitos deixassem de existir.

Ainda não satisfeita com o que havia encontrado, assim como o ratinho que buscou o Dr. Urso, a professora, além das formações na escola e dos estudos pessoais, começou a participar de eventos externos à instituição, que envolviam a temática do desenvolvimento moral e dos conflitos. A partir desses momentos de formação, foi começando a transformar o modo como via os conflitos, que começaram a ser vistos, não apenas como um problema, que atrapalhava o desenvolvimento das aulas e atrasava toda a programação, mas como uma oportunidade de construção da autonomia moral dos alunos.

No entanto, apesar do reconhecimento da importância do seu trabalho, a professora que, a essa altura, já conhecia melhor a teoria do desenvolvimento moral e suas implicações nos conflitos dos alunos, continuava com sintomas da “Pata de Elefante”, pois sentia dificuldade para atuar em algumas situações e percebia que o trabalho nessa perspectiva era algo que requeria mais do que o embasamento teórico e didático. Notava isso, também, ao observar que algumas de suas colegas, através de conversas informais, se mostravam desmotivadas para praticar o que era proposto na teoria.

A professora começou, então, a trabalhar em outra instituição, desta vez pública. Em seguida, saiu da escola em que conheceu a teoria do desenvolvimento moral, mas os conhecimentos não saíram mais dela. E ao mesmo tempo em que a teoria muito lhe explicava, também nela buscava algumas respostas e não encontrava. Ela continuou tentando atuar, a partir do que havia aprendido, agora um pouco mais só, o que era ainda mais difícil, pois os sintomas da síndrome só aumentavam. Foi então que, como na história, ela encontrou sábias corujas, que ajudaram no diagnóstico. As corujas eram as colegas e amigas de profissão, tanto da escola em que trabalhava, quanto da instituição em que trabalhou e de outra escola pública, em que havia começado as discussões sobre a teoria. Enfim, todas as corujas, ou melhor, professoras, conheciam a teoria do desenvolvimento moral e fizeram-na perceber, mesmo sem intenção, que suas inquietações também eram compartilhadas por elas.

De posse do seu diagnóstico, a professora, que também estava no mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), foi conversar com sua orientadora e percebeu, assim como o ratinho, que, para começar a aliviar o seu peso, precisava compartilhar sua inquietação, e a pesquisa parecia uma ótima solução. Começaram novamente a estudar, buscaram outras pessoas que podiam ajudar, organizaram as ideias e resolveram finalmente questionar: quais fatores poderiam interferir no tipo intervenção que cada docente adota no conflito escolar? E como acontecem essas intervenções?

Se para aliviar os sintomas da síndrome, o melhor remédio é compartilhar, serão compartilhadas agora as lacunas encontradas sobre o objeto, a partir da análise das

investigações já existentes sobre o tema. Esta análise auxilia, ainda, na identificação dos elementos-chave, na escolha do suporte teórico, no delineamento dos objetivos desta pesquisa, bem como, na compreensão sobre sua pertinência e na análise dos resultados, que puderam ser comparados com aqueles encontrados em outras investigações.

Em nível nacional, a partir de um levantamento bibliográfico, realizado em 2017, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) acerca das pesquisas relacionadas ao termo “conflitos”, foram encontrados 18.480 registros. No entanto, esse número se torna bastante reduzido, quando restringimos os conflitos ao espaço da escola, onde são encontrados 33 registros para o termo “conflitos escolares”, 104 achados para “conflitos interpessoais” e 19 para “conflito interpessoal”. Para o termo “intervenção em conflitos” foram encontrados três resultados e para “intervenção em conflitos escolares” não foi encontrado nenhum registro.

Nas 159 pesquisas encontradas, foram utilizados os mesmos critérios de recorte usados nas pesquisas hispânicas, relacionados ao aspecto temporal (de 2002 a 2017), à abordagem direta sobre a temática dos conflitos e ao contexto, ou seja, às pesquisas desenvolvidas com professores e/ou alunos do 1º ao 5º do Ensino Fundamental. Dentro do recorte, foram observadas, ainda, três características importantes para a percepção das lacunas sobre a temática, como a área do mestrado ou doutorado, o público pesquisado e o estado da universidade de vínculo.

Estabelecido o recorte, foram analisadas as pesquisas encontradas para cada um dos termos acima citados. Dos 33 trabalhos sobre “conflitos escolares”, apenas três foram selecionados por estarem em conformidade com os critérios descritos. Dentre os 104 registros encontrados para as palavras “conflitos interpessoais”, apenas cinco se adequaram ao recorte proposto. Para o termo no singular “conflito interpessoal” foram encontrados 19 registros e, dentre esses, apenas quatro adequados ao recorte (sendo que três já haviam aparecido, também, na pesquisa para o termo no plural). Assim, foram encontrados nove trabalhos, que se aproximaram ou que poderiam contribuir de alguma forma para a pesquisa, considerando as palavras-chave pesquisadas. Para o termo “intervensões em conflitos” foram encontradas três pesquisas, mas nenhuma se adequou aos recortes, uma vez que a única, na área da educação, não versava diretamente sobre os conflitos. E como dito anteriormente, para “intervenção em conflitos escolares” não há registros.

Vale ressaltar que, dentre os nove trabalhos, apenas um não foi encontrado disponível na internet (BORGES, 2002), sendo retirado da análise por indisponibilidade do arquivo completo. Dessa maneira, os oito trabalhos resultantes (VINHA, 2003; SOUZA, 2008;

FRICK, 2011; NEVES, 2013; GUEDES, 2013; FIGUEIREDO, 2014; CARACIO, 2014; SILVA, 2015) foram classificados, quanto à área de concentração, ao público pesquisado e ao estado da universidade a que estavam vinculados.

Dentre os oito trabalhos, cinco eram dissertações de mestrado em educação (SOUZA, 2008; FRICK, 2011; NEVES, 2013; FIGUEIREDO, 2014; CARACIO, 2014) e uma dissertação de mestrado em psicologia (GUEDES, 2013), além de duas teses de doutorado em educação (VINHA, 2003; SILVA, 2015). Foi observado, também, que seis estudos aconteceram em São Paulo, um no Ceará e um no Rio Grande do Sul. Cabe destacar, ainda, que quatro envolveram professores e alunos, dois foram feitos apenas com alunos e dois somente com professores.

É perceptível uma escolha maior por um público-alvo constituído de alunos e professores, no entanto, poucas são as pesquisas que focam apenas em um desses sujeitos. Além disso, não foram encontradas, com esse recorte, pesquisas que investiguem especificamente as intervenções docentes, no momento dos conflitos. Esse tema aparece em alguns trabalhos, mas não como foco de investigação.

No que diz respeito à realização de pesquisas, que versam diretamente sobre a temática do conflito interpessoal na escola, abarcando como sujeitos professores e/ou alunos do Ensino Fundamental I, no período de 2002 a 2017, é perceptível que as universidades da Região Sudeste vêm desenvolvendo o maior número de pesquisas sobre a temática, enquanto o Nordeste apresenta apenas uma dissertação. Na Bahia, e mais especificamente na UEFES, não foi encontrada, no banco de teses e dissertações da CAPES, nenhuma pesquisa sobre esse tema, o que se constata como uma das lacunas a que este trabalho se propõe a preencher. Assim, a investigação torna-se pertinente por ser a primeira do estado sobre a temática da intervenção docente nos conflitos escolares, em nível de mestrado.

Em nível internacional, os países de língua espanhola também apresentam uma grande quantidade de estudos, que trazem importantes contribuições para a temática dos conflitos. Por isso, foi pesquisado o termo “conflito escolar” no site Dialnet (dialnet.unirioja.es), considerado a maior biblioteca hispânica de trabalhos científicos na internet, por reunir quatro categorias de trabalhos, a saber: artigos de revista, capítulos de livros, teses de doutorado e livros. Nessas quatro categorias, foram encontrados 1.010 títulos sobre o termo pesquisado, sendo 668 em artigos de revista, 147 em teses, 130 em capítulos de livro e 65 em livros.

Apesar de o site indicar o título e referência do trabalho, muitos arquivos não estão disponíveis na versão digital, por isso foi considerada a disponibilidade digital, no momento

da pesquisa. Além disso, foram considerados os mesmos recortes, já citados, utilizados no levantamento das pesquisas brasileiras, feito no site da CAPES.

Na categoria dos livros, só um estava disponível digitalmente, mas não versava diretamente sobre o tema dos conflitos na escola. Quanto aos capítulos de livros, foram encontrados oito que se encaixavam no recorte acima citado e, no que se refere a teses de doutorado, foram selecionadas três (SILVA, 2009; ARTUNDUAGA, 2008; GUTIÉRREZ, 2012).

Considerando o grande número de artigos de revista disponibilizados, foi feito mais um recorte, observando-se aqueles que indicavam, no resumo, uma visão do conflito como oportunidade de aprendizagem. Com isso, foram encontrados 10 artigos que contribuíram para a definição dos objetivos e pertinência desta investigação.

A partir desses levantamentos e das questões descritas na primeira etapa desta introdução, foram delineados os objetivos desta pesquisa. Assim, de modo geral, esta investigação objetiva compreender os fatores que podem interferir na intervenção docente diante dos conflitos entre pares. De forma mais específica, também busca identificar as formas de intervenção praticadas e tidas como ideais, pelas professoras, e discutir sobre as dificuldades encontradas por elas para intervir nos conflitos escolares.

Tendo em vista os levantamentos realizados e os objetivos apresentados, há uma pertinência social para a investigação, pois aborda a temática dos conflitos que estão a todo tempo presentes na sociedade. Além disso, mais especificamente na área da educação, a pesquisa se mostra pertinente, pois permite que as educadoras conheçam e reflitam sobre os fatores, que interferem em suas formas de intervenção, mediante conflitos, possibilitando compreender melhor a sua ação docente para, se for de sua vontade, transformá-la.

Há, ainda, uma grande relevância pessoal, pois pesquisar permite uma autorreflexão sobre a prática, através de uma análise teórica e empírica, que configura a possibilidade de ressignificar concepções e ações e construir novas inquietações. Essas reflexões sobre as questões morais promovem, inclusive, uma transformação interna, pois permitem revisitar o próprio processo de desenvolvimento moral. La Taille (2006, p.9) afirma que “ao conhecer as leis morais, nós nos transformamos, e, por conseguinte, as transformamos”.

Nessa busca por transformação e levando em consideração a necessidade do compartilhamento da “pata de elefante”, já indicada anteriormente, é que foram pensados os capítulos teóricos, os pressupostos metodológicos e a discussão dos dados. A próxima seção é, portanto, uma revisão da bibliografia sobre a teoria do desenvolvimento moral, seguida de um capítulo que discute o tema central desta investigação, os conflitos.

2 O DESENVOLVIMENTO MORAL E A EDUCAÇÃO.

Um galinho inexperiente estava começando a entender sobre as regras para cantar. Lá na sua fazendinha percebeu que devia começar sua função ao ver uma luz raiar e logo entendeu a regra: um sinal de luz, um clarão era sinônimo de cantar. Ao se mudar para a cidade resolveu começar seu canto todas às vezes que via uma luz clarear. Foi a maior confusão, porque a qualquer momento da noite, se surgisse alguma luz o galinho começava a cantar. Sem entender bem porque incomodava seu canto, já que estava seguindo a regra, o galinho ficou triste. Foi quando ele ganhou um livro mágico do seu criador e começou a entender que a regra que ele aprendeu lá na fazenda não era boa para a cidade, que tinha tantas luzes. Mais do que saber a regra ele precisava entender seu princípio. Ele então começou a cantar somente quando o sol nascia, afinal o princípio que regia seu canto não era a luz, mas o nascer do dia. “Doideira de galo à toa? Não, é que a regra não é sempre boa” (TOGNETTA, 2013a, p. 22 e 23).

O dilema vivido pelo galinho da história exemplifica bem a teoria que será discutida neste capítulo. Quando pequeno, o galinho obedecia a regra sem entender o porquê, se pelo dever de obedecer, ou porque alguém lhe ensinou assim. No entanto, ao crescer e levar essa regra para outro lugar, saber apenas que precisava obedecer não lhe era suficiente, ele precisava compreender os princípios para agir com autonomia, respeitar a sua função de cantar, sem desrespeitar os outros. O galinho começou a transformar sua forma de lidar com as regras, ao desenvolver sua percepção moral sobre elas, proveniente do conflito que ele vivenciou com os outros personagens. Nesse sentido, as discussões que serão apresentadas nas próximas páginas visam, justamente, dar compreensão sobre esse processo de desenvolvimento moral que trata a história, para que, no capítulo seguinte, seja feita uma reflexão sobre conflitos.

Os estudos sobre a moral compõem campos de interesse de diversas áreas do conhecimento, dentre elas, a filosofia, a sociologia, a psicologia e, mais recentemente, a educação. Sobre esse aspecto Hitlin (2015, p.33) afirma que “o estudo da moralidade é fundamentalmente interdisciplinar”, ou seja, perpassa pelas mais diversas áreas do conhecimento.

Na filosofia, um dos principais precursores das reflexões relacionadas à moral é Kant². Para ele, as ações dos sujeitos podem se dar de duas formas: contra o dever ou conforme o dever. Em conformidade com o dever existem ações por interesse pessoal, por inclinação imediata ou por dever, sendo que somente esta última representa uma ação deliberadamente moral. Ao separar dever e inclinação, o autor indica que a ação moral não está intrínseca ao

² Immanuel Kant é prussiano, nascido em 1724 e conhecido como o filósofo das três críticas, por ter escrito, entre outras, as obras: Crítica da razão pura, Crítica da razão prática e Crítica do Juízo.

sujeito, ou seja, não nasce com ele, dando abertura ao pensamento de que o agir moralmente é desenvolvido, à medida que, as pessoas compreendam que devem agir por dever.

A sociologia tem o campo da moral como um dos mais antigos focos de estudo, e apesar de ter estagnado por muitos anos, volta às discussões de forma mais madura. Muitos autores se debruçaram sobre a temática “sociologia moral”, considerando apenas que uma autoridade social tinha o papel de impor valores absolutos aos sujeitos e que esses precisavam adotar as formas exteriores como suas, refletindo em si um conformismo adaptativo.

A religião assumiu, por longos anos, a disseminação de valores absolutos, que foram perdendo a força, à medida que o ser humano começou a pensar sobre cultura e sociedade, de forma racional, principalmente no Ocidente. Com o tempo, posições científicas, como a dos historicistas que creem na existência de leis imutáveis e preveem o futuro, foram substituindo a autoridade religiosa de educação moral, mas atuavam mediante o mesmo princípio de ditar as leis e o futuro (PUIG, 1998).

Outra autoridade utilizada como responsável pela transmissão de valores absolutos era a sociedade, sendo Durkheim (1978) um dos principais precursores dessa ideia. Na tentativa de fugir das explicações impostas pela religião, acabou reforçando essa outra autoridade externa ao sujeito, uma vez que, autônomo era o sujeito que aceitava as regras já existentes e impostas pela sociedade. Para ele, a sociedade era a autoridade a que o sujeito devia obediência, ainda que, posteriormente, reformasse as regras, que deveriam ser pensadas pela sociedade.

Os estudos sociológicos sobre a moral estiveram em alta, no início do século 20, mas ficaram por um tempo menos efervescentes, retornando, com mais força, no século 21. Hitlin (2015, p.40) afirma que “durante o período em que a sociologia esteve menos dedicada a questões de valores e moralidade, o trabalho da psicologia foi consideravelmente influente”. Nessa perspectiva, apesar dessa temática ter sido amplamente discutida pela filosofia e pela sociologia, foi a psicologia que trouxe o olhar mais aguçado para a questão do desenvolvimento moral, que se configura como o cerne desta pesquisa.

As discussões sobre essa temática chegam até a educação, quando historicamente a instituição escolar vai tendo mudanças em sua função social, que antes era voltada apenas para a transmissão de conteúdos. Na contemporaneidade, a escola deixa de ser o local centrado no ensino e na transmissão, porque o foco é dado ao processo de aprendizagem. A educação, especificamente aquela desenvolvida pela instituição escolar, passa a ter uma função mais ampla e transformadora.

Dessa maneira, a teoria piagetiana sobre o desenvolvimento moral é interessante, pois permite que a educação atue em sua função transformadora, ao enxergar os alunos como seres propícios ao desenvolvimento. Para Piaget (1932/1994) a criança é parte ativa do seu próprio desenvolvimento moral. Ela constrói regras e valores, a partir da interação que tem com os outros, com a sociedade. Sendo assim, as crianças apresentam “tanto tendências de saciar o desejo próprio quanto tendências a estabelecer relações de reciprocidade” (LA TAILLE, 1998, p.10).

A teoria do desenvolvimento moral, defendida inicialmente por Piaget (1932/1994) e ampliada, posteriormente, por Kohlberg (1992), serve de base para autores mais contemporâneos desenvolverem o tema dentro da psicologia. Essa teoria é escolhida para fundamentar este trabalho, uma vez que corrobora com a ideia de que a criança é o sujeito de seu desenvolvimento moral, sendo um ser social que, no convívio, nos conflitos e nos dilemas pode aderir, ativar e reorganizar os seus valores, podendo centralizar os valores morais nas representações que tem de si, a partir das experiências relacionais.

A justificativa para a escolha dessa corrente teórica está ligada, também, à crença na potencialidade da teoria desenvolvimento moral para a transformação dos sujeitos e dos contextos em que vivem. A escolha, está apoiada em uma vivência nessa teoria, já descrita na introdução desta investigação e nos resultados das pesquisas contemporâneas, nacionais e internacionais, em sua interlocução com a área da educação, como as realizadas por La Taille (1998; 2006), Puig (1998; 2004), Vinha (2000; 2003) e Tognetta (2009) no Brasil e Devries e Zan (1998) nos Estados Unidos. Esses autores e autoras indicam, principalmente, que o conhecimento, a compreensão e a vivência de princípios éticos e valores morais, no ambiente escolar, são de suma importância para a promoção de uma convivência ética capaz de influenciar no desenvolvimento moral dos sujeitos que compõem uma instituição.

Assim, os próximos tópicos têm o intuito de discutir sobre a teoria do desenvolvimento moral, desde a gênese proposta por Piaget (1932/1994) até a sua relação com a educação, através das instituições escolares, de forma mais contemporânea e contextual.

2.1 PIAGET, KOHLBERG E AS TEORIAS DO JULGAMENTO MORAL

Os pressupostos piagetianos acerca do processamento do desenvolvimento da inteligência e do desenvolvimento moral são os mais conhecidos, no âmbito da educação, visto ter Jean Piaget dedicado grande parte de sua vida a esse estudo, sendo reconhecido e

também criticado, principalmente pela identificação destes estágios universais do desenvolvimento: sensorio-motor, pré-operatório, operatório concreto e operatório formal.

A partir dessa definição, Piaget deu continuidade aos seus estudos e publicou, em 1932, o livro intitulado “O juízo moral da criança”, no qual faz um estudo focado na construção e desenvolvimento da moral na criança e “argumenta que o julgamento moral evolui, passando por etapas paralelas ao desenvolvimento cognitivo geral” (BIAGGIO, 2006, p. 22). Dentro de uma série de observações, ao aplicar alguns jogos com as crianças, Piaget reflete sobre as concepções que as crianças de diferentes faixas etárias podem ter sobre moral, através de uma análise de temas, como regras do jogo, justiça e mentira. Como resultado, ele aponta para a existência de duas tendências de desenvolvimento moral, a heteronomia e a autonomia.

Anterior a essas tendências, a anomia, ou seja, a ausência total de regras, não se configura como uma etapa do desenvolvimento moral, pois constitui-se, quando o sujeito não tem noção da existência das regras, precisando que uma autoridade as apresente. A criança experimenta o que tem vontade e vai criando a noção do que é ou não permitido, pela indicação da autoridade. A anomia comumente é percebida na fase inicial da vida, de zero a dois anos.

A tendência da heteronomia é anterior à autonomia, em termos de gênese, e se difere dela, devido à falta de reciprocidade do sujeito, ou seja, ele só consegue compreender a situação, do ponto de vista dele, e não do outro. Pode ser observada, de modo geral, após os dois anos, caracterizando-se pela existência de regras e pela necessidade de uma regulação externa, para que as regras sejam cumpridas. Segundo Piaget (1932/1994), esta é a moral da coação, do respeito unilateral, ou seja, o respeito à autoridade e ao que ela representa para a criança. Por não haver compreensão dos princípios das regras, há respeito à autoridade, seja pelo medo de perder amor e cuidado, seja pela coação.

A autonomia moral, como a tendência da cooperação, é conquistada pelo respeito mútuo, pela possibilidade do pensamento por reciprocidade, que pode surgir, a partir dos oito anos, a depender dos ambientes vivenciados pelos sujeitos. Para Piaget (1932/1994, p. 155), “há autonomia moral, quando a consciência considera como necessário um ideal, independente de qualquer pressão exterior”. Se a criança começa a ter consciência das regras e entender os seus princípios, não mais terá necessidade de uma regulação externa.

Sampaio (2007, p.587) afirma que, para Piaget, “o desenvolvimento da moralidade está ligado, sobretudo, ao desenvolvimento cognitivo e afetivo e às interações sociais estabelecidas ao longo da vida”. Nesse sentido, não considerando apenas os processos

individuais e biológicos, Piaget reconhece a influência das interações sociais no desenvolvimento da moral.

Através dessa análise fica evidente a importância da autoridade para o desenvolvimento moral dos sujeitos. Sampaio (2007, p. 588) afirma ainda, que “os conflitos cognitivos originados nas interações sociais têm potencial para promover avanços de desenvolvimento”. Admitida a importância da relação social e da autoridade, é preciso refletir, no entanto, sobre a forma de regulação e de atuação das autoridades na construção das regras e da moral. Puig (1998, p. 49), estabelecendo uma interlocução entre as relações sociais e o desenvolvimento moral na teoria de Piaget, destaca: “encontramos uma moral heteronômica, baseada em relações sociais de coerção, e uma moral autônoma, baseada em relações sociais de cooperação”.

Uma criança exposta apenas a ambientes sociomorais, que favoreçam a heteronomia e o respeito unilateral, pouco ou nada avançará na construção da sua autonomia moral. Não sendo oportunizada a ter contato com experiências de respeito mútuo e compreensão das regras, pelos seus princípios, ela precisará de uma regulação externa para cumpri-las, que muitas vezes passa pelo uso de sanções expiatórias. Todavia, como local de aprendizagem, a escola deve estar voltada para o desenvolvimento da autonomia moral das crianças, tendo mais atenção às formas de regulação e de sanção propostas.

O termo “sanção” é definido por Bueno (2007, p. 697) como “parte da lei em que se indicam as penas contra os transgressores; pena ou recompensa com que se procura assegurar a execução de uma lei”. Para Piaget (1932/1994) a sanção é compreendida dentro de duas perspectivas: sanção expiatória e sanção por reciprocidade. A primeira está voltada para a conservação da heteronomia, pois visa apenas a punir; a segunda pode promover a autonomia pois, mais do que punir, possibilita que a criança busque estratégias para reparar o dano cometido. Essa temática das sanções será melhor abordada, no próximo capítulo sobre conflitos.

Com base nessas reflexões de Piaget (1932/1994), depreende-se que as formas de regulação externa, promovidas pela autoridade, interferem na construção de uma tendência moral mais heterônoma ou mais autônoma nos sujeitos. No entanto, embora a relação com a autoridade seja muito importante, na teoria de Piaget, são as relações entre pares que influenciam mais intensamente a formação dos juízos morais. Por relação entre pares, entende-se aquela entre “indivíduos que são – e que se percebem – comparáveis em termos de conhecimento, autoridade e/ou poder” (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017, p.63).

Segundo Puig (1998, p. 52), “a influência dos adultos e a das normas podem reforçar ou dificultar tal desenvolvimento, mas são as relações de cooperação entre iguais as que influenciam, de forma decisiva, o desenvolvimento da noção de justiça”. A justiça é tida pois, como um valor moral por excelência, ao equacionar os quereres, que são ligados aos mais diversos valores, sejam eles morais ou não.

É possível estabelecer então, uma relação entre os pensamentos de Piaget (1932/1994) e Kant (2007), já que ambos identificam a existência de formas diferentes de regulação, a externa e a interna. Para Piaget (1932/1994), as diferentes formas de regulação estão relacionadas à heteronomia (externa) e à autonomia (interna). Kant (2007), por sua vez, relaciona a regulação ao dever, mostrando que uma ação por dever, baseada na legalidade, indica uma regulação externa e uma ação por dever, baseada na moralidade, indica uma regulação interna do sujeito. Explicando que as ações podem ser pautadas em diferentes formas de dever, esses referidos estudiosos levam em consideração a tendência de desenvolvimento moral.

A teoria piagetiana acerca do desenvolvimento moral foi a base dos estudos de um psicólogo da teoria cognitivo-evolutiva, Lawrence Kohlberg, cujas pesquisas reforçam dois pressupostos de Piaget: o da estrutura cognitiva, que considera as crianças como filósofos morais que constroem o mundo; e o das tendências de desenvolvimento moral. No entanto, Kohlberg questionou a construção dada por Piaget a essas tendências, reorganizou-as, a partir do princípio da integração hierárquica, além de incluir os seus estudos sobre o comportamento moral de adolescentes e adultos (KOHLBERG, 1992). Sobre a relação entre Piaget e Kohlberg alguns autores indicam que

A influência de Piaget é óbvia no que se refere aos princípios do desenvolvimento cognitivo, mas em seu trabalho sobre o desenvolvimento moral Kohlberg foi único – ele tinha seus pressupostos, seus insights próprios e, acima de tudo, o entendimento mais claro a respeito das implicações filosóficas e morais de seu trabalho psicológico (BIAGGIO, 2006, p. 13).

[...] Kohlberg chegou à conclusão de que os conceitos de heteronomia e autonomia, propostos por Piaget não eram suficientes para classificar os tipos de raciocínio moral que ele encontrou, em seus estudos com adolescentes e adultos (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p. 26).

Kohlberg transformou seu entendimento sobre os estágios morais e, conseqüentemente, trouxe um novo dimensionamento para eles, visto que começou a ter dúvidas sobre as adequações das tendências descritas por Piaget, por considerar que algumas

dessas divisões eram culturalmente universais e outras não (KOHLBERG, 1992). Apesar da evolução das ideias e dos resultados indicativos da influência das principais tendências defendidas por Piaget, Kohlberg aponta outros caminhos, desmembrando, (re)categorizando estágios, ampliando a faixa etária e as características de cada um. Sobre esse aspecto, La Taille (2006, p.18) assegura que Kohlberg tinha consciência de que a autonomia era algo raro entre as pessoas, por suas observações cotidianas, ele “guardou de Piaget a ideia de que o caminho do desenvolvimento moral vai da heteronomia para a autonomia, mas mostrou que esse caminho é bastante longo e que a maioria das pessoas para no meio dele” (LA TAILLE, 2006, p.18).

A teoria kohlberguiana aponta para a existência de seis estágios de desenvolvimento moral, subdivididos em três grandes níveis, cujo entendimento é essencial para compreensão dos estágios, a saber: “*Los seis estadios morales se agrupan dentro de tres grandes niveles: Nivel pre convencional (Estadios 1 y 2), nivel convencional (Estadios 3 y 4) y nivel postconvencional (Estadios 5 y 6)*” (KOHLBERG, 1992, p. 187).

Apoiado nessa classificação, Kohlberg (1992) considera que o nível pré-convencional é aquele em que os indivíduos ainda não compreendem as normas sociais, sendo que as regras externas indicam uma postura mais egocêntrica, ou individualista. Nesse nível se encontra a maioria das crianças menores que nove anos, alguns adolescentes e a maioria dos adolescentes e adultos que estão em conflito com a lei. O convencional, por sua vez, é o nível em que se encontra a maioria dos adolescentes e adultos da sociedade. Caracteriza-se por pessoas que já se identificam com, ou internalizam as regras e expectativas de outras pessoas, em especial daquelas que elas consideram como autoridades.

No nível pós-convencional está inserido um pequeno grupo de adultos, normalmente com mais de 20 anos. Esse grupo já consegue diferenciar as normas e expectativas próprias, daquelas apresentadas pelos outros e pela sociedade, além de construir seus valores, a partir de princípios selecionados por ele mesmo, pautados na reciprocidade e na igualdade.

A partir da definição desses três níveis, Kohlberg (1992, p. 188 e 189) nomeia e caracteriza os seis estágios do desenvolvimento embasado nos critérios “*Lo que esta bien*”, “*Raziones para actuar correctamente*” e “*Perspectiva social del estadio*”. O quadro a seguir se configura como um resumo desses três pontos que ele apresenta para cada um dos estágios:

Quadro 1- Os estágios de desenvolvimento moral segundo Kohlberg.

Nível	Estágio	Características
Nível 1 – Pré-	1- Moralidade	- Obediência às normas sociais por medo ou castigo.

convencional	heterônoma	- O poder e a posse definem a ordem sociomoral. - Ponto de vista egocêntrico
	2- Individualismo, finalidade instrumental e troca. (Hedonismo)	- Perspectiva individualista concreta. - As normas são seguidas em função dos interesses próprios. - A moral é relativa e está sujeita à satisfação do prazer individual.
Nível 2 Convencional	3- Expectativas mútuas interpessoais, relações e conformidade interpessoal. (O bom menino).	- O comportamento é considerado moralmente correto, quando aprovado pelos outros. - Vive em conformidade ao que as pessoas ao redor esperam do papel de filho, irmão. - Ser bom é importante e, por isso, se preocupa com os outros. - A pessoa se coloca no lugar do outro e pensa que os interesses coletivos são mais importantes que os individuais.
	4- Sistema social e consciência (Lei e ordem).	- As pessoas nesse estágio tentam manter a ordem social. - Há um grande respeito pela autoridade e pelas regras fixas. - A noção de justiça é vinculada à ordem social, não sendo mais uma questão pessoal.
Nível 3- Pós-convencional	5- Contrato social ou utilidade e direitos individuais.	- Tem-se a consciência de que leis e valores são relativos a cada grupo. - Os indivíduos percebem que as leis podem ser injustas e mudadas, consoante formas legais e contratos democráticos. - O pensamento não é mais regido por regras sociais, mas sim por princípios morais e éticos. - Perspectiva de uma consciência racional e individual dos valores e direitos anteriores aos contratos sociais. - Considera os pontos de vista moral e legal.
	6- Princípios éticos universais.	- Seguem princípios éticos selecionados a partir dos princípios universais de justiça: a igualdade dos direitos humanos e o respeito à dignidade dos seres humanos como pessoas individuais. - Os indivíduos resistem às leis injustas, mesmo que essas não possam ser modificadas legalmente. - Representa-se pela moralidade da desobediência civil, pois os indivíduos se mantêm fiéis aos seus princípios, em vez de se conformarem com aqueles estabelecidos por uma autoridade.

Fonte: quadro organizado pela pesquisadora com base nas pesquisas de Kohlberg (1992), Biaggio (2006), Bataglia, Morais e Lepre (2010).

Os estágios foram elencados de forma processual e hierárquica, configurando uma sucessão de avanços dos quesitos morais até chegar ao que Kohlberg (1992) considera como mais evoluído moralmente, o estágio seis. Dessa forma, hierarquicamente, cada estágio mais evoluído integra as estruturas dos menos evoluídos.

Para esse autor, os estágios se configuram como raciocínios de justiça, já que ele não se preocupa com os sentimentos e os comportamentos, ou seja com as emoções e ações dos

sujeitos. Kohlberg, em seus últimos trabalhos, reconheceu que a preocupação apenas com a justiça não cobre todo o campo da moral, visto que há outras virtudes importantes e algumas, especialmente, ligadas aos ensinamentos religiosos. Kohlberg admitiu então, a possível existência de um sétimo estágio, ligado a orientações éticas e religiosas, para além da concepção de justiça que utilizou (BIAGGIO, 2006).

Como dito inicialmente, Kohlberg (1992) manteve um vínculo com as tendências da heteronomia e da autonomia propostas por Piaget. Apesar de não tê-las identificado em seus primeiros estudos, nos últimos, apontou para existência delas como subestágios. Assim, dentro de cada estágio, indicou mais dois classificados como A e B, heterônomo e autônomo respectivamente. Bataglia, Morais e Lepre (2010, p.26) discutindo sobre essa inserção de subestágios, afirmam:

Dessa forma, dentro de um mesmo estágio, podemos distinguir duas formas de raciocínio: uma com orientação heterônoma, baseada em regras e na autoridade, representada pelo subestágio A; e outra com orientação autônoma, baseada em princípios, justiça, igualdade e reciprocidade, representada pelo subestágio B. Para Kohlberg, sujeitos que apresentam um raciocínio moral do subestágio B são, provavelmente, mais comprometidos com a ação moral daquilo que consideram justo do que os sujeitos do subestágio A.

Essa nova configuração indica uma relação com a conduta moral dos indivíduos, que podem apresentar uma variação quanto à hierarquia dos estágios, pois, ainda que o indivíduo realize uma ação, tida como típica de um estágio mais evoluído que o outro, caso seu subestágio seja A e o outro B, este pode ter uma conduta moral superior, a depender da situação e do contexto em que esteja inserido, mesmo com ações de um estágio tido como inferior.

É válido ressaltar que as pesquisas de Kohlberg foram desenvolvidas com estudantes norte-americanos. No Brasil, Biaggio (2006) indica que foram realizados estudos semelhantes com universitários, alunos de licenciatura da mesma faixa etária dos estudados por Kohlberg. Os resultados apontam que o escore médio de maturidade de julgamento moral entre os dois grupos tem diferenças insignificantes. Enquanto os norte-americanos apresentam um padrão de resposta que indica um estágio 4 de desenvolvimento moral, os brasileiros se dividem entre os estágios 2, 3, 4 e 5. Outra pesquisa dessa mesma autora, com alunos de 10, 13 e 18 anos, revelou que o estágio 3, o bom garoto, é predominante nas três faixas etárias, ainda mais, quando a amostra é feminina.

As teorias de Piaget e Kohlberg defendem um desenvolvimento moral, a partir da avaliação do julgamento moral, e são de suma importância para as bases das discussões acerca de moralidade, sejam no campo da psicologia ou da educação. No entanto, como toda teoria, elas apresentam lacunas e são passíveis de críticas, aprofundamentos ou expansões. Os próprios pressupostos de Kohlberg, aqui discutidos, se encaixam como tentativa de ampliação das propostas iniciais defendidas por Piaget.

Uma das críticas ao trabalho de Piaget e Kohlberg, feita por Carol Gilligan, aponta as pesquisas desses autores como sexistas, havendo uma valorização do valor da justiça para análise, desconsiderando que, para a mulher, nem sempre a justiça é o seu ideal, uma vez que ela privilegia o cuidado com o outro. Para Lima (2004, p. 18), Gilligan justifica suas críticas em função da “ausência da voz das mulheres na bibliografia sobre o desenvolvimento psicológico do ser humano”.

Há críticas, quanto ao fato de os estudos sobre moral terem se voltado mais para as relações interpessoais, ou conflitos entre pares, não levando em conta as relações intrapessoais, ou seja, os conflitos internos dos sujeitos (LA TAILLE, 1998). Críticas, também, por serem desenvolvidas longe dos espaços sociais e de contextos reais, além de pouco considerarem as diferenças individuais, sejam de ordem social, familiar, religiosa, entre outras. Isso porque, Piaget se baseava muito naquilo que havia de comum entre os indivíduos, ao considerar o sujeito epistêmico (LA TAILLE, 2006). Também a suposta irreversibilidade e direção única do desenvolvimento moral geraram críticas ao estudo de Piaget (PUIG, 1998).

A perspectiva sociocultural questiona o fato de os estudiosos, que utilizam como referência as teorias de Piaget e Kohlberg, “persistirem em ignorar a diversidade cultural no que se refere às distinções entre princípios, regras e conteúdos morais observáveis em diferentes contextos culturais” (BRANCO; FREIRE; GONZÁLEZ, 2012, p.29). Para exemplificar, os valores individuais da cultura ocidental, dispostos nos dilemas morais de Kohlberg, não teriam o mesmo grau de importância numa cultura mais oriental, como a indiana, em que, o ato de roubar, ainda que para salvar a vida de algum familiar, não seria o mais valoroso, devido aos seus princípios culturais. Assim, critica-se Kohlberg, por dar mais ênfase ao dito e argumentado do que ao realmente praticado.

Além disso, a perspectiva sociocultural questiona o paradoxo existente entre os valores ditos universais, como o da justiça, que embasa os estudos de Piaget e Kohlberg, e aqueles que são realmente incentivados pela sociedade globalizada, valores voltados para a competição e a violência.

Essa reflexão crítica sobre as teorias piagetianas e kohlberguianas do desenvolvimento moral é de suma importância, pois as várias percepções sobre um mesmo objeto apontam muitas vezes, para as lacunas que ainda precisam ser preenchidas. Não sendo completa, a teoria é tecida ou contraposta justamente pela percepção dos diversos olhares sobre um tema. Segundo La Taille (1994, p. 79)

Ora, embora seja verdade que, para Piaget, a ação do indivíduo sobre os objetos e a abstração reflexiva dela decorrente sejam constitutivas da construção dos conhecimentos, tendo ele se debruçado longamente sobre os diversos aspectos desse processo, seria um erro pensar que, em sua teoria, a questão social está ausente.

Ainda que sejam consideradas as críticas sobre esse referencial, entende-se que, apesar de Piaget não ter escrito muito a respeito dos aspectos sociais, “a questão da interação social é central em sua teoria” (LA TAILLE, 1994, p. 79). Desse modo, esta investigação se apoia nos pressupostos da teoria do desenvolvimento moral piagetiana, sobretudo pela crença nas teses de autorregulação dos sujeitos que Piaget e Kohlberg defendem e por considerar as significações educacionais arguidas por autores(as) contemporâneos(as), como as que melhor subsidiam a ideia de conflito escolar tratada na pesquisa. Além disso, compartilha-se do otimismo presente na teoria de Piaget, que não é ingênuo, apenas do desejo, mas sim, um otimismo que reconhece o papel transformador das pessoas e da educação. Desse modo, o próximo tópico busca aproximar as teorias de Piaget e Kohlberg do contexto educacional, a partir das discussões de autores(as) contemporâneos.

2.2 AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO DESENVOLVIMENTO MORAL PARA A EDUCAÇÃO

Das análises feitas até aqui, os estudos de Piaget e Kohlberg se configuram, dentro da psicologia, como uma base teórica de compreensão sobre o desenvolvimento moral. Mesmo considerando críticas e lacunas, muitos autores(as) contemporâneos utilizam essa base teórica para desenvolver suas investigações, no contexto educacional e escolar.

Com base nos referenciais piagetianos, La Taille (2006) defende que o lugar ocupado pelos valores, na identidade do sujeito, pode determinar sua conduta para mantê-los como prioridade, mediante suas ações. Ele explica que o desenvolvimento moral proposto por Piaget está ligado a duas dimensões, a intelectual e a afetiva, diretamente atreladas ao saber-fazer dos sujeitos. O saber envolve o conhecimento sobre as regras, valores, princípios e

cultura. O fazer, por sua vez, se refere à aplicação desse conhecimento, a partir do equacionamento e da sensibilidade moral.

No entanto, segundo ele, saber-fazer é necessário, mas não é suficiente para se agir moralmente. Importante, também, é o querer, que tem ligação com a dimensão afetiva e energética, movimentada por outros sentimentos, como: o amor, o medo, a confiança, a simpatia, a indignação, a culpa e a vergonha. Esses sentimentos são essenciais para o despertar do senso moral da criança, a depender da forma como sejam vivenciados nas relações com os pares e adultos significativos. Os sentimentos podem contribuir para o processo de formação do eu, para as representações que a criança tem e terá de si, incidindo sobre a hierarquia dos valores que regularão o seu querer agir moralmente, nas mais variadas situações.

A perspectiva racional está ligada, assim, a questões morais, mas “o papel da dimensão afetiva da ação moral tem suas raízes nas opções éticas dos indivíduos”. Ética e moral são diferenciadas por La Taille (2006) com estas duas perguntas: “como devo agir?” questão ligada à moral e “que vida eu quero viver?” questão ligada à ética. A primeira está relacionada aos deveres e a segunda à busca de uma boa vida, ou à necessidade de ver a si mesmo como uma pessoa de valor.

Ao articular esses dois planos, La Taille (2006) chega à conclusão de que o indivíduo só irá se sentir obrigado a seguir alguns deveres, se ele os conceber como formas de expressar seus próprios valores. La Taille (2006, p.51) indica que “a existência e a força do sentimento de obrigatoriedade moral está, de uma forma ou de outra, na dependência dos rumos que toma a expressão de si próprio”. No plano ético, encontram-se as motivações para explicar o que ocorre no plano moral, indicando que “toda ética tem uma moral, pois cabe justamente à moral reger a vida em sociedade” (LA TAILLE, 2006, p. 60).

Essa interdependência entre os campos moral e ético, se explica pela junção do sentimento de autorrespeito e do valor de honra. O autorrespeito está relacionado com a autoestima que, por sua vez, “corresponde a todo e qualquer estado subjetivo de valorização de si próprio” (LA TAILLE, 2006, p. 56). Os valores que compõem a autoestima podem ser morais ou não e apenas quando as ações estão ligadas aos valores morais é que se pode falar em autorrespeito, ou honra. Para La Taille (2006, p. 57), “se uma pessoa age contra uma moral que ela mesma racionalmente legitima é que o autorrespeito não foi forte o bastante para impor sobre outros valores da autoestima”.

Essa força é explicada pela posição hierárquica que os valores ocupam nas representações que os sujeitos fazem de si. Quanto mais centrais estiverem os valores morais

nessas representações, maior a chance de que a pessoa opte por ações mais éticas. Considerando essa relação entre representação de si e ações morais, Tognetta (2009, p.224) busca compreender como as ações humanas podem ser generosas, a partir da seguinte questão: “existiria uma correspondência entre as imagens que os sujeitos têm de si e seus julgamentos por generosidade?”.

Essa autora investigou 150 adolescentes, entre 12 e 14 anos, com mesmo perfil socioeconômico, estudantes de escolas particulares brasileiras e suíças. Os três primeiros estudos da pesquisa tiveram a participação apenas de brasileiros, 75 no total, e objetivaram perceber a presença do sentimento de admiração na formação da autoimagem, constatar julgamentos dos adolescentes perante dilemas que envolviam a virtude da generosidade e perceber a existência de correspondência entre os dilemas morais sobre generosidade e as respostas dadas pelos adolescentes sobre admiração. O quarto estudo, por sua vez, de caráter intercultural, objetivou atestar se a correspondência buscada poderia ser vista, também, em estudantes de culturas diversas.

Os resultados dessa pesquisa indicam correspondência entre as imagens que os sujeitos têm de si e as ações morais provenientes do julgamento por generosidade, em estudantes brasileiros e suíços. Segundo Tognetta (2009, p.266), “imagens de si compostas por valores individualistas, por desejos de sucesso a qualquer custo e de poder sobre os outros podem levar a julgamentos e, quem sabe, ações em que o outro não seja considerado”.

Sobre essa relação entre as representações de si e as ações morais, La Taille (2006) esclarece que tanto a dimensão intelectual quanto a afetiva são suscetíveis de desenvolvimento, ou seja, tanto o saber-fazer quanto o querer agir moralmente são passíveis de desenvolvimento, mas isso dependerá da qualidade das interações que o sujeito terá com seus pares e figuras de autoridade significativas. Associando-se a essa compreensão, Puig (1998) afirma a importância de um trabalho educacional voltado para a formação moral e ética das crianças e dos adultos.

As ideias de Puig (1998) estão voltadas, principalmente, para a compreensão da educação moral como possibilidade de construção da personalidade. Em sua essência, esse é um processo de construção de si mesmo, é “tarefa destinada a dar forma moral à própria identidade, mediante um trabalho de reflexão e ação a partir de cada circunstância que cada sujeito vai encontrando dia a dia” (PUIG, 1998, p.20). Dessa forma, a construção da personalidade moral é provida de passado, de cultura, de contexto, de coletividade, inclusive da individualidade de cada sujeito.

Se a construção da personalidade moral é, na verdade, a formação de uma realidade mais complexa, é preciso que a educação trabalhe, simultaneamente, “na formação da consciência moral autônoma, no desenvolvimento de suas capacidades ou procedimentos de reflexão e ação, e, finalmente, na aquisição dos elementos substantivos que constituem a identidade moral de cada indivíduo” (PUIG, 1998, p. 149). Considerando esses eixos de intervenção, o desafio dos educadores é o de começar a pensar a educação moral de forma sistemática, refletindo sobre intervenções educativas que contemplem a chamada prática moral (PUIG, 1998).

Para Puig (2004, p. 59), as práticas “são constituídas por múltiplas ações, ordenadas de modo coerente e orientadas para alcançar um objetivo previamente fixado”. As práticas morais, por sua vez, são acontecimentos organizados, rotineiros e educativos, que fazem parte da ação humana e da cultura, e que, de modo coletivo e consciente, objetivam contribuir para a construção da personalidade moral, expressando valores. A partir dessa definição, a prática moral é vista como um meio, um ponto de encontro entre ação humana e a cultura, o que permite a superação da ideia do sujeito passivo impregnado pelo meio, ou de um meio inerte e manipulado por um sujeito ativo (PUIG, 2004).

Reflexões sobre as práticas de educação moral, na escola, podem ser vistas nas pesquisas de Vinha (2000; 2003) e Tognetta (2009). Como resultado de uma investigação conjunta, Tognetta e Vinha (2012) apresentam algumas indicações sobre as formas de superação da violência escolar, pensadas através da elaboração de um mapa do problema escolar, no que diz respeito ao desenvolvimento moral.

No mapa, são indicados como problemas a serem superados: o *bullying*, a incivildade, a indisciplina, e a violência, que têm como elemento comum o desrespeito a si e ao outro causados pela falta de ética. As autoras indicam, ainda, alguns temas importantes para as escolas, que podem contribuir para a formação de uma personalidade ética: o ambiente cooperativo, os procedimentos de educação moral, as relações de amizade na escola, a gestão dos conflitos pela comunidade educativa, a intervenção nos conflitos, a superação do bullying, a participação dos pares na construção das regras e a relação dos alunos com a autoridade e com a disciplina (TOGNETTA; VINHA, 2012).

Considerando esses temas, é possível pensar em práticas de educação moral que contribuam também para o desenvolvimento intelectual e afetivo do estudante, no campo da moral. Deslocando o foco para a instituição escolar como um todo, pode-se perceber a necessidade de variadas ações para se alcançar a construção de um ambiente mais cooperativo numa escola, a exemplo, as ações formativas.

Vinha (2000) percebeu a grande dificuldade que os professores sentiam para lidar com situações diárias de conflitos, crises ou desavenças. Nesses momentos, agiam por instinto, deixavam que as crianças resolvessem sozinhas ou, muitas vezes, admitiam agir com excesso de autoritarismo. Por isso, ao desenvolver um projeto de formação para professoras da educação infantil, com uma pesquisa experimental, de um ano, cumpriu o objetivo de “auxiliá-las na construção de um ambiente cooperativo em suas classes, de forma a favorecer o desenvolvimento da autonomia moral de seus educandos” (VINHA, 2000, p. 22). A pesquisa contou com um curso de aperfeiçoamento intitulado “O educador e a moralidade infantil”, observações e intervenções junto às professoras em sala de aula, discussões, orientações e reuniões, quando preciso.

Discutidos os textos, os vídeos e as situações cotidianas trazidas pelas docentes, a partir da teoria de Piaget e dos demais autores que dialogam com ele abordando as temáticas citadas nesta pesquisa, Vinha (2000, p.589) percebeu uma transformação nas professoras participantes, uma vez que elas

[...] demonstraram ter adquirido um conhecimento mais aprofundado a respeito do desenvolvimento da moralidade infantil e uma maior segurança e domínio sobre o uso de procedimentos pedagógicos propícios para a construção de um ambiente cooperativo em suas classes.

No entanto, apesar das visíveis transformações no seu discurso e em algumas práticas, a pesquisadora reconheceu as limitações dos cursos de aperfeiçoamento, uma vez que evidenciou a aceitação, o real compromisso e a compreensão sobre o curso, como algo mais interno do que externo. A assimilação e prática do conhecimento é fruto da forma como o sujeito incorpora-o às suas estruturas, o que nesse caso depende não só da instrução, mas do desenvolvimento moral e da personalidade de cada professor.

Outra situação difícil encontrada pelas professoras participantes se relacionava aos conflitos com as outras pessoas da escola, que não estavam na formação. Sobre esses aspectos difíceis, Vinha (2000) afirma que, para as professoras mudarem suas práticas pedagógicas, é necessário mais que cursos de aperfeiçoamento. É preciso que elas estejam envolvidos também, em um ambiente sensibilizador, que tenham tempo para fazer seus estudos e reconstruções e que o processo de sensibilização seja realizado até que o conhecimento seja realmente consolidado e incorporado ao fazer pedagógico das professoras. Isto porque, se os estudos pararem antes do tempo de apropriação, corre o risco de regressão na tarefa de pensar no desenvolvimento da autonomia moral. Com isso, Vinha (2000) recomenda um estudo sobre moral, sistemático, e não eventual.

Nas muitas contribuições da psicologia do desenvolvimento moral para área da educação, estudos como os de La Taille (2006), Puig (1998; 2004), Vinha (2000; 2003) e Tognetta (2009) fazem parte de uma série de investigações da psicologia moral, que tentam compreender como algumas ações humanas passam a ser morais. Essa tentativa em muito contribui para esta pesquisa, que busca compreender os fatores que interferem na intervenção docente, no momento do conflito dos alunos. E por falar em conflitos, este será o tema discutido no próximo capítulo.

3 O CONFLITO: CONCEPÇÕES, TENDÊNCIAS DE RESOLUÇÃO DOS ALUNOS E FORMAS DE INTERVENÇÃO DOCENTE

Era Natal e um Noel atrapalhado estava entregando os presentes, foi quando seu chapéu caiu lá do céu. As pessoas que o encontraram logo tiveram a ideia de fazer um pedido pra resolver um problema. Seu João do caminhão pediu um pneu novo, D. Maria pediu a blusa azul que tanto queria, assim como o pequeno Rouxinol que pediu para ganhar o campeonato de futebol e tantos outros que encheram o chapéu do Noel de pedidos. Ao receber o chapéu com tantos pedidos, Noel leu cada um, mas experiente como era, sabia que no fundo cada um deles tinha outros desejos. Seu João sonhava com o dia que não teria briga em sua família, D. Maria tinha umas intrigas que vivia querendo resolver a com a vizinha e o menino Rouxinol, apesar de jogar bem futebol, não sabia como resolver os conflitos que tinha no time ou na escola. Chegando o dia, Noel deixou de presente para seu João uma caixa de parafusos, para D. Maria uma caixinha azul com peixinhos a nadar e para Rouxinol uma camisa do time com três estrelas. Junto a cada presente deixou também uma cartinha que dizia “esse presente é para lembrar que os conflitos que vocês não querem ter são como os parafusos do caminhão ou peixinhos do mar; como as luzes da cidade grande ou o céu de estrelas gigante: não tem jeito de com eles acabar. Quando se resolve um, logo vem outro no lugar” (TOGNETTA, 2013b, p.24).

O que esse Noel atrapalhado, mas também muito esperto vem mostrar é que os conflitos vão existir onde houver relação entre pessoas, seja no trabalho, na família, no esporte, com os amigos e na escola, palco da convivência entre pessoas tão diferentes.

Os estudos contemporâneos, que refletem sobre os conflitos na sociedade, têm proposto uma mudança no modo com que são percebidos esses fenômenos próprios das relações interpessoais. Essas mudanças que atingem a escola são produzidas também pela própria instituição, pelos seus profissionais, alunos, por suas famílias e pela comunidade. As relações entre os sujeitos que compõem essa instituição vêm mudando, vez que o conhecimento não é mais visto como restrito ao professor e a construção da visão crítica é tão almejada, durante o processo de ensino-aprendizagem. Deixando de ser percebido como mero receptor, como um ser sem luz própria, o estudante é o construtor da sua aprendizagem, das suas opiniões, na interação com os demais.

Nesse ambiente escolar, onde interação e questionamento são vistos como promotores do desenvolvimento crítico, ocorrem, também, muitos conflitos de opiniões, de ideias e de desejos, por se reunirem, nesse espaço, pessoas diferentes. Nesse paradoxo, a formação de sujeitos críticos, reflexivos e autônomos se torna jargão, amplamente cobiçado e divulgado entre os educadores da contemporaneidade, ao tempo que, a presença dos conflitos, muitas

vezes, é indesejada e vista de modo negativo, causando desconforto a muitos profissionais de educação. Mas será que não há outra forma conceber os conflitos, para que esse paradoxo seja transformado? Como promover, nessa instituição que é palco dos conflitos, um ambiente sociomoral promotor de aprendizagens, da cooperação e de valores, como respeito, justiça e generosidade?

Este capítulo tem o intuito de contemplar uma discussão sobre as concepções de conflitos presentes no campo educacional. Serão discutidas, também, as estratégias comumente usadas pelas crianças para resolver seus conflitos e as formas de intervenção docente nessas situações.

3.1 CONCEPÇÕES SOBRE O CONFLITO.

Sobre a constante presença de conflitos na sociedade e em todas as suas instâncias, sejam elas familiares, escolares ou sociais, afirma Vicentin (2011, p. 230) que “qualquer tipo de relação entre as pessoas está sujeita a conflitos, desacordos e desentendimentos já que as pessoas diferem entre si”. Então, os conflitos existem e existirão nos ambientes em que há relação entre as pessoas, independentemente de serem bem ou mal vindos.

A tomada de consciência sobre a existência dos conflitos interpessoais implica na necessidade de uma compreensão sobre o que é esse fenômeno entre os alunos. Vicentin (2013, p.85) define os conflitos, como “inevitáveis choques de interesse, ideias e sentimentos”. Eles acontecem quando as interações sociais entram em desequilíbrio pela contradição, de opiniões, de valores ou de perspectivas. São exemplos de conflitos interpessoais as disputas, os embates e as divergências.

Para compreender melhor o que está sendo considerado nesta pesquisa como conflito interpessoal é importante, inicialmente, diferenciá-lo de outros fenômenos que também afetam o cotidiano escolar, como a indisciplina, a incivilidade e o *bullying*. É fundamental que eles não sejam vistos como um só fenômeno, como acontece comumente, pois “tratamos todas as dificuldades do cotidiano atribuindo o mesmo perfil e a mesma nomenclatura como indisciplinas” (TOGNETTA; VINHA, 2012, p. 9).

A indisciplina é considerada como oposição à disciplina, às regras construídas para manter a ordem, possibilitar a aprendizagem e o bom funcionamento do ambiente. Ela tem uma ligação direta com a quebra de contrato de aprendizagem, em um ambiente cooperativo,

além de representar as “ações contrárias à ordem do professor ou de uma autoridade” (TOGNETTA; VINHA, 2012, p. 10). Essa relação com uma regra, que envolve mais diretamente o contrato com a aprendizagem, diferencia a indisciplina dos conflitos interpessoais.

A incivildade, por sua vez, consiste na ação que caminha na contramão da polidez³ e envolve, por exemplo, os atos de indelicadeza e falta de cortesia perante o outro, não havendo necessariamente uma oposição ao colega. Já o *bullying*, se diferencia dos conflitos interpessoais, por ter estabelecida uma situação de poder, necessariamente com agressor(es), vítima(s) e plateia, além disso, as ações praticadas contra as vítimas são intencionais e repetitivas (TOGNETTA; VINHA, 2012).

Todos esses fenômenos, quando já não são violência em si, podem ser geradores de microviolências na instituição educativa. Segundo Vicentin (2013, p. 85), “a violência necessariamente ameaça a integridade do outro, seja, física, psicológica, social ou material”. Tognetta (2013c) utiliza o termo microviolências para se referir às violências que não são “duras” e que acontecem repetidas vezes no cotidiano da escola. Embora as situações apresentem diferentes graus de violência, elas não podem ser deixadas de lado, por serem “micro”, devendo ser analisadas com olhares diferentes, a partir de cada circunstância.

Uma vez esclarecidos e diferenciados os fenômenos da indisciplina, da incivildade e do *bullying*, para dar continuidade à reflexão sobre os conflitos interpessoais, Briquet (2016, p. 47) define conflito como “uma interferência ativa ou passiva, porém deliberada que visa bloquear a tentativa da outra parte de atingir seus objetivos”. Chrispino (2007, p.15) associa o conflito a “toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento”. Considera, por isso, que todos que vivem em sociedade experimentam a vivência em conflitos, sejam eles de ordem intrapessoal (consigo mesmo) ou interpessoal (com outro). Esse autor aponta, ainda, para a existência de conflitos nas teorias que contribuem e contribuíram para o movimento de rompimento dos paradigmas sociais e de aprendizagem. Cita teorias, como a de Freud, que discute sobre o conflito entre o desejo e a proibição; a de Darwin, que aborda o conflito entre o sujeito e o meio; a de Marx, cujo conflito entre classes gera segregação social; e a de Piaget, que aborda o conflito nas decisões e experiências de aprendizagem.

³ “Qualidade de polido; delicadeza; civildade” (BUENO, 2007, p. 606)

Tognetta e Vinha (2011) alertam para o uso do termo conflito como sinônimo de desacordo, discórdia, confronto, antagonismo, oposição, entre outras palavras que indicam uma ação que pode vir a ser prejudicial às partes. O olhar voltado apenas para a existência de uma natureza perigosa no conflito, além de implicar na tentativa de que ele não exista, desconsidera a possibilidade de desenvolvimento dos sujeitos, de eles aprenderem a agir de forma mais justa, cooperativa e respeitosa. No que diz respeito a essa natureza ambígua dos conflitos e, mais especificamente, do que acontece no ambiente escolar, cabe salientar que:

[...] talvez *o perigo* esteja na acomodação e na manutenção de um sistema escolar falido que não dá mais conta de educar para a complexidade de nossa sociedade contemporânea e que a *oportunidade* pode estar na possibilidade de transformação, de reestruturação deste sistema, adaptando-o às novas necessidades e circunstâncias (TOGNETTA; VINHA, 2011, p. 14).

Essa nova forma de ver o conflito como oportunidade está diretamente relacionada à concepção de aprendizagem que considera o potencial moral dos sujeitos. É uma concepção que apresenta como suporte a ideia que, assim como os indivíduos aprendem e se desenvolvem cognitivamente, podem se desenvolver moralmente, nos aspectos que tangem a sua convivência interpessoal de forma mais harmônica.

Nesse entendimento de que os conflitos interpessoais entre pares pertencem aos alunos, sofre mudança o foco da resolução dos conflitos do professor para as crianças e, conseqüentemente, faz-se necessário conhecer as estratégias que as crianças usam para resolvê-los. Sobre o gerenciamento dos conflitos interpessoais entre crianças, Leme (2011) destaca duas estratégias: enfrentamento da situação ou fuga. O enfrentamento pode ocorrer de duas formas: a coercitiva, ou seja, coação física e/ou psicológica; a pacífica, voltada para o diálogo até chegar a uma solução.

Vicentin (2011), ao discutir sobre a existência de tendências mais frequentes de negociação e resolução de conflitos, aponta três tipos de estratégias, a saber: agressivas, submissas e assertivas. Também fazendo uma comparação entre as concepções de estratégias descritas por Vicentin (2011) e Leme (2011), a submissa corresponde à fuga, a agressiva corresponde à estratégia coercitiva de enfrentamento e a assertiva relaciona-se com à pacífica, também de enfrentamento.

Para Silva (2015, p. 13) “um fator importante que interfere no emprego de uma ou outra estratégia de resolução de conflitos é o nível de desenvolvimento em que o sujeito se

encontra.” Tal nível diz respeito ao desenvolvimento moral e à capacidade de tomada e coordenação de perspectivas, ou seja, de se colocar no lugar do outro e levar em consideração os diferentes pontos de vista, propondo a combinações de ideias ou a criação de novos caminhos, para que o conflito seja resolvido.

A compreensão sobre as estratégias que os alunos utilizam se faz importante para a intervenção docente nos conflitos, porque promove uma ampliação no olhar do docente, possibilitando-lhe reconhecer o processo de desenvolvimento interpessoal dos seus alunos. Desse modo, o próximo tópico abordará, de forma mais detalhada, essas estratégias para, no tópico seguinte, serem discutidas as intervenções docentes.

3.2 ESTRATÉGIAS DE NEGOCIAÇÃO E TENDÊNCIAS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS INTERPESSOAIS USADAS PELAS CRIANÇAS.

As estratégias de negociação e resolução dos conflitos usadas pelas crianças podem diferir de situação para situação ou, mais especificamente, de pessoa para pessoa. Esse modo de agir pode não ser unânime, já que alguns indivíduos agem de maneira diferente, a depender do contexto, o que caracteriza uma tendência mista de uso de estratégias (LEME, 2004).

No tópico anterior foram explicitadas três estratégias de resolução de conflitos: a submissa, a agressiva, e a assertiva (VICENTIN, 2011), sendo a primeira ligada à fuga e as duas últimas, ao enfrentamento (LEME, 2004; 2011).

A estratégia submissa, ou de fuga, é usada pelas pessoas que, diante de um conflito, preferem se calar, chorar, pedir para alguém resolver para si ou deixar passar a determinada situação, seja por medo, por receio de magoar ou por dificuldade de expressar seus desejos e vontades. Para o início dessa reflexão foi escolhida intencionalmente a estratégia submissa, por ser considerada pela maioria dos docentes, quando comparada com a agressiva, a menos preocupante, quando, na verdade, tem uma grande repercussão intrapessoal e interpessoal para quem a utiliza com mais frequência.

As pessoas que tendem a usar essa estratégia além de apresentarem problemas internos, como frustrações, ansiedade e sensação de infelicidade, “têm repercussões interpessoais e muitas vezes favorecem a manutenção de relações de desigualdade e dominação, o que inclui as relações mais íntimas até as relações comunitárias, sociais e políticas” (VICENTIN, 2011, p. 240). Dessa forma, as pessoas, que têm tendência de utilizar

estratégias submissas, acabam presas à aprovação do outro e às imposições de quem elas julguem ser melhor, caracterizando um forte traço de personalidade moral heterônoma.

A estratégia agressiva, a que mais preocupa a maioria dos educadores, provoca danos visíveis ao outro, intervindo diretamente no curso da aula. Segundo Leme (2004), ela é a mais estudada por, justamente, envolver em maior risco a integridade dos sujeitos, principalmente a física. Nem sempre, porém, a agressividade é demonstrada explicitamente, através do uso da força física ou de palavras intencionalmente agressivas. Ela pode aparecer, no uso de uma expressão, de um tom de voz mais incisivo, que podem agredir de maneira velada os sujeitos.

Considerando a especificidade dessa análise sobre agressividade e atrelando ao fato de que o olhar do observador também pode interferir na percepção dessa estratégia, Vicentin (2011, p. 234) utiliza uma definição, aqui adotada para a estratégia agressiva, como “conceito de dano (seja físico, psicológico, social ou moral) ao próximo como elementar para a caracterização da estratégia de resolução de conflitos, podendo ser intencional ou não, a fim de alcançar seus objetivos”.

Contudo, apesar de aparentemente só provocar danos a terceiros, as pessoas que usam estratégias agressivas, na verdade, também se prejudicam, pois, muitas vezes ocasionam sua própria exclusão social, que pode gerar problemas no âmbito interno. Para Leme (2004, p.369), todavia, esse comportamento “desperta rejeição por parte de outras crianças, gerando um círculo vicioso, na medida em que a experiência do isolamento provoca sentimentos negativos como raiva, que aumentam a probabilidade de ocorrência do comportamento agressivo”.

Na perspectiva submissa sobressai o direito dos outros, em detrimento dos próprios direitos. Na agressiva, há defesa dos próprios direitos, sem levar em conta o direito alheio. A estratégia assertiva, utilizada pelas pessoas que demonstram autonomia e capacidade de reconhecer seus sentimentos e de se colocar no lugar do outro, “envolve o enfrentamento da situação de conflito, porém sem qualquer tipo de coerção” (VICENTIN, 2011, p. 231). A estratégia assertiva seria, portanto, a capacidade de negociação e conciliação (LEME, 2013), o equilíbrio entre as outras duas estratégias de resolver os conflitos, pois há defesa dos próprios direitos, sem deixar de considerar os direitos dos outros.

Assim, mediante as situações de conflitos de crianças, que tendem a usar estratégias submissas ou agressivas, uma terceira pessoa pode mediar a situação, percebendo as intenções de agressividade (coerção através do desrespeito ou da violência), de submissão ou

passividade (não enfrentamento da situação, através da fuga ou esquiva) e promover a reflexão necessária sobre a perspectiva de um e do outro.

As crianças mais novas, ainda heterônomas, precisam de apoio para desenvolver a habilidade de se colocar no lugar do outro, devido a não realização da reversibilidade do pensamento de modo autônomo. Leme (2013, p. 39) argumenta que “entre alunos mais jovens é necessária uma intervenção que favoreça a boa resolução, que os leve a refletir sobre os direitos de cada um na situação, possíveis soluções etc.”.

Outra questão, relevante e inquietante acerca das estratégias usadas pelos alunos, foi apontada por Leme (2004) em sua pesquisa sobre as escolas brasileiras, ao observar que os meninos, normalmente mais agressivos, quando pequenos, tendem a se tornar submissos e não assertivos diante dos seus conflitos. Já com as meninas, que no início são mais submissas e assertivas, há uma continuidade, ou seja, pouco é feito para superar a submissão.

Os resultados acima indicam a necessidade de observância da questão cultural, que envolve a formação de meninos e meninas, na sociedade ocidental. Se à figura masculina é imposta a necessidade de uma postura de força, enfrentamento e virilidade; à figura feminina cabem as imposições de fragilidade, doçura e mansidão. Essas características não podem deixar de ser levadas em consideração, quando se pensa nos diferentes modos pelos quais meninos e meninas resolvem seus conflitos, também na escola.

Observando esses resultados encontrados por Leme (2004), conclui-se que a estratégia assertiva tende a continuar, mediante a progressão da série e aumento da idade; no entanto, as estratégias agressivas, quando mudam, viram submissas, provavelmente pelo uso de sanções expiatórias que incentivam o medo pela autoridade. Nesse sentido, é importante uma reflexão sobre o papel que a educação tem desempenhado. A escola não está a serviço de uma educação opressora, quando inibe as ações agressivas, tornando os seres submissos ao poder vigente? Na perspectiva aqui adotada, a condição de submissão é tão preocupante quanto a de agressividade, uma vez que se acredita na capacidade transformadora da educação.

Na tentativa de compreender melhor as estratégias usadas pelas crianças, no momento da negociação de seus conflitos, é que Selman⁴ (1980) e Selman et al. (1986) criaram um modelo, indicando como as crianças e os adolescentes lidam entre si, para resolver uma situação de desequilíbrio interpessoal. Para tanto, utilizando o método clínico de Piaget e

⁴ Robert Selman é um professor e pensador norte-americano da atualidade, que leciona na Universidade de Harvard (Harvard Graduate School of Education e da Harvard Medical School), onde pesquisa e atua na área de Desenvolvimento Humano e Psicologia (LICCIARDI, 2010).

aplicando dilemas sociomoraes a crianças de diversas idades, Selman centrou sua observação em três aspectos de adoção de perspectivas: a perspectiva do sujeito, a de cada personagem do dilema e as relações entre as várias perspectivas. Apesar do método piagetiano, o modelo assemelha-se ao desenvolvido por Kohlberg em algumas características, por exemplo, a integração hierárquica (VINHA, 2003).

Selman (1980) investigou o desenvolvimento das competências psicossociais dos indivíduos e o uso delas por esses sujeitos para promover o entendimento em suas relações interpessoais. Para isso, ele delineou a sequência de cinco estágios de concepção interpessoal, a partir de quatro campos de domínio: individual, de amizade, de grupo-pares e de relação entre pai e filho. Para construir esses estágios, ele avaliou, principalmente, duas competências psicossociais: as estratégias de resolução de conflitos, que são as formas de ação; o significado pessoal, que é o componente afetivo que “preenche o vazio entre pensamento e ação” (SILVA, 2015, p.14). Isso porque, em seus estudos, Selman (1980) percebeu que as estratégias usadas variavam, de acordo com a situação em que a criança era colocada e o tipo de conflito oferecido. Quando os conflitos eram hipotéticos, a criança usava uma estratégia, quando os conflitos eram reais e a criança se tornava protagonista, ela utilizava, algumas vezes, estratégias diferentes.

Por ser um modelo tanto estruturalista (vertical) quanto funcionalista (horizontal), ele não é rígido e está aberto a novas classificações (SELMAN, 1980) e, como salientam Selman e Lyman (1985) o modelo utiliza o princípio de integração hierárquica entre níveis. Esse princípio, além de identificar o desenvolvimento do entendimento interpessoal da criança, explica o fato de, algumas vezes, a criança regredir a estratégias de níveis anteriores.

Selman (1980) também admite que não é possível avançar de estágio ou nível sem passar por aquele imediatamente anterior, ainda que os ritmos de avanço sejam diferentes de um sujeito para o outro. Esse aspecto empresta ao modelo a característica de sequência invariante (LICCIARDI, 2010), sobre a qual Vicentin (2011, p. 246) assevera:

Sendo assim, uma criança que está no nível 1, não pode pular diretamente para o 3, já que a mudança de nível envolve um desenvolvimento cognitivo e afetivo que lhes embasa. No entanto, uma pessoa que resolve predominantemente seus conflitos a partir das estratégias do nível 3, pode em determinado momento de sua vida resolver algum conflito a partir do nível 0.

A regressão remete a outro fator relevante, é que o modelo serve para categorizar as estratégias, e não os sujeitos, uma vez que uma pessoa pode ter a capacidade de usar uma estratégia de um nível mais elevado, mas não a usa sempre, em função do contexto cultural e social em que se encontra, da relação que deseja manter ou da estratégia utilizada pela outra pessoa com quem está em conflito.

Outras duas características importantes desse modelo: reflete um todo estruturado, ao utilizar a mesma lógica para características e domínios diferentes; considera as diferenças qualitativas em detrimento das quantitativas, no que diz respeito à maneira como o sujeito compreende as relações sociais (LICCIARDI, 2010). Melhor significando, “não se trata, portanto, de uma simples adição quantitativa de dados. A reorganização qualitativa pressupõe a tomada e união de velhos conceitos formando novas estruturas, novos paradigmas ou nova visão de mundo” (LICCIARDI, 2010, p.54).

Nota-se, então, que o modelo estabelecido por Selman (1980) amplia as pesquisas de Piaget e de Kohlberg, já que se apoiou inicialmente nesses autores, mas considera a perspectiva social como relevante. Reconhece, todavia, que a criança tem estruturas cognitivas próprias, que podem ser desenvolvidas em experiências sociais relevantes para cada nível de seu desenvolvimento. A criança não é um recipiente passivo que recebe tudo da sociedade, ela vem de uma experiência social e, apesar de certa imaturidade, desenvolve continuamente estruturas cognitivas, apresentando um nível de desenvolvimento que faz sentido para ela.

Selman (1980) considera a tomada e a coordenação de perspectivas que os sujeitos apresentam em situações de conflitos, como o centro de evolução das competências psicossociais. Estabelecendo diferença entre a tomada e a coordenação de perspectiva Silva (2015, p. 14) tece esta consideração:

A tomada de perspectiva refere-se à capacidade do indivíduo de compreender a perspectiva, as ideias e os sentimentos de outrem, e implica na diferenciação de pontos de vista. A segunda capacidade, a coordenação de perspectivas, é mais complexa e significa levar em consideração as ideias dos envolvidos numa situação de conflito, combinando os pontos de vista ou criando novas possibilidades. Essas duas capacidades estão relacionadas com o desenvolvimento cognitivo e se modificam em níveis evolutivos.

Assim, a tomada de perspectiva está ligada à percepção do outro e a coordenação está ligada tanto à percepção do outro, quanto de si, para buscar uma solução mútua de resolução do desequilíbrio interpessoal. Dentro desse eixo psicossocial, Selman et al. (1986) organizam

um modelo que contém cinco estágios (0, 1, 2, 3 e 4) de desenvolvimento interpessoal. A adoção de perspectiva é um dos domínios de análise, cujos estágios variam desde uma perspectiva mais egocêntrica até a cooperação e o respeito mútuo. O quadro abaixo foi construído mediante as pesquisas de Vinha (2003) e Silva (2015) sobre as de Selman, para ilustrar o desenvolvimento desses estágios.

Quadro 2. Estágios de adoção de perspectiva.

Estágio	Idade	Características
Estágio 0: Egocêntrico	3 a 6 anos (em média).	<ul style="list-style-type: none"> - Acha que as experiências íntimas dos outros são iguais as suas; - Não diferencia o ponto de vista de outrem e nem o relaciona a si; - Não possui condição cognitiva de se colocar no lugar do outro; - Consegue até decifrar emoções do outro, contanto que já as tenha vivenciado; - Vê o outro como objeto, - Na amizade considera que o outro deve se bom para ela ou lhe fazer coisas boas, mas não há reciprocidade.
Estágio 1: Adoção de perspectivas socioinformativas	6 a 8 anos (em média).	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende que as experiências íntimas dos outros são diferentes das suas; - Já se descentra, mas de forma geral só consegue considerar uma perspectiva por vez; - Quanto ao juízo moral só admite a perspectiva boa ou verdadeira, que pode ser sua ou da autoridade. <p>Principal diferença do estágio anterior: Distingue atos intencionais dos não intencionais, entendendo que há razão pessoal para cada pessoa definir sua conduta ou preferência.</p>
Estágio 2: Adoção autorreflexiva de perspectivas. (Recíproca)	8 a 10 anos (em média).	<ul style="list-style-type: none"> - Compreende as experiências dos outros e que cada pessoa tem seus objetivos, valores e motivações múltiplas. - Percebe que o outro pode se colocar em seu lugar e antecipa a reação do outro diante das suas motivações e objetivos; - Relativiza que nenhuma concepção pessoal é completamente certa ou verdadeira. - Não consegue refletir simultaneamente sobre o local do outro e o seu, pois pensa de forma sequenciada sobre cada um. - Não consegue ver uma situação entre duas pessoas a partir da posição de uma terceira pessoa (espectador imparcial). - Amizade definida a partir de uma perspectiva unilateral, troca de atos positivos e favores – reciprocidade. - Principal diferença do anterior: capacidade de refletir sobre suas condutas, sentimentos e motivações e de se colocar no lugar dos outros (adoção de perspectiva).
Estágio 3: Adoção mútua de perspectivas	10 a 12 anos (em média).	<ul style="list-style-type: none"> - Percebe que ela e o outro podem considerar de forma simultânea os pontos de vista. Pensamento reflexivo de mutualidade. - Diferencia a sua perspectiva de outra mais geral; - Consegue ver a situação entre duas pessoas e se colocar na visão de uma terceira pessoa que considera os pontos de vista individuais e as relações entre eles para então, decidir como atuar. - A amizade vai além da reciprocidade, pois perpassa pela

		mutualidade que leva em consideração uma relação coerente ao longo do tempo. Principal diferença: A coordenação mútua de perspectivas e a noção temporal das relações
Estágio 4: Sistema social e convencional de adoção de perspectivas.	12 a 15 anos (em média).	- A mutualidade se estende da relação entre duas pessoas para as relações sociais em geral. - Entende que os indivíduos podem ter pontos de vista diversos tanto na perspectiva dos valores internos, quanto nas relações sociais externas.

Fonte: Quadro organizado pela pesquisadora com bases em Vinha (2003) e Silva (2015).

Como dito anteriormente, dentro desses estágios de adoção de perspectiva Selman (1980) investigou o uso deles em alguns domínios, como o da amizade, indicando as estratégias usadas em conflitos interpessoais. Licciardi (2010, p. 65) define as estratégias de negociação interpessoal como “os meios empregados pelos pares para alcançar seus objetivos, atender suas necessidades quando estas conflitam com a outra parte na interação para assim restabelecerem o equilíbrio interno e interpessoal gerado pela oposição”. São, portanto, formas de ação, diante de uma situação de conflito, em busca da equilibração.

Seguindo a ideia de integração hierárquica do seu modelo definido em cinco grandes estágios, Selman também encontra cinco níveis para classificar as estratégias utilizadas em um momento de conflito. A imagem abaixo reflete os níveis de desenvolvimento e a ideia de integração hierárquica presentes no modelo deste autor

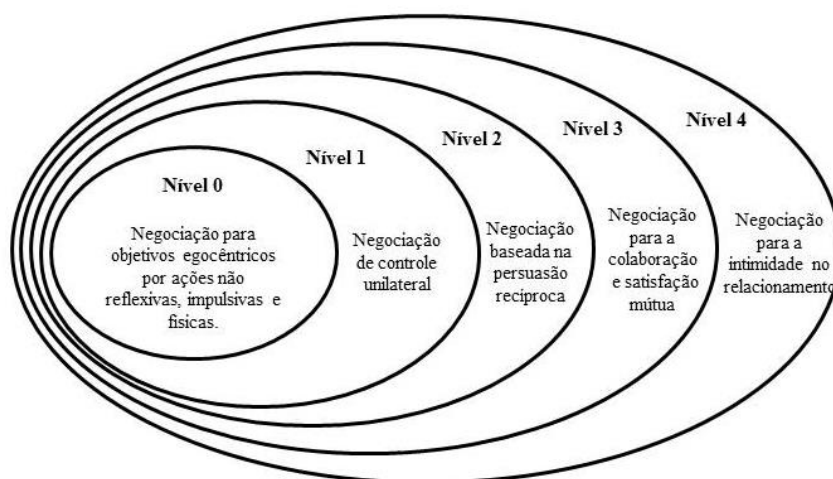


Figura 1: Níveis de desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal

Fonte: Organizada pela pesquisadora com base em Licciardi (2010).

Com base nessa classificação inicial, Selman e Demorest (1984) ampliaram os seus estudos e indicaram que, dentro de um mesmo nível, há ainda uma diferença de tendência de resolução de conflitos, uma vez que existem sujeitos que agem mais em função dos seus próprios desejos e sujeitos que agem em função das vontades do outro. Essas tendências refletem no uso de estratégias de negociação de dois tipos: “Orientação de transformação do eu” e “Orientação para transformação do outro”, e podem ser vistas na figura a seguir.

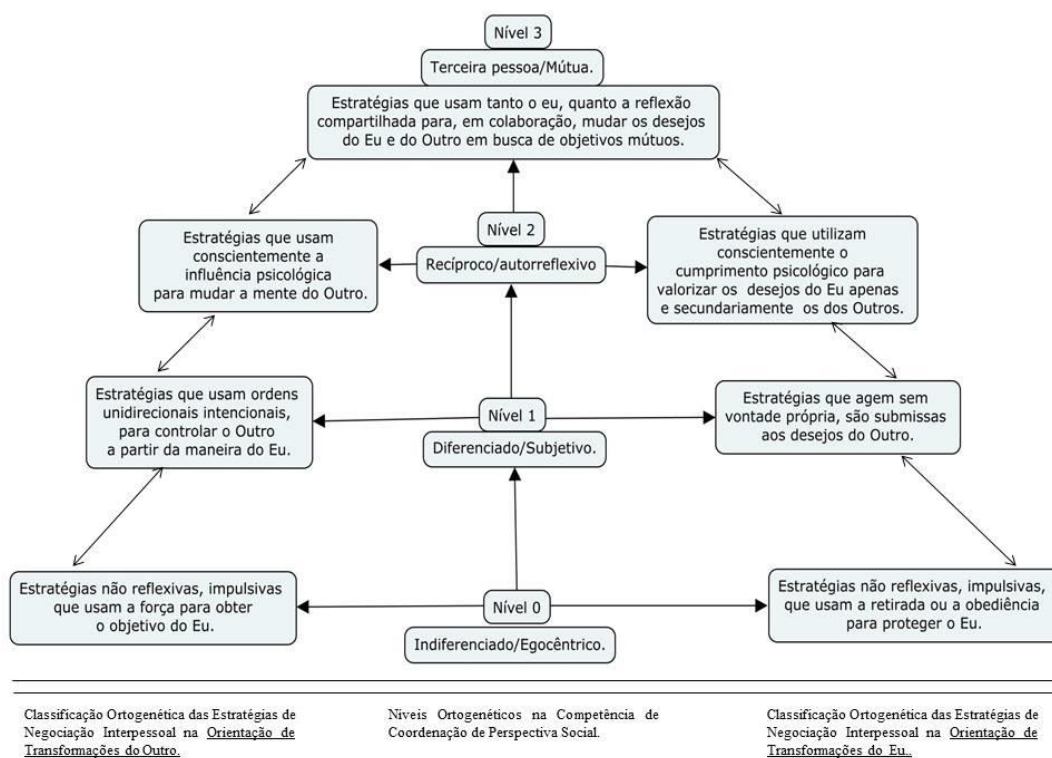


Figura 2 - Quatro níveis baseados em duas orientações: Modelo para Classificar as Estratégias de Negociação Interpessoal (Performance), e as Relações para o Ortogenismo da capacidade para Perspectivas Sociais de Coordenação (Competências).
 Fonte: Selman (1984, p. 38, tradução nossa).

Nota-se que a figura acima reflete, apenas, até o nível 3. A partir deste nível, a orientação para a transformação do eu e do outro é mútua, não sendo necessário separá-las. Segundo Silva (2015, p. 15), no Nível 4, há uma adoção de perspectiva voltada para intimidade e sociedade e as estratégias usadas, tanto para transformação do eu quanto do

outro, “manifestam a reflexão compartilhada para, de modo colaborativo, construir novos projetos com objetivos interdependentes”.

A partir da análise das figuras 1 e 2 e dos referenciais de Licciardi (2010), algumas características são apresentadas: No nível 0, as crianças entendem o conflito como passageiro e só o percebem quando se apresenta concretamente. Usam estratégias igualmente concretas de transformação do outro: o uso da força, do impulso, da rejeição; de transformação de si: a fuga física, a obediência ao outro, ou a paralisação imediata (ausência de ação). Todas essas estratégias resolvem o conflito, à medida que dele cessam a causa concreta, visto que, nesse nível, não são consideradas as características psicológicas que causaram o desequilíbrio. Esse primeiro grupo de estratégias representaria as atitudes entendidas como agressivas e o segundo, como submissas, segundo a classificação de Vicentin (2011), vista anteriormente.

No nível 1, as crianças já começam a considerar o aspecto psicológico e subjetivo do conflito. Quando ocorre uma desavença, ela é atribuída apenas a uma das partes e as resoluções também ocorrem de forma unilateral. Na tentativa de disputar e mudar o comportamento do outro, as crianças usam estrategicamente as ameaças relacionadas à afetividade, ao poder que detêm e à afirmação das próprias habilidades, em detrimento das dos outros. Frases como “eu não sou mais sua amiga”, “se você me der a boneca, eu te empresto meu brinquedo quando trouxer”, “eu acendo a luz, porque sou o mais alto de todos”, são comumente usadas nesse nível.

Além das estratégias agressivas, nesse nível, também persistem as submissas, ainda que de forma diferente do nível anterior, pois há uma tentativa de sair da submissão, através de falas indiretas como “seria tão legal se eu brincasse com essa boneca”, evitando um conflito direto com alguém que pode lhe proteger, através da tentativa de sugerir algo, que, ao se deparar com a primeira rejeição, é deixada de lado.

No nível 2, o principal diferencial é que as crianças compreendem que as soluções podem ser satisfatórias para os dois lados envolvidos, ainda que eles não se esforcem para isso, pois levam em consideração, primeiro, a satisfação de um e depois, a do outro. A criança não quer apenas transformar o comportamento do colega, como nos níveis anteriores, e sim a vontade para que o colega passe a concordar consigo.

Ao invés da coerção, as estratégias comuns nesse nível são: o uso da persuasão, a busca de aliados, o pedido de reciprocidade do colega, na tentativa de fazer com que o outro se sinta culpado por não ajudar, alegando ações anteriores. Quanto às estratégias submissas,

percebe-se que são mais abrandadas, uma vez que a criança já tenta falar dos seus sentimentos e não recua diante de uma primeira rejeição. Nota-se que, ainda que fale, ela deixa que suas ideias e sentimentos sejam colocados em segundo plano.

O terceiro nível não apresenta mais essa diferença entre estratégias agressivas e submissas, porque “há um equilíbrio entre as orientações para a transformação do outro e para a autotransformação, de forma que elas passam a se assemelhar tornando-se bastante difícil distingui-las” (LICCIARDI, 2010, p. 75). Neste nível há uma busca pela negociação, pelo equilíbrio entre o conflito e os sentimentos de ambos. A maior preocupação não reside em resolver o conflito, mas em conservar o relacionamento e, para isso, as crianças agem tentando antecipar os sentimentos, as reações e as expectativas do outro.

As estratégias do nível 4 são as mais raras e difíceis de encontrar fora do campo íntimo, uma vez que se comprometem com o relacionamento e com a intimidade. O casamento é um exemplo dessa relação íntima. Nesse nível 4, além da capacidade de alguém se transformar e transformar o outro, vista no nível 3, os sujeitos transformam seus sentimentos e pensamentos, simultaneamente.

O uso de estratégias de um determinado nível depende de uma série de fatores ou de “significados pessoais”. Sendo assim, uma criança que utiliza estratégias de um nível avançado pode vir a usar outras de um nível menor, caso os elementos do seu contexto cultural, ou familiar, impliquem nesse uso. Além do contexto, pode-se enfatizar o “significado pessoal” que integra as ideias do quanto o sujeito se sente responsável pela amizade, quanto aquele relacionamento é importante para ele e do quanto ele é capaz de “considerar as características pessoais ou subjetivas de cada decisão ou estratégia e como isso se relaciona com uma dada situação ou amizade” (LICCIARDI, 2010, p. 78).

As estratégias apresentadas por Vicentin (2011), Leme (2004; 2011) e os estágios e níveis indicados por Selman (1980) podem servir de suporte para os(as) docentes compreenderem melhor as estratégias comumente utilizadas pelos alunos em seus conflitos. Como mediadores, eles podem promover reflexão, a partir do conhecimento da tendência que os alunos estão comumente usando para resolver seus conflitos. Essa reflexão deve levá-los a pensar suas estratégias, também, sob o ponto de vista do outro colega envolvido no conflito, bem como, levá-los a avaliar se suas estratégias estão sendo empregadas de maneira a resolver o conflito, de modo assertivo. Desse modo, os(as) docentes podem contribuir para o desenvolvimento das estratégias de negociação interpessoal dos(das) estudantes.

Como visto anteriormente, existem diferentes formas de se conceber o conflito, assim como há diferentes formas de intervir nele. Por isso, o próximo tópico discute sobre essas formas de intervenção e reflete sobre as concepções às quais elas estão atreladas.

3.3 A INTERVENÇÃO DOCENTE NO CONFLITO ESCOLAR.

A partir do que foi discutido até aqui, é perceptível que o conceito estabelecido pelo docente sobre as situações de conflito pode influenciar na forma como ele intervém diante desses acontecimentos na escola. Como dito anteriormente, Tognetta e Vinha (2011) indicam que há duas formas de ver os conflitos: como perigo ou como oportunidade.

Essas visões tornam-se ligadas ao desenvolvimento moral na proporção em que são analisadas as ideias de Piaget (1932/1994), cujas conclusões apontam para a existência de oposição entre a moral da autoridade e a moral do respeito mútuo, nestes termos:

A moral da autoridade, que é a moral do dever e da obediência, conduz, no campo da justiça, à confusão do que é justo com o conteúdo da lei estabelecida e à aceitação da sanção expiatória. A moral do respeito mútuo, que é a do bem (por oposição ao dever) e da autonomia, conduz, no campo da justiça, ao desenvolvimento da igualdade, noção constitutiva da justiça distributiva, e da reciprocidade (PIAGET, 1932/1994, p. 243).

A moral da autoridade acima descrita está ligada ao sentido de autoritarismo, ou seja, imposição de ordens, não aceitação de contra argumentação e decisões unilaterais. A moral do respeito mútuo, por sua vez, encontra-se na outra margem, pois considera que todos devem ser respeitados, em seus direitos e deveres e não só a “autoridade”.

Ainda sobre essas duas morais, Piaget (1932/1994, p. 154) afirma que elas são provenientes de processos formadores. O primeiro processo é designado por ele como “coação moral do adulto, coação que resulta na heteronomia”; o segundo ele designa como “cooperação, que resulta na autonomia”. São dois processos ligados ao que Lukjanenko (1995) identifica como ambientes sociomorais cooperativos e coercitivos.

Outra dualidade, relacionada a essas duas morais, está ligada às sanções utilizadas pelo docente, diante de uma quebra do elo social reconhecido pelo grupo, através da violação das regras voltadas para a boa aprendizagem e para a boa convivência. Essa quebra pode acontecer através dos vários fenômenos, já descritos no início desse capítulo, como indisciplina, incivilidade, bullying e conflitos interpessoais entre pares.

Aqui cabe, portanto, aprofundar as discussões sobre sanções expiatórias e por reciprocidade e acrescentar que esse binômio está ligado ao ambiente sociomoral que se deseja. Para Piaget (1932/1994, p. 161) as sanções expiatórias “parecem ir a par com a coação e com as regras de autoridade” e as sanções por reciprocidade “vão a par com a cooperação e as regras de igualdade”.

As sanções expiatórias são aquelas voltadas para punições, muitas vezes estabelecidas pelos adultos/autoridades sem qualquer relação com a transgressão ou com o conflito ocorrido (PIAGET, 1932/1994). Um exemplo clássico de uso da sanção expiatória é a retirada do momento do recreio de uma criança que teve um ato de indisciplina ou agrediu o colega em um conflito, durante a aula. É uma forma de punir, designada pela autoridade de modo unilateral. A retirada do recreio contribui para a manutenção da moral heterônoma, pois a criança entende que não pode quebrar a regra ou agredir alguém, pois ficará sem recreio e não pelo princípio do respeito ao outro. Quando já não houver mais o que perder, ou uma autoridade para regulá-la, é possível que retome o comportamento antes punido.

As sanções por reciprocidade acontecem de modo a permitir que a criança tente reparar o elo quebrado, no caso de conflitos, que repare o dano ao outro, quando possível. São sanções pensadas em conjunto com a criança, e não impostas autoritariamente, de forma a que ela venha a refletir sobre como cooperar, também, para a resolução do problema ocasionado (PIAGET, 1932/1994). Um exemplo de sanção por reciprocidade pode ser visto quando uma criança derruba intencionalmente o lanche da colega e é levada a refletir sobre o que pode fazer, para que a colega se sinta melhor. A criança poderá eleger uma solução, com a ajuda do adulto, a depender da idade, como conseguir um lanche para o colega, dividir o seu, ou reparar de outra forma inusitada. Sobre este aspecto, Piaget (1932/1994) indica que, após praticar a reciprocidade e se habituar a esta prática, os comportamentos das crianças mudam. Assim, elas passam a agir por reciprocidade de forma mais natural, sem ser necessário buscar a todo tempo definições de justiça para isso.

Ainda sobre as sanções, Piaget (1932/1994, p. 200) declara: “a importância da sanção expiatória parece decrescer com a idade, e isto na medida em que a cooperação vence a coação adulta”. O autor afirma que a necessidade do uso desse tipo de sanção vai diminuindo quando a criança, no contexto de convivência e cooperação, começa a se colocar no lugar do outro e a perceber que, mais que punir, a sanção precisa tentar restaurar o elo quebrado.

Vidigal e Vicentin (2012, p.85) evidenciam as duas formas que um professor tem para resolver conflitos, associando-as ao que elas chamam de atmosfera sociomoral coercitiva e cooperativa. Na atmosfera sociomoral coercitiva, considerando uma “disputa entre alunos por brinquedos, o(a) professor(a) poderia determinar quanto tempo cada criança ficará com os brinquedos, ou guardá-los para evitar muitos desentendimentos, caso não haja o suficiente para cada criança brincar”. Na atmosfera sociomoral cooperativa, o(a) professor(a) entenderia que a situação conflituosa pertence às crianças; “ele ajudaria seus alunos a pensar nas causas que levaram àquela situação, suas consequências e possíveis soluções”.

Fazendo uma relação entre as visões de conflito propostas por Tognetta e Vinha (2011), como perigo ou como oportunidade, e os binômios propostos por Piaget (1932/1994), autoridade ou respeito mútuo, ambiente coercitivo ou cooperativo e sanção expiatória ou por reciprocidade, percebe-se que a moral da autoridade está mais ligada à visão de conflito como perigo, a um ambiente mais coercitivo e ao uso de sanções expiatórias; e que a moral do respeito mútuo está ligada ao conflito tido como oportunidade, a um ambiente sociomoral cooperativo e ao uso de sanção por reciprocidade.

Dentro dessa perspectiva, a intervenção docente será analisada, a partir de dois eixos que se correlacionam às visões de conflito apresentadas: como “perigo” e como “oportunidade”. Vale ressaltar que essas duas visões contêm formas de intervenção variadas. Figueiredo (2014, p. 39), por exemplo, indica que uma professora estudada em sua pesquisa realizou as seguintes intervenções: “propor combinados, interromper o conflito e adiar a conversa para um momento mais calmo, expor a situação para a classe toda, evitar expor os alunos diante do restante do grupo”. Observa-se que a docente utiliza, em sua grande maioria, estratégias de intervenção que partem da visão do conflito como oportunidade.

Vinha (2003) pesquisa duas classes, tendo como sujeitos: docentes e alunos. Seus resultados mostram que uma professora promove um ambiente mais cooperativo e outra um ambiente mais coercitivo, na sala de aula, e que elas têm também diferentes concepções sobre os conflitos que ocorrem entre seus alunos. Na sala de ambiente mais coercitivo, a professora tinha um número de conflitos menor, pois pouco promovia atividades em grupo, ou discussões sobre algum tema. Assim, ela direcionava seus esforços para evitar os conflitos ou para resolvê-los, de forma rápida pelos alunos. Se fossem conflitos mais simples, reclamava ou minimizava, contendo-os, mas quando eram conflitos que não queria que se repetissem, principalmente por terem danos materiais, ela enviava o aluno para a direção, transferindo a

situação. Essas ações demonstram que as concepções dessa professora estão mais voltadas para o conflito como perigo.

Na classe tida como mais cooperativa, existiam mais conflitos, principalmente porque os alunos eram mais expostos às atividades grupais e de cooperação, no entanto, a professora os via como oportunidade, “assim, não agia para evitar que ocorressem ou para resolvê-los rapidamente, pois sua concepção lhe dava tranquilidade para aceitá-los como naturais na relação educativa e, portanto, não se sentia desconfortável quando ocorriam” (VINHA, 2003, p.323).

Caracio (2014) desenvolveu sua pesquisa apenas com professores e levantou dados quantitativos sobre a prática docente no momento do conflito, como pode ser visto no trecho abaixo:

A prática do professor e suas dificuldades para atuação nos conflitos, está pautada em ações desarticuladas entre o desenvolvimento moral e a aquisição do conhecimento, valorizando a resolução dos conflitos em momentos pontuais ocorrendo na maioria das vezes, com um pedido de desculpas e um abraço no amigo (49%). Há professores que atuam como mediadores, estimulando o diálogo, com rodas de conversa com as crianças (23%) (CARACIO, 2014, p. 32).

A partir desses dados, observa-se que a maioria dos professores atua com a visão do conflito como perigo e apenas, aproximadamente ¼ deles, uma minoria realiza ações voltadas para a visão do conflito como oportunidade. Assim, foi possível observar que as autoras encontraram algumas ações docentes relacionadas às visões do conflito, como perigo e como oportunidade, intervenções que estão representadas no quadro a seguir:

Quadro 3. Ações docentes e os tipos de visão do conflito

Visão do conflito como perigo	Visão do conflito como oportunidade
<ul style="list-style-type: none"> • Evitar, não possibilitando interação entre as crianças. • Conter, reclamando para que cessem ou minimizando a situação. • Resolver rapidamente, mandando pedir desculpas, ou dar um abraço. • Ignorar, não dando a devida atenção ao conflito, seja no exato momento, ou posteriormente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mediar, fazendo rodas de conversa; conversando individualmente e em grupo; ouvindo as partes; contendo a agressão e retomando depois o conflito.

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Transferir para outra autoridade. | |
|---|--|

Fontes: Organizado pela pesquisadora com base em Vinha (2003), Figueiredo (2012), Caracio (2014).

A partir da análise das pesquisas de Vinha (2003), Figueiredo (2012) e Caracio (2014), dentro da visão do conflito como perigo, foram constados cinco grandes tipos de intervenção docente, a saber: evitar, conter, resolver rapidamente, ignorar e transferir.

A primeira ação aqui discutida é a de evitar o conflito, isto é, de não permitir que ele aconteça na sala, seja a partir da organização física do espaço, com fileiras que pouco permitem o contato visual; seja a partir da metodologia adotada na aula, que promove pouca oportunidade de interação entre as crianças. Estratégias didáticas, como: a indicação da cópia incessante do quadro, o uso exacerbado da sua fala, permitindo poucas participações, o uso de atividade individuais em detrimento das grupais, são exemplos de meios utilizados por muitos docentes para evitar a interação e, conseqüentemente, o conflito entre alunos, durante a aula.

A não intervenção mediante os conflitos vistos ou o ato de ignorá-los compõem uma categoria importante para reflexão, uma vez que, ao fingir que o conflito não está acontecendo, o(a) docente parece não dar muita importância a esse fato, ou ainda, sentir insegurança para intervir. Com essa atitude, os conflitos e suas microviolências podem ser ampliados, produzindo violências mais duras e até, sistemáticas.

A ação de conter foi observada de duas maneiras: a contenção imediata por repreensão verbal; a minimização da situação. A contenção é normalmente proveniente de uma ordem do(a) docente que implica na parada imediata da manifestação do conflito, seguida ou não de alguma ameaça. Por exemplo, quando um professor diz: “pare de brigar com seu colega”, a criança pode até obedecer, devido à repreensão verbal, mas o conflito foi apenas contido, e, em outra oportunidade, poderá ressurgir. A minimização consiste em convencer a criança de que a fala do outro não quis dizer nada demais e que, provavelmente, ele não queria nem ofendê-la, o que implica em pedir que a criança não ligue, se um colega lhe chamar de algo e que leve a situação também na brincadeira, ignorando.

A quarta forma de intervenção implica na ação docente de resolver rapidamente o conflito e normalmente está atrelada com a indicação de soluções prontas para os envolvidos. Exemplificando: quando o professor, diante de um conflito com uso de força física, diz para que o aluno: “peça desculpa ao seu colega” ou “dê um abraço ou beijo nele”, desconsiderando

os sentimentos. Nesse caso, o aluno pode até pedir desculpa ou abraçar, por medo de ser punido, mas o faz de mau gosto, mostrando-se enraivecido ou irritado com o outro, cumprindo apenas uma obrigação imposta pela autoridade.

Outros exemplos de resoluções prontas, como mandar o aluno devolver o material do outro, indicar que apertem as mãos em sinal de amizade, muitas vezes, são acompanhadas da ameaça de ligar para os pais ou levar à diretoria para resolver. Quando essas ameaças são concretizadas, acontece então a quinta ação descrita no quadro, a transferência do conflito para outras autoridades.

Considerando as cinco formas de ação aqui discutidas, é possível pressupor que elas são influenciadas pela concepção do conflito como perigo e estão atreladas a uma proposta metodológica que valoriza o conteúdo em detrimento das relações. Nessa proposta, a preocupação maior dos(as) docentes está em não ter interrupções no seu processo de ensino e em dar conta de um conteúdo previamente estabelecido para a turma. Ainda que o processo de ensino-aprendizagem não seja passível de desvinculação, é percebido um foco maior na “ensinagem”.

Dentro da perspectiva que adota a visão do conflito como oportunidade, o(a) educador(a) compreende que os conflitos entre alunos não lhe pertence, uma vez que os alunos são os sujeitos da situação. Mas, não é porque o conflito não lhe pertence, que ele não pode ser aproveitado para a promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos envolvidos. A aprendizagem, dessa vez, não diz respeito aos conteúdos comumente estabelecidos para as turmas, mas sim, à aprendizagem de virtudes, valores e princípios para a promoção do desenvolvimento moral. Por isso, os(as) professores(as) precisam dar condição, para que seus alunos consigam, progressivamente, resolver seus próprios conflitos, com mais autonomia, fazendo uso da mediação como estratégia de intervenção docente no conflito entre pares.

Para Tognetta e Vinha (2011) a mediação funciona como um remédio, uma ação que ocorre no momento do conflito. Existem também as vacinas, que permitem falar sobre conflito antecipadamente ou posteriormente à sua ocorrência, são exemplos de vacinas: assembleias de classe, de nível, de escola, ou de professores, rodas de avaliação do dia, leitura de contos, jogos para demonstrar sentimentos, entre outras.

Apesar de ser uma ideia recente e pouco apropriada, em seu sentido efetivo, na área de Educação e mais especificamente, de Pedagogia, o conceito de mediação já era discutido em

outras áreas de conhecimento. Dentre as formas de mediação provenientes do Direito, que estão diretamente ligadas à concepção defendida neste trabalho, está a mediação desenvolvida através da Resolução Alternativa de Disputa (RAD), que tem apoio nos princípios da justiça restaurativa.

Briquet (2016) afirma que existem alguns pontos que precisam ser levados em consideração pelos profissionais, que atuam como mediadores dentro do Direito e aponta a existência de 11 áreas de conhecimentos fundamentais ao mediador, que são: comunicação; teorias do conflito; sistemas e dinâmicas de grupos; gerenciamento de conteúdo e recursos; ética; papel de terceiros; história da mediação; negociação; modelos, estratégias, estilos de mediação; estrutura do processo e diversidade cultural.

Dentre essas áreas, o conhecimento sobre o papel de terceiros nos conflitos, se faz importante também para a área educacional, como assinala Briquet (2016, p.83) ao apontar para a necessidade do compromisso do mediador com a ética, com o atuar de forma imparcial, “livre de favoritismo ou preconceito”, buscando a autodeterminação ou a autonomia de decisão voluntária e não coercitiva das partes. Serpa (1999, p.90) concorda com Briquet na definição de mediação como um processo “voluntário, onde um terceiro interventor, neutro, assiste os disputantes na resolução de suas questões, pautado na autodeterminação das partes”.

Nessas concepções, é possível perceber o mediador como uma pessoa externa ao conflito, que utiliza da sua neutralidade para encontrar junto com os partícipes, através da comunicação, opções para um acordo e solução do conflito. Na educação, essa total neutralidade é questionada, já que exigiria maior esforço do mediador, para não deixar que seus sentimentos e conhecimentos sobre as crianças interferissem de modo efetivo na mediação, por ter uma relação precedente com elas.

Para Briquet (2016), outra área importante, para que se efetive a mediação no Direito, é a comunicação. A comunicação é vista como um processo social de compartilhamento entre elementos comuns a uma sociedade, entre os indivíduos, e acontece prioritariamente através da fala, da escrita, dos gestos e dos sinais. Para possibilitar uma boa comunicação, o mediador precisa saber fazer boas perguntas, reconhecer o problema, formular a questão e ter uma escuta ativa. A escuta ativa envolve o escutar atentamente as partes, como elas pensam o conflito, reconhecendo a forma como cada um lida com ele e as emoções envolvidas.

Vinha (2000) acrescenta que na área de Educação, além da escuta ativa no momento da mediação, é importante o uso de uma linguagem que descreva a situação, auxiliando os

indivíduos a compreenderem os sentimentos envolvidos, sem julgamentos. Esse tipo de linguagem deve fazer parte do cotidiano do educador, inclusive para atuar frente às situações de indisciplina e incivildades.

Intervenções imediatistas e sanções punitivas diante dos conflitos são, muitas vezes, as mais valorizadas como efetivas, justamente por trazerem retorno rápido, resultados a curto prazo. De fato, mandar a criança fazer, ou fazer por ela é muito mais rápido e fácil do que promover a reflexão e proporcionar a construção das estratégias pela criança. Mediar é caminhar, justamente, na contramão desse imediatismo, por ser um processo mais longo, que requer tempo para reflexão. A mediação é “algo diferente de uma resposta imediata, rápida e conclusiva, nem por isso menos eficaz” (CAPPI, 2009, p. 27).

A difusão do conceito de mediação nas escolas ocorreu através das discussões realizadas na década de 1980, no âmbito educacional, com o advento do construtivismo, quando o papel do professor passou a ser questionado, na sua dimensão de figura autoritária e detentora do saber (ALMEIDA; PLACCO, 2010). A partir daí, o discurso do professor mediador (aqui não especificamente de conflitos) ganhou o senso comum e se constituiu como uma saída para docentes afirmarem o seu papel. Contudo, as autoras afirmam que, apesar de saberem conceituar o termo mediação, muitos professores não sabem como realizá-la.

O conceito de mediação de conflitos advindo do Direito começa a se aproximar dos ambientes escolares, a partir da efetivação de práticas que visam promover a justiça restaurativa, para a diminuição dos casos de violência, como forma de resolução de conflitos. Vinha et al. (2011) destacam que normalmente nas escolas, os círculos restaurativos são os mecanismos de mediação mais utilizados, podendo ser definidos como “processos de justiça restaurativa cujos temas principais são o direito a fala, a melhoria dos relacionamentos e o fortalecimento dos laços contínuos” (VINHA et al., 2011, p.275). Os círculos restaurativos mantêm o foco na autorresponsabilização, na reparação dos danos e na participação dos envolvidos para buscar as soluções.

A mediação do conflito escolar é vista como um caminho para garantir o acesso das crianças e adolescentes aos seus direitos, afastando-os das formas violentas e opressivas de resolver os conflitos. Essa visão é proveniente, também, de uma forma diferente de compreender a educação moral dos alunos. Segundo Guedes (2013, p. 28), essa educação “carrega um estigma de ser criadora de heteronomia em nossa cultura devido ao fato da

Educação Moral dentro do contexto escolar ter estado muito ligada ao ensino religioso ou à moral cívica”.

Por conseguinte, a educação moral valorizada pela grande parte da sociedade ainda é aquela em que a criança deve apenas obedecer, mesmo que não entenda o porquê de estar obedecendo. Para Guedes (2013, p. 28) “a família quer que a escola contribua de forma expressiva na construção moral dos filhos, porém ainda deseja um filho cheio de heteronomia.”. E esta condução culmina, muitas vezes, em adultos heterônomos, que obedecem às leis, sem entender por que precisam obedecer, pois não compreendem seus princípios, apenas têm medo das punições.

As formas alternativas de resolução de conflitos, baseadas nos princípios da justiça restaurativa, são exemplos de propostas que se opõem à educação que favorece apenas a heteronomia. Visam promover a formação de crianças e, conseqüentemente, de adultos mais críticos e mais autônomos, no que diz respeito à formação moral. No entanto, o uso da mediação e da justiça restaurativa, na escola, ainda encontra alguns paradoxos e entraves como apontam os estudos de Vinha et al. (2011), Almeida (2009), Guedes (2013), Neves (2013), Baroni (2011), Santana (2013), Silva (2009), Artunduaga (2008) e Gutiérrez (2012).

Os resultados dos estudos de Vinha et al. (2011), por exemplo, indicam que para a efetivação do trabalho de justiça restaurativa nas escolas, mais do que uma formação específica, é necessária uma construção de objetivos comuns, que toda a equipe escolar tenha, como foco, a formação de alunos mais autônomos. São necessários, também, estudos, reflexões sobre questões práticas do cotidiano, envolvimento de toda a comunidade escolar, criação de um espaço, no currículo e na rotina, para que os círculos restaurativos aconteçam, no horário da aula e de trabalho do professor.

Almeida (2009) salienta que o uso de estratégias de mediação de conflitos, provenientes da justiça restaurativa, e a implementação de uma sala de mediação na escola, podem diminuir a incidência de violência escolar. Ela aponta como caminho para a efetivação desse trabalho educativo a formação de alunos, professores e pais mediadores. Os estudos de Neves (2013) também se prendem aos limites da mediação proveniente do Direito nas escolas, visto que, quando afirmam não existir um sujeito tão imparcial nessas instituições. Referindo-se à necessidade da apropriação dessa temática, pela equipe pedagógica, indica a formação como caminho para superar os obstáculos verificados

Para conseguirmos efetivamente algum tipo mudança, afirmamos sem sombra de dúvidas que o melhor caminho para alcançarmos melhores resultados nas ações utilizadas dentro da escola ainda é a formação dos sujeitos da educação (NEVES, 2013, p.102).

Baroni (2011) encontrou dificuldades, quando analisou a implementação de um Projeto de Justiça Restaurativa, em duas cidades de São Paulo. Um dos problemas apontados foi referente ao crescimento do número de escolas desistentes do programa, principalmente após a chegada do mediador externo contratado, visto que o mediador, na maioria das vezes, acabava não usando os princípios da justiça restaurativa e buscava resolver os conflitos sozinho.

A partir de uma investigação, realizada nas duas escolas que ainda participavam do programa, a pesquisa mostrou que o projeto do governo não andava com o esperado. A autora conclui que o programa não obteve os resultados almejados e atribui isso à limitação no curso de formação, à rotatividade de professores, à falta de envolvimento da escola como um todo na proposta e à dificuldade do professor mediador em encontrar o seu verdadeiro papel.

Silva (2009) percebeu que a proposta inicial de mediação realizada pelos alunos havia conseguido prevenir, reduzir e ajudar para que resolvessem de forma mais pacífica os conflitos. Houveram mudanças também em outras variáveis da escola, como ambiente, clima e relações de convivência. Artunduaga (2008) e Gutiérrez (2012), por sua vez, defenderam o uso da mediação de conflitos como estratégia para a construção de uma cultura de paz nas escolas.

Santana (2013) encontrou como dados principais, após implementação do programa de justiça restaurativa na escola, a diminuição dos índices de incivildade na escola; a aceitação dos pais e alunos a respeito do diálogo promovido pelo programa; a escola ficou mais acolhedora; e o aluno menos agressivo, por dois anos. O autor, que também era diretor da escola pesquisada, apontou, assim como Baroni (2011), que um elemento dificultador do projeto diz respeito à rotatividade dos professores e à falta de sentimento de pertença de alguns com relação ao projeto, afirmando que precisa ser um projeto da comunidade escolar e não apenas do diretor e de alguns professores.

Os estudos de Guedes (2013) revelam resultados interessantes a esta pesquisa. Ele investigou o nível de desenvolvimento moral das crianças, em uma escola que trabalhava com a técnica de mediação, há cinco anos, com a finalidade de diminuir a violência escolar. Constatou que, tanto os alunos que atuavam como mediadores quanto aqueles que nunca

passaram pela mediação, agiam com mais frequência segundo o nível de heteronomia, definido por Piaget, o que aparentemente parecia contraditório, visto que a mediação baseia-se, fundamentalmente, na construção de resoluções mais autônomas dos conflitos.

A partir dessa constatação, o autor conclui que apenas o uso da mediação, como forma de combate à violência, não garante o desenvolvimento moral dos sujeitos. A diminuição da violência na escola, após a inserção da sala de mediação, não indica necessariamente que os alunos estejam avançando em seu desenvolvimento moral. Para que essa situação seja superada ele indica algumas práticas pedagógicas: envolvimento dos alunos na construção das regras da escola; uso de sanções por reciprocidade, por parte da instituição; acompanhamento e intervenções, quando necessário, pelos professores, no processo de mediação dos alunos; e uso de vídeos como ferramenta geratriz de reflexões acerca da moral e da ética.

O autor supra citado aponta, como problema para o trabalho com o desenvolvimento moral das crianças, a formação dos professores. A frequência desse dado, nas conclusões acerca do uso da estratégia de mediação de conflitos, é alta, o que demonstra que a ele deve ser dada uma atenção especial, ao se tentar desenvolver um projeto de mediação. Sobre esse aspecto Guedes (2013, p.87) assevera que “entramos na parte mais complexa para lidar com o problema da educação moral dentro das escolas: A formação do professor.” E afirma que apesar de localizado o problema, pouco é feito no sentido de superá-lo. Vinha (2000) sustenta que a falta de segurança do professor para atuar nos conflitos da escola, está diretamente relacionada a problemas na formação docente sobre o desenvolvimento moral infantil.

Assim, as pesquisas indicam falhas nos processos de formação continuada docente e falta de envolvimento dos mesmos com essa formação. Relacionando formação e envolvimento, Domingues (2014) afirma que a formação continuada deve ser abraçada como um projeto pessoal pela docente, ou seja, é necessária uma mobilização pessoal, para que a formação seja eficaz. Além disso, é importante que haja um projeto institucional de formação em serviço, pensado a partir das necessidades de cada escola, que possa dar suporte ao docente.

Os resultados discutidos acima mostram que a efetivação dos programas de mediação é reduzida, quando implantação não nasce da tomada de consciência dos sujeitos da escola, sobre a necessidade de rever os modos como lidavam com os conflitos. Os programas ficam fadados a terem “prazo de validade”, quando as propostas são feitas por pessoas externas à escola, impostas por órgãos da área de Educação, não havendo envolvimento da equipe.

Para que haja essa mobilização pessoal, a formação continuada deve ser pensada a partir das necessidades da escola, caso contrário, poderá não fazer sentido para os(as) professores(as) e, conseqüentemente, não será refletida na prática docente. A formação na escola “por um lado, está submetida ao controle do Estado, à política interna da organização escolar e às relações de poder estabelecidas nesse enredamento, por outro, sofre influência das concepções educativas desses profissionais que determinam suas opções de formação” (DOMINGUES, 2014, p. 163). Nesse sentido, ainda que um projeto seja designado para acontecer numa determinada escola, por uma instância superior, deve-se analisar, primeiro, se é de interesse da instituição, para que ele seja aceito e, posteriormente, adequado às necessidades reais daquele local. Os projetos precisam ser repensados por cada escola, antes de serem colocados em prática, correndo o risco de não haver envolvimento dos professores e alcance dos objetivos propostos.

As reflexões deste capítulo, acerca das concepções docentes sobre o conflitos, das estratégias de negociação utilizadas pelas crianças diante dos seus conflitos e da possibilidade de desenvolvimento dessas estratégias, são de grande pertinência para esta pesquisa, uma vez que podem influenciar na forma como a professora vai intervir em uma situação de conflito dos seus alunos. Refletir sobre as formas de intervenção possibilita, então, uma melhor compreensão sobre as ações das docentes estudadas.

A mediação foi outro conceito amplamente discutido neste capítulo, desde o seu processo de aproximação com a educação até os entraves encontrados em escolas, para que se efetivasse. O aprofundamento das discussões sobre a mediação foi necessário, por essa estratégia ser aqui considerada a intervenção mais assertiva, quando se almeja promover o desenvolvimento moral dos sujeitos, a partir das situações de conflito.

4 TRILHAS METODOLÓGICAS

Através do caminho já percorrido e das teorias escolhidas para embasar esse estudo, foi possível traçar uma metodologia para o alcance dos objetivos propostos, bem como um cronograma flexível para melhor organização do tempo destinado à pesquisa (APÊNDICE A).

Segundo Moraes e Valente (2008, p. 53) “[...] todo processo de pesquisa pode ser formalizado por meio de um método que funciona iluminando o caminho para o pesquisador”. A investigação aqui proposta, iluminada pela abordagem qualitativa, utiliza como estratégia de investigação, o estudo de caso, e como instrumentos, a observação e a entrevista. A análise dos dados, realizada desde a inserção no campo de pesquisa, tem todo o seu processo melhor descrito nos itens abaixo.

4.1 ABORDAGEM, MÉTODO, CONTEXTO E SUJEITOS.

Como dito anteriormente, esta investigação é de natureza qualitativa, uma vez que há um grande interesse em estudar, a fundo, os fatores que interferem no modo de intervir docente, diante de conflitos. Sobre a abordagem qualitativa, Minayo (2006, p. 37) discorre que

[...] é aquela que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções, das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

O interesse aqui está mais voltado para uma compreensão de fatores, que envolvem a ação docente, do que apenas para a verificação, experimentação ou comprovação de uma técnica. Ludke e André (1986) relatam que a pesquisa voltada para a experimentação, apesar de ter sua importância na educação, não é comumente usada, uma vez que esse é um fenômeno complexo que, muitas vezes, impossibilita o controle das variáveis, exigido no método experimental. Afirmam que, na pesquisa em educação, não é mais possível considerar a neutralidade do(a) pesquisador(a), a imutabilidade dos fatos e a causalidade, apenas, entre duas variáveis. Para as autoras são relevantes no ato investigativo: o papel do(a) pesquisador(a); seu posicionamento político e a relação que faz com o objeto; a fluidez e mudança constante por que passam os indivíduos; e a ação de múltiplas variáveis sobre um mesmo objeto.

Ainda, citando Ludke e André (1986) existem cinco características da abordagem qualitativa, a saber: o ambiente natural é a fonte de dados e o pesquisador é o principal

instrumento; os dados descritivos predominam na coleta; o processo é mais valorizado que o produto final; há uma atenção especial ao significado que as pessoas atribuem a sua vida ou as suas coisas; e o processo indutivo conduz à análise de dados.

Essas características indicam que “a pesquisa qualitativa supõe um contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11). Os fenômenos ocorrem naturalmente e são diretamente ligados ao contexto, o que explica a grande quantidade de dados, ricos em descrição de acontecimentos, pessoas e situações, que devem ser coletados para esclarecer algum ponto de vista ou dar base a alguma informação. Fica nítido, então, que os processos de desenvolvimento das situações, ou acontecimentos, e os significados que os participantes atribuem ao momento são muito mais importantes que os resultados.

Assim, esta investigação se configura como uma pesquisa de campo descritiva com um viés explicativo, ao observar diretamente os fatos e fenômenos naturais, desenvolvida através de um estudo de caso. Para Ludke e André (1986, p. 21) a maior preocupação desse método é compreender o caso em sua singularidade, já que “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada”.

Bogdan e Biklen (1994) apontam para a existência de, pelo menos, três tipos de estudos de caso: de organizações numa perspectiva histórica; de observação; e de histórias de vida, além dos casos múltiplos e comparativos que podem compô-los. Dentre esses, o estudo de caso de observação foi escolhido, pois “normalmente, o investigador escolherá uma organização, como a escola, e irá centrar-se num aspecto particular dela” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 91)

O contexto de pesquisa, a Escola Convivência (nome fictício escolhido pela direção da instituição), caracteriza-se como um caso específico da rede municipal, por ter iniciado um trabalho de formação voltado para a temática do desenvolvimento moral e baseado nos pressupostos piagetianos. Além disso, durante a pesquisa, essa escola passou a sediar as discussões do Grupo de Estudos em Educação Moral (GEEM), na cidade de Feira de Santana.

Foi durante um evento sobre desenvolvimento moral na referida cidade, que a Escola Convivência, da rede municipal, chamou a atenção de todos, por estar com sua equipe inteira, docentes e funcionários, participando do evento. Além disso, foi dito que a instituição estava desenvolvendo trabalhos e realizando formações internas, na perspectiva da educação para o

desenvolvimento moral, desde 2015. Por isso, ela foi cogitada como um possível caso de estudo.

Após a escolha da escola, foi necessário elencar os locais ou grupos que permitiriam alcançar os objetivos previamente pensados (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Segundo André (2005, p. 48), essa fase, denominada exploratória, se configura como:

[...] o momento de definir a(s) unidade(s) de análise – o caso -, a confirmar – ou não- as questões iniciais, estabelecer encontros iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coletas de dados.

Nessa perspectiva, houve uma conversa inicial, com a direção e coordenação da instituição, para apresentação do projeto e solicitação de permissão para realizar a pesquisa. Nessa conversa, foi informado, pela gestão, que a escola como um todo já conhecia a importância do trabalho para o desenvolvimento moral, mas que havia diferentes graus de envolvimento das docentes com a temática. Segundo elas, existiam docentes que pareciam mais comprometidas com o que era discutido e desenvolviam ações na prática; existiam as que não desenvolviam ainda ações práticas, mas estavam envolvidas com as discussões; e as que não se mostravam muito envolvidas com nem com as discussões.

As diferenças informadas pela gestão, junto aos questionamentos já apresentados anteriormente na introdução, serviram para que os objetivos fossem delineados, tendo como foco principal, compreender os fatores que podem interferir na intervenção docente diante dos conflitos dos alunos. Para o alcance desse, e demais objetivos específicos, foi decidido que a pesquisa teria como sujeitos as próprias professoras, por considerar que somente uma investigação com elas possibilitaria compreender, de maneira mais específica, esses fatores.

Para finalizar a escolha dos sujeitos, precisava ser feito um recorte no quadro docente, considerando que o tempo e a natureza desta pesquisa, não permitiriam contemplar todas, de modo a garantir a qualidade da análise dos dados obtidos. O critério de escolha dos sujeitos foi, então, definido a partir dos referenciais de Selman (1980), indicando que, somente a partir dos oito anos, em média, a criança consegue se colocar no lugar do outro, ainda que não possua a capacidade de pensar simultaneamente em sua perspectiva e na perspectiva do outro.

Sobre esse aspecto, Vidigal e Vicentin (2012, p.83) afirmam que, para que haja uma resolução de conflitos mais assertiva, as crianças precisam realizar a operação de reciprocidade. E ainda, “essa operação só será possível a partir dos 7 ou oito anos. Em outros termos, as crianças só conseguem ter um pensamento reversível e se colocar no lugar do

outro, a partir dessa idade”. Foi considerado de suma importância, portanto, o marco da reciprocidade para escolha das turmas a partir do 3º ano, sendo convidadas quatro professoras responsáveis pelo 3º, 4º e 5º anos da instituição cujos nomes fictícios, escolhidos por elas, foram: Áurea, Laura, Alice e Isabel.

A Escola Convivência foi fundada em 1985 e, no ano de 2016, foi reinaugurada, após uma reforma que lhe garantiu uma estrutura com seis salas de aula, sala dos professores, secretaria, sala da direção, dois pátios, cozinha, sala de recursos, biblioteca, sala de vídeo, dois banheiros masculinos, dois femininos, um de acessibilidade e um para os professores. A escola atuou, em 2017 (ano de realização da pesquisa de campo), ofertando o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano para 264 crianças dos bairros circunvizinhos, com idades entre 6 e 15 anos, dos quais 70% das famílias declaram renda informal abaixo de um salário mínimo. No referido ano, a instituição contava com cinco professoras efetivas, além de uma que atende na sala de recursos, e a gestão, composta por uma diretora, uma vice-diretora - que também é professora de sala de aula - e duas coordenadoras. Havia ainda três professoras em regime especial de admissão, seis auxiliares de classe, dois porteiros, duas secretárias, um auxiliar administrativo e quatro agentes de serviços gerais.

As professoras, que participaram da pesquisa, são todas efetivas da rede municipal. Alice tem 31 anos, trabalha na escola há três e tem contato com a temática de modo mais aprofundado, desde 2016. Áurea tem 49 anos, há quatro trabalha na instituição e tem contato com a temática há três anos, se aprofundando mais há dois. Isabel tem 32 anos, trabalha na escola, há quatro, e teve contato com a temática, no grupo de estudos iniciado em 2016. Laura tem 46 anos, trabalha com educação, há 25 anos, com uma média de 8 anos na Escola Convivência, seu contato com a temática vem de 2016, mas com maior aprofundamento, em 2017. Vale ressaltar que a pesquisa não pretendeu desenvolver um comparativo entre as professoras, e sim, compreender que fatores podem interferir em suas intervenções nos conflitos escolares.

Segundo André (2005), após a etapa exploratória de escolha, dos sujeitos e locais, prossegue-se para a segunda fase do estudo de caso, que consiste na delimitação do estudo e coleta de dados, utilizando diversas fontes e instrumentos semiestruturados. O próximo tópico versa, portanto, sobre a coleta de dados, explicitando os instrumentos utilizados e o modo como foi feita a coleta.

4.2 A COLETA DE DADOS: AS OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS

A etapa da coleta de dados foi planejada para que acontecer em tempo hábil, antes da finalização do ano letivo de 2017, considerando que as demandas da escola, tornam mais difícil o recebimento de pesquisas. Outro critério utilizado para início da coleta foi o tempo de contato das professoras com a turma. Considerou-se importante que elas já tivessem vivenciado o primeiro semestre, consolidado mais a relação com o grupo, diminuindo, assim, as chances de que os resultados encontrados fossem influenciados pela etapa inicial do ano letivo, quando as relações ainda estão sendo construídas.

Os instrumentos da coleta foram previamente testados, com a realização de observações e entrevistas piloto com três docentes de outra escola, que haviam iniciado os estudos sobre desenvolvimento moral, em 2017. As professoras escolhidas para o teste já demonstravam conhecimento sobre a teoria, o que as aproximavam da condição das docentes desta pesquisa, permitindo um ajuste mais assertivo do instrumento, antes de ser utilizado efetivamente.

Considerando os fatores acima, em julho de 2017, após uma nova conversa com a diretora e a coordenadora para entrega do termo de autorização da pesquisa (APÊNDICE B), ficou acertado que elas passariam as informações gerais para as docentes e que combinariam o dia para que a pesquisa fosse apresentada.

Uma semana depois, a data foi marcada e as professoras escolhidas foram convidadas a conhecer a pesquisa. Na reunião, após serem apresentados os objetivos da investigação, houve o aceite das professoras e a assinatura do termo de consentimento, livre e esclarecido (APÊNDICE C). Em conjunto, ficou decidido: a ordem das observações; que as entrevistas seriam realizadas após esse primeiro bloco de coleta.

A escolha dos instrumentos de pesquisa seguiu os referenciais de Bogdan; Biklen (1994) e André (2005), que autores discutem especificamente sobre o método do estudo de caso. André (2005) apresenta três grandes formas de se coletar dados nesse tipo de método: fazendo perguntas e ouvindo atentamente; observando os eventos e prestando atenção no que está acontecendo; e, por último, lendo documentos.

Em concordância com essa coleta de dados, Bogdan e Biklen (1994) também apontam a observação participante e a entrevista como instrumentos primordiais de coleta de dados dos estudos de caso. As técnicas de observação e entrevista foram, dessa forma, selecionadas para compor a etapa de coleta de dados.

Sobre o papel do pesquisador que usa, como instrumento de coleta, a observação, Marconi e Lakatos (2010, p. 176) afirmam que, ao se configurar de maneira sistemática, “o

observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação”. Foi construída uma ficha de observação (APÊNDICE D), que serviu de norte para as situações observadas, sem o intuito de ser rígida e fechada, para serem registrados, apenas, os conflitos e as intervenções, quando aconteciam. Por considerar importante, também, a observação mais ampla do contexto da sala de aula, a esse instrumento foi adicionado um diário de bordo, no qual era feito um relato do cotidiano, possibilitando uma observação mais aberta.

Considerando não ser possível prever a quantidade de conflitos que iriam acontecer, ou quantas observações seriam necessárias para perceber as diversas intervenções docentes, optou-se por não estabelecer um tempo estanque para essa etapa. Bogdan e Biklen (1994), ao discutirem sobre o tempo destinado a um estudo de caso, afirmam que alguns pesquisadores não delimitam a duração da coleta de dados. Declaram, ainda que “[...] os investigadores qualitativos aferem a altura em que terminaram o estudo quando atingem aquilo que designam por *saturação de dados*, o ponto da recolha de dados a partir do qual a aquisição de informação se torna redundante” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 96). O critério de saturação serviu para suspender as observações em cada turma e, dessa forma, a saturação ficou relacionada à repetição dos conflitos e das formas de intervenção docente.

As observações foram realizadas separadamente, ou seja, só eram iniciadas com a próxima professora, quando o critério de saturação era alcançado com a anterior. Por isso, ainda que houvesse uma ordem previamente combinada, não havia uma data exata de quando seriam realizadas. Ficou acertado, então, que cerca de dois dias antes, a professora seria avisada da data do início das observações em sua turma. O período de observação aconteceu de 24 de julho a 30 de agosto de 2017, totalizando 32 dias efetivos (retirados os fins de semanas, feriados, pontos facultativos e dias de reserva de carga horária das professoras, momentos destinados ao planejamento fora da sala).

As observações aconteciam durante todo o turno da aula, dia após dia. Ao chegar em cada nova turma, havia uma breve apresentação da pesquisa e informação de que seriam feitas apenas observações e registro sobre a turma. As crianças, às vezes, ficavam curiosas sobre as anotações, questionavam se seriam entregues à direção, ou à professora, se teriam seu comportamento avaliado. Nesses momentos, era importante afirmar que as anotações serviriam, exclusivamente, para a pesquisa e não iriam para ninguém da escola, garantindo, assim, que eles se sentissem mais à vontade.

Diante dessas explicações, foi reforçada a necessidade de uma postura não interventiva durante a pesquisa, uma vez que os alunos só passavam a agir de modo mais natural, quando

notavam que não haveria qualquer intervenção, delação ou sanção pelo que eles faziam. Desse modo, para que a intervenção docente acontecesse, eram necessários os conflitos e para que esses acontecessem, por sua vez, era necessário que as crianças não se sentissem acuadas com a presença da pesquisadora. O posicionamento no fundo da sala também intencionava não demonstrar expressões, interferindo o mínimo possível no contexto da turma.

Apesar dessa tentativa, seria utópico afirmar que não houve mudanças de comportamento. As próprias professoras justificaram na reunião, que não podiam agir de modo tão natural, quando tinham alguém observando na sala, e pediram que houvesse um olhar carinhoso diante das situações observadas. Para tentar minimizar o receio demonstrado por elas, os objetivos da pesquisa foram reafirmados, explicitando que a intenção não era de julgar, mas sim de compreender como os processos aconteciam e que, se elas se sentissem incomodadas, poderiam informar. Houve um comprometimento quanto aos retornos que seriam dados à escola, em forma de apresentação dos resultados da investigação e de formações. Durante as observações, foi feito ainda um esforço de não emitir opinião sobre as intervenções feitas pelas professoras, ainda que, em conversas durante o intervalo e despedida ao fim do turno, elas questionassem sobre alguma intervenção, buscando ouvir uma opinião. Nesses momentos, elas eram ouvidas e tranquilizadas quanto a não existência de julgamento de valor.

Outro instrumento escolhido para este estudo foi a entrevista semiestruturada. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a entrevista é um bom instrumento nos estudos de caso que envolvem indivíduos com características particulares, mas não formam especificamente um grupo igual. Ludke e André (1986, p. 33) ratificam a importância desse instrumento porque, “ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”.

Assim, com o intuito de se perceber quais intervenções as professoras consideravam mais assertivas para os conflitos e ouvi-las quanto aos fatores que elas julgavam interferir, facilitando ou dificultando a intervenção no momento do conflito, foi elaborada uma entrevista semiestruturada de caráter reflexivo (APÊNDICE E), com um esquema básico, sem a rigidez da entrevista estruturada, nem a total flexibilidade da não estruturada (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Esse instrumento continha dois casos de conflitos hipotéticos construídos a partir de uma situação de conflito real, vivenciada pela professora. Ou seja, cada professora tinha casos específicos (APÊNDICE F) relacionados a suas vivências. Além disso, a entrevista contava

com nove questões, iguais para todas as professoras, que eram respondidas ao final da leitura e reflexão sobre cada caso.

Os conflitos hipotéticos, ou situações-problema envolvendo conflitos interpessoais, foram utilizados nas pesquisas de Vinha (2003) e Silva (2015), com crianças, para apreensão das subjetividades e sentimentos envolvidos em seu processo de resolução. Segundo Selman (1980), o uso do conflito hipotético permite que sejam obtidas as respostas mais complexas que os sujeitos são capazes de formular, por acontecerem no contexto ideal, e não no real. Entretanto, nem sempre as respostas obtidas representam a forma como a pessoa realmente agiria diante aquela situação de conflito. Silva (2015, p.89) discorre que o seu objetivo com esse tipo de entrevista “não foi o de avaliar o que o sujeito faria, mas o que ele considerava o mais correto a se fazer”. Vale ressaltar que dentre as oito pesquisas levantadas na plataforma CAPES, que se aproximaram da temática aqui discutida, nenhuma utilizou conflitos hipotéticos com professores.

Os conflitos hipotéticos usados nesta etapa da pesquisa tomam por base as situações reais vividas pelas professoras. Para que houvesse uma similaridade na escolha dos casos, foram levantados alguns critérios: para o primeiro caso, foram designadas intervenções menos assertivas das docentes; para o segundo caso, foram escolhidas situações em que as professoras agiram mais assertivamente, enxergando o conflito como oportunidade de desenvolvimento moral. Na construção dos casos, foram utilizados os mesmos nomes fictícios escolhidos pelas professoras no momento da assinatura do termo de consentimento.

É importante salientar que as entrevistas ocorreram no final das observações, momento de coleta dos casos. Após a transcrição, foi solicitada a cada professora uma leitura do texto transcrito da entrevista, para que fosse aprovado, mas apenas uma delas quis ter acesso ao texto, indicando mudanças relacionadas a vícios de linguagem e repetição. As questões relacionadas aos vícios de linguagem foram sanadas, uma vez que foram retirados tais elementos de todas as transcrições. Quanto à repetição, não foram utilizadas na análise as frases que mostravam uma retomada literal do que foi dito.

Em consonância com os instrumentos utilizados, a análise dos dados permeou boa parte do processo de coleta, ainda que de modo informal. A cada observação e entrevista realizadas, eram pensadas possíveis interlocuções entre os dados. Após coleta e delimitação do estudo, André (2005, p. 54-55) indica uma terceira fase do estudo de caso, a de analisar sistematicamente os dados. Para a autora, a análise pode ocorrer em vários momentos da pesquisa, sendo “mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados”,

quando se organiza o material da coleta, separando-o conforme o tipo do instrumento ou a ordem cronológica.

Levando em consideração esses pressupostos, depois da releitura do material obtido, foram levantadas algumas hipóteses de fatores relevantes e feita a exploração do material, com o olhar investigativo em busca das categorias. O material foi então revisto, em função de separar os achados, que seriam discutidos dentro duas categorias e subcategorias. Após esse trabalho, foi iniciada a escrita da análise, que se configura como o próximo capítulo desta investigação.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS FORMAS E FATORES QUE INFLUENCIAM NA INTERVENÇÃO DOCENTE NO MOMENTO DO CONFLITO ESCOLAR

Pardal Ciscacisca e Tico-tico Buscaefica eram dois passarinhos que viviam no pé de acerola do quintal da pequena Alice. Certo dia Alice percebeu que na árvore tinha amadurecido a primeira acerola daquela estação e foi então que correu para contar a seus amigos. Qual não foi sua surpresa quando ao ver a acerola uma confusão começou: Pardal e Tico-tico deram um voo rasante e logo iniciaram um conflito para ver de quem seria aquela primeira acerola. Entre bicadas, empurrões e palavras nada agradáveis, Pardal conseguiu pegar a acerola para si e contente ficou. Tico-tico não ficou feliz, entortou logo o bico e disse que já não queria mais ser amigo do outro passarinho. Alice, que observava a situação, questionava se não havia outro jeito de resolver, foi então que ela lembrou de como a professora costumava fazer quando aconteciam essas situações na escola... (PARTE 1 DO RECONTO DO LIVRO “DE QUEM É A PRIMEIRA ACEROLA”, MARQUES; SILVA, 2015).

Quer saber o que Alice fez e o que aconteceu com Pardal e Tico-Tico? Leia o livro “De quem é a primeira acerola?”. Só dois avisos: você vai descobrir que a pergunta feita na capa não é a mais importante nessa história; talvez a única personagem sem nome próprio seja a de grande influência para o desfecho da situação vivida por Alice, Pardal e Tico-Tico. Na história, ela não ganhou um nome, talvez, para que todas as profissionais pudessem se sentir contempladas.

“Mas por que não recontar essa narrativa por inteiro como das outras vezes?” Justamente porque é a partir desse ponto que a história pode ter seu final transformado, a depender do que Alice tenha lembrado, ela pode agir de várias formas. Como uma das muitas crianças que vão à escola, é possível que a menina tenha lembrado de diversos tipos de intervenção e de um número significativo de professoras, porque, afinal não existe só uma forma de agir. Ao se colocar no lugar dela, muita gente vai lembrar do que as suas professoras faziam nessas situações, uma chuva de memórias, ou talvez uns respingos venham à mente e, ao pensar em cada um desses pingos, é possível lembrar daquelas formas que trazem algum significado, seja ele atrelado a sentimentos bons, ou não.

A menina do conto poderia representar qualquer pessoa, mas agora ela representa as crianças da Escola Convivência, uma escola bonita, cheia de luz, cor e que hoje tem estampado em letras grandes, no pátio, os seus objetivos: “Aqui é lugar de conviver, aprender e ser feliz”. E tudo começou com a coordenadora da escola, que acreditava na possibilidade de uma convivência mais ética e foi plantando sementes dessa ideia, para que outras pessoas da equipe gestora, as demais docentes e funcionários, também se interessassem por seu objetivo. O cultivo dessa semente implicou na participação da equipe em eventos que

envolviam a temática do desenvolvimento moral, no Estado da Bahia, e isso foi primordial para que a escola fosse a primeira sede do GEEM, do qual participam todas as suas professoras efetivas. Apesar de tudo o que acontecia e acontece na escola, em função da busca por uma convivência mais ética, a gestão continua intrigada com os diferentes envolvimento das professoras, quanto ao trabalho com a moral e, mais especificamente, quanto ao modo de intervir nos conflitos.

É aqui que entra esta pesquisa, objetivando compreender os fatores que podem interferir na forma de intervenção docente no conflito escolar, para levantar as dificuldades encontradas pelas professoras e discutir sobre outras práticas morais da escola. Pode-se apontar, então, possibilidades para a ressignificação dos caminhos já percorridos e para a construção de novas rotas de construção da convivência ética.

Reconhece-se aqui que, sendo o conflito um recorte dos fenômenos que acontecem na convivência, diante dele, a intervenção docente é, apenas, um recorte das práticas morais (PUIG, 2004), que podem contribuir para o desenvolvimento das crianças. Mas, só se considera um recorte importante, conforme mencionado em capítulos anteriores, tendo em vista que os conflitos são frequentes e inerentes às relações humanas. Imprescindível é pensar, todavia, como as professoras intervêm diante dessas situações, em uma escola que tem a convivência como prioridade explícita. Segundo Puig (1998), as relações entre pares são as que mais influenciam no desenvolvimento do juízo moral das crianças.

Para alcançar o objetivo acima proposto, foi necessário conhecer, antes, as formas de intervir das professoras, diante das situações de conflitos dos alunos. A apresentação e a discussão sobre as formas de intervir compõem a primeira categoria deste capítulo, para que, na categoria seguinte, sejam apresentados e discutidos os fatores que podem interferir no modo de agir docente.

5.1 FORMAS DE INTERVENÇÃO DOCENTE NO CONFLITO DOS ESTUDANTES

As intervenções realizadas pelas professoras da Escola Convivência, inicialmente classificadas nas fichas de observação, a partir das ações docentes indicadas no quadro 3 (p.52 e 53), eram de: evitar, conter, resolver pelas crianças, ignorar, transferir e mediar (VINHA, 2003; FIGUEIREDO, 2012; CARACIO, 2014). No entanto, considerando os dados obtidos, foi necessária uma reorganização dessas ações, uma vez que foram percebidas diferentes formas de intervenção para a mesma ação. O mapa representado na figura abaixo apresenta as

formas de intervenção que foram percebidas no contexto analisado, bem como as suas dimensões.

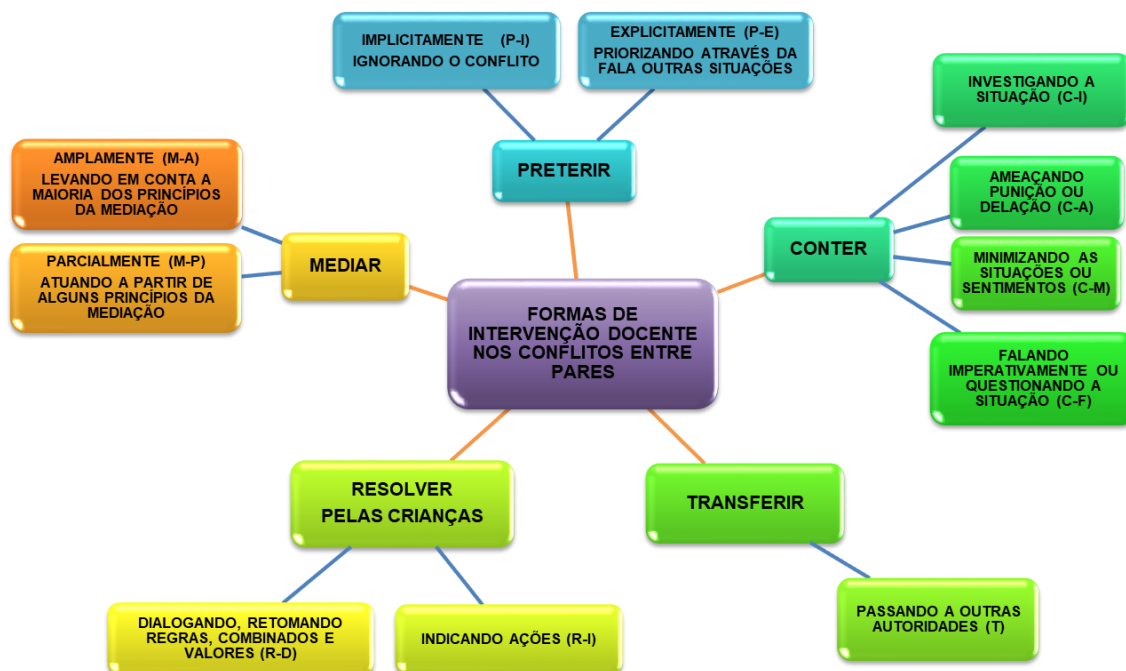


Figura 3 – Mapa das formas de intervenção docente nos conflitos entre pares

Fonte: Pesquisa direta da autora.

A partir da figura 3, é possível perceber a reorganização das formas de ação anteriormente citadas. A primeira mudança observada no mapa, levando em consideração o quadro 3 (p.52 e 53), diz respeito à retirada do termo “Evitar”, entendido como ação anterior ao momento do conflito, que visa a prevenção, não se constituindo num modo de intervenção docente, quando o conflito acontece. Ainda que tenha sido observada a existência dessa ação, por algumas professoras, ela não se enquadra como forma de intervenção no conflito.

A segunda mudança diz respeito às subdivisões que foram acrescentadas a algumas intervenções das professoras. A ação de “Preterir” o conflito, foi observada de duas formas: explícita (P-E); implícita (P-I). De modo explícito, quando a professora deixava claro, através de sua fala, que a prioridade no momento era outra, não o conflito. Implicitamente, quando as professoras ignoravam a existência do conflito e concordavam com a definição de Ferreira (2001, p. 401) sobre o termo ignorar, que é “não tomar conhecimento de (pessoa ou fato), por desprezo ou indiferença”. As outras definições de Ferreira (2001) concebem o termo “ignorar” como não saber de um acontecido, o que não foi considerado como forma de intervir, pois se ponderou que não havia como a docente intervir em algo que ela não ficou

sabendo que aconteceu. Desse modo, quando o termo “ignorar” for utilizado, estará fazendo referência ao ato docente de não considerar o conflito, mesmo tendo visto.

As ações de “Conter” ocorriam quando as professoras davam visibilidade ao conflito, mas intervinham para que ele cessasse. Foram quatro os modos de conter encontrados: apenas investigando a situação (C-I); ameaçando punição ou delação (C-A); falando de modo imperativo ou questionando a situação (C-F); e minimizando a situação e/ou os sentimentos (C-M). Entende-se o termo “imperativo” como advindo da classificação dos verbos que indicam ordem.

As intervenções do tipo “Resolver pelo aluno” foram percebidas de duas formas: uma em que as professoras indicavam (R-I) o que os alunos deveriam fazer para resolver; e outra, quando elas dialogavam (R-D), retomando combinados, regras, princípios e valores da sala e da instituição, aproximando-se, às vezes, de uma mediação.

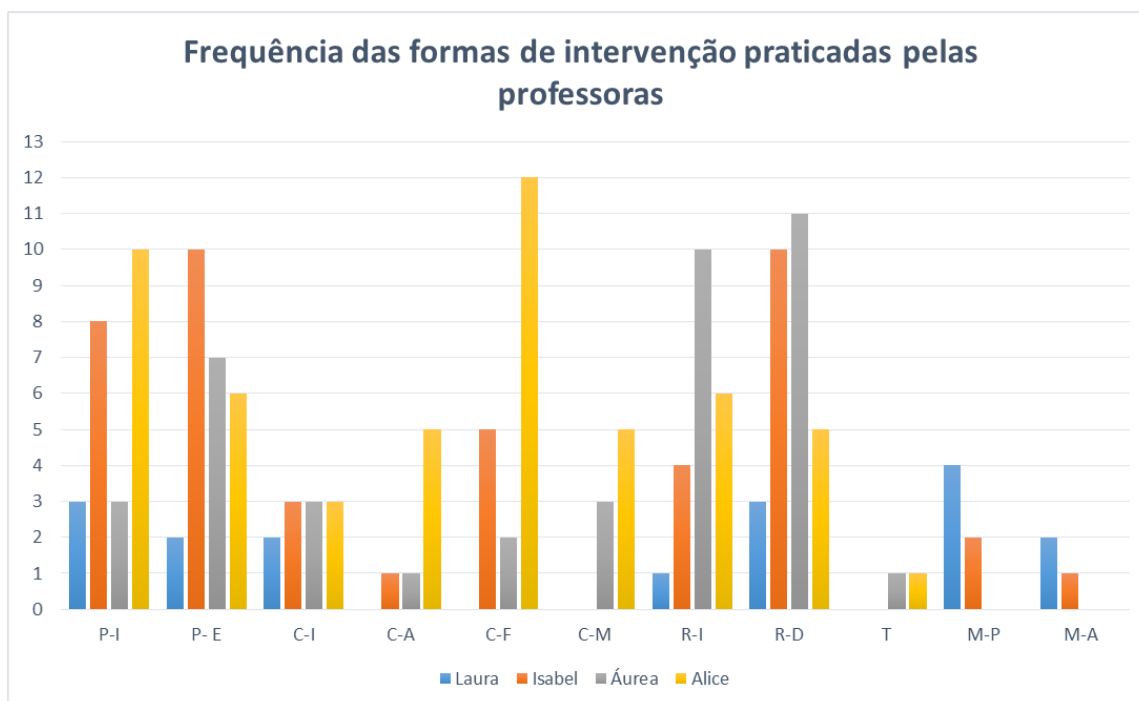
A “Transferência” (T) se configurava quando a situação era passada para outra autoridade. Em algumas situações, a professora reconhecia o conflito, mas passava a sua resolução ou mediação para outros sujeitos externos à sala de aula, considerados de maior autoridade hierárquica por ela.

A ação de “Mediar” foi percebida de duas formas, aqui chamadas de “parcialmente” (M-P) e “amplamente” (M-A). As duas intervenções tinham em comum a descentralização do conflito, das mãos das professoras para os alunos, pela promoção de diálogo entre eles, em busca da melhor resolução. No entanto, como dito nos estudos anteriores, a mediação perpassa por alguns princípios, que vão desde o uso de estratégias que levem as crianças a reconhecerem seus sentimentos e os dos outros, como também, as crianças se colocarem no lugar do colega, para que sejam pensadas resoluções mais justas para ambas as partes; refletirem sobre a possibilidade de reparar ou se retratar; ou, quando não há essa possibilidade, que elas reflitam sobre o que pode ser feito em uma próxima situação similar. Nesse caso, considerava-se como M-A a ação docente que promovia não só o desenvolvimento da empatia e do pensamento por reciprocidade, mas também a reflexão sobre formas de reparação ou de como agir em situações seguintes, contemplando a maioria dos princípios da mediação. Quando a mediação levava em conta apenas alguns dos seus princípios básicos, era considerada parcial, M-P.

Após essa reorganização, as 155 intervenções registradas foram reanalisadas na tentativa de se perceber como aconteciam os modos de intervir e quais eram os mais utilizados pelas professoras na prática. É importante ressaltar que, por vezes, foi percebido

que, durante um mesmo conflito, a professora utilizava duas ou mais formas de intervir, sendo considerada, para efeito de contabilização, a intervenção que teve maior significado para o desfecho daquele conflito, como será percebido nas próximas páginas, que relatam as situações observadas. O gráfico abaixo representa a frequência dessas intervenções,

Gráfico 1 –Frequência das formas de intervenção praticadas pelas professoras



Fonte: Dados diretos da autora.

Ao analisar o gráfico acima, constata-se que há uma variedade na forma de intervir, na frequência do tipo de intervenção e na quantidade de intervenções observadas em cada sala. As ações que intencionam resolver pelos alunos (50), por exemplo, lideram o tipo de intervenção mais usada pelas professoras da escola. Em seguida, estão as ações de preterir o conflito (49), conter (45), mediar (9) e transferir (2).

No que diz respeito à quantidade de conflitos observados em cada sala, é importante lembrar que o critério utilizado foi a saturação. Então, quando se percebia que os tipos de conflitos entre as crianças começavam a se tornar repetitivos, as observações eram cessadas. Desse modo, foram feitas 32 observações efetivas, que duraram o turno inteiro da aula. As observações iniciaram na sala da professora Áurea onde foram registradas 41 intervenções, em 9 dias. Em seguida, na sala da professora Alice, foram registradas 53 intervenções, durante 7 dias. Depois, na sala da professora Isabel, observada por 8 dias, registraram-se 44

intervenções; e, por fim, na sala da professora Laura, em que foram percebidas 17 intervenções, durante 7 dias de efetiva observação.

Nesse gráfico 1 não aparecem os conflitos que não foram vistos pelas professoras, ou que foram resolvidos pelos professores estagiários e não chegaram ao conhecimento da professora pesquisada, pois o foco da observação era no modo de intervir das docentes que aceitaram participar da pesquisa e, para isso, elas precisavam estar cientes dos conflitos. É importante ressaltar que os dados apresentados no gráfico, de forma geral, concordam com as inquietações apresentadas pela gestão sobre a existência de práticas diversas entre as docentes da instituição, o que diz respeito aos modos de intervir. Entretanto, nota-se que apesar da divergência, há uma coerência entre as estratégias que cada uma utilizou com maior frequência, durante o período da investigação.

No entanto, mais do que apontar as quantidades de formas de intervenção utilizadas pelas docentes, a proposição é de compreendê-las qualitativamente, tomando o contexto e a relação existente entre elas. Por isso, cada tipo de intervenção proposta na figura 3 será analisada através de cenas observadas no cotidiano das salas.

Como dito anteriormente, a ação de “preterir” o conflito foi percebida em duas vertentes de intervenção: implícita e explícita. Um exemplo de P-E aconteceu na aula da professora Isabel, quando os alunos Kaique e Alan começaram a bater o livro, um na cabeça do outro.

A ação começou como uma brincadeira de Kaique, que foi revidada por Alan, mas logo virou motivo de chateação para Alan. A professora ao ver Alan batendo o livro na cabeça de Kaique o repreende e ele se defende dizendo que o colega havia começado batendo nele e ele havia pegado o livro para se defender. A professora pede que peguem a folha da atividade que está sendo corrigida e guardem o livro. Kaique então puxa a folha da mão de Alan e a professora vê novamente. É quando Alan volta a acusar Kaique, dessa vez de ter pegado o seu papel e a professora reforça que eles devem pegar a atividade, pois é hora de fazê-la (RELATO 1- PRODUZIDO SOBRE UMA CENA OBSERVADA).

Essa situação explicita a priorização da atividade de correção em detrimento do conflito, ainda que esse tenha começado como uma brincadeira. Situação semelhante a essa pode ser observada no diálogo abaixo, que ocorreu na sala da professora Alice, entre Estela, Fernando e Igor, durante a realização de uma atividade no livro de Português:

*Estela: Fernando, cachinhos dourados!
Fernando dá risada. Igor então toma sua defesa: É mais melhor ser cacheado do que ter cabelo duro.*

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

Professora Alice: É mais melhor que fala?

Igor: É melhor pró.

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

Igor: Ele não gosta nada!

Fernando: Eu gosto!

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

Professora Alice: Pronto Estela? Já desabafou? Então vamos continuar a aula (RELATO 2-DESCRIÇÃO DIRETA DE CENA VISTA NA SALA).

No diálogo descrito, é possível observar duas intervenções da professora: a primeira que ignorava o conflito e tentava mudar o foco, implicitamente, priorizando a aula; e a segunda, ao perceber a continuidade da situação, ela reconhece a existência do conflito para os alunos, mas indica que não será trabalhado, através da fala “*Pronto?*”, havendo ainda uma ironia expressa por “*Já desabafou?*”, seguida de preterição explícita “*Então vamos continuar a aula*”. Nota-se que não houve uma tentativa de resolver o conflito pelos alunos, nem de resolver com eles, havendo uma ação que intenciona o desfecho da situação, pela prioridade dada à continuação da atividade, sendo a intervenção final classificada como P-E.

A ação de ignorar, ou preterir o conflito de forma implícita, pôde ser vista duas vezes, durante uma mesma atividade proposta pela professora Laura, descrita a seguir:

No momento em que as crianças se dirigiam à sala de vídeo para uma aula sobre Feira de Santana, após descerem as escadas, Júlio fez queixa à professora que sua colega o empurrou na descida. A professora olhou para ele e continuou organizando a entrada das crianças na sala de vídeo. Durante as discussões dessa aula, quando a mesma colega chamou a professora e disse que Júlio estava lhe perturbando, a professora novamente apenas olhou e continuou ouvindo os outros alunos que falavam sobre os pontos turísticos de Feira de Santana (RELATO 3 – PRODUZIDO SOBRE UMA CENA OBSERVADA).

Nota-se, então, que a segunda situação parece ter sido proveniente da não intervenção docente, na primeira vez. O aluno procurou um jeito de expressar a insatisfação ocasionada pelo empurrão que recebeu, revidando-o, através de provocações à colega. A ação da professora de apenas olhar e dar continuidade indica, ainda que de modo implícito, que ela não iria parar para intervir naquele conflito.

O fato de não dar atenção a um conflito, seja ignorando ou deixando explícito que não vai intervir, pode ser indicativo de insegurança para agir, indiferença com aquela situação ou,

ainda, que naquele momento há outras prioridades para ela e para a turma. De todo modo, ao preferir outras atividades, as professoras indicam aos alunos que não darão atenção àquela situação, que pode ser ampliada, uma vez que o aluno, por não se sentir acolhido em sua insatisfação, reage, ao seu modo. Essa reação pode ser expressa, por exemplo, em um comportamento envolvendo questões de indisciplina e incivilidade.

De fato, é importante que o conflito seja resolvido pelos alunos nele envolvidos, mas com um acompanhamento da docente, já que eles usam várias estratégias para resolução, sendo menos frequentes as assertivas (LEME, 2004). Os níveis de desenvolvimento interpessoal explicitados por Selman (1980), dispostos na figura 1 (p.45), indicam que as crianças podem avançar quanto as estratégias de resolução de conflito, precisando, para isso, de um ambiente sociomoral favorável e de reflexão sobre suas ações. Nessa perspectiva, dar autonomia para o conflito ser resolvido pelos alunos, não quer dizer que a docente deva eximir-se da situação.

A recorrência de não ter seus conflitos também vistos como prioridade pode acabar levando as crianças a não mais procurarem auxílio, por entenderem que a professora não está ali para ajudá-las nessas questões. Resolver do seu jeito por não encontrar apoio é diferente de resolver com autonomia, por já ter desenvolvido estratégias intelectuais e afetivas que propiciam a assertividade. Na primeira opção, a heteronomia é reforçada, pois não é dada à criança a oportunidade de promoção do desenvolvimento desta tendência moral. É isso que acontece, quando a ação de preterir os conflitos, é frequente em sala. Não é dada a oportunidade para o desenvolvimento de estratégias de negociação interpessoal. A recorrência desse tipo de ação pode indicar que o desenvolvimento moral não vem sendo priorizado na prática.

Conter os conflitos, por sua vez, foi a terceira ação mais realizada pelas professoras da Escola Convivência. Vicentin (2013, p. 88) alerta que o uso de “estratégias de contenção colabora para a manutenção da heteronomia da criança”, pois, assim como a preterição, diminui as possibilidades de reflexão sobre as relações interpessoais e as possibilidades de promoção da autorregulação da criança para agir autonomamente.

As contenções na Escola Convivência aconteciam, na maioria das vezes, através do uso de falas, que indicavam que o conflito deveria parar (C-F), aqui chamadas de imperativas, ou de um questionamento pontual, como o visto na turma da professora Isabel, quando:

Duas crianças conversavam com a professora sobre o horário de saída e Mariana, que estava ouvindo questiona o porquê de a turma ao lado sair mais cedo. Seu colega Kaique, que também não estava conversando sobre o assunto, mas ouviu a pergunta de Mariana, falou para ela que o assunto não a interessava. Mariana chateada revida e o manda ficar quieto porque ela não tinha perguntado a ele. Kaique fala um palavrão para Mariana, que fica muito brava e quando vai revidar a professora intervém “Mariana... calma”. Mariana fica de braço cruzado e o conflito é contido (RELATO 4 – PRODUZIDO SOBRE UMA CENA OBSERVADA).

Nota-se que uma situação que começou com uma incivilidade, proveniente de uma forma pouco polida de Kaique falar com Mariana, foi ampliada para um conflito, pois gerou provocações, que refletiam um desacordo na forma de pensar sobre a situação de participação ou não na conversa, e que só tiveram fim, quando a professora os conteve falando para que um deles se acalmasse.

Dentro das contenções com falas imperativas (C-F), estão as situações em que a indicação da professora é o afastamento físico imediato, como neste caso da turma da professora Alice com as alunas Mariana e Estela:

*Mariana: Pró tem gente desenhando no quadro!
A professora demonstra não se importar com isso e ela então, apaga o desenho de Estela que, ao ver que a colega está apagando, lhe empurra. A professora, que estava tirando uma dúvida de um colega sobre a prova, vê a situação e indica:
- Sentem lá! As duas!
As duas sentam e, logo depois, Mariana vai até o quadro, quando a professora não está mais olhando e termina de apagar o desenho da colega, dando risada. Logo em seguida Mariana se aproxima da conversa entre Estela, Vinicius e Gustavo, dando sua opinião e Estela é taxativa: “Com licença, que a gente está conversando”. Mariana então se afasta. (RELATO 5 – PRODUZIDO SOBRE UMA CENA OBSERVADA).*

A indicação da professora para que as crianças se separem, sentando-se em suas cadeiras, contém apenas momentaneamente o conflito, uma vez que ele continua existindo, mesmo com a separação física, como pode ser visto no relato. Foi percebida, ainda, uma disputa instaurada entre essas duas meninas, que a todo tempo brigavam, se ofendiam, trocavam palavras grosseiras. Essa foi só mais uma situação.

Outra forma de contenção encontrada, a investigação (C-I), era vista quando havia um questionamento da docente sobre a situação, contendo-a e, em seguida, não havia mais intervenção alguma ou uma promessa de que o conflito seria retomado depois, o que não acontecia. Apenas o ato da professora de investigar o que aconteceu, já cessava o conflito

momentaneamente, como percebido na seguinte situação que ocorreu na sala da professora Áurea:

Elisa falou ao primo Heitor, seu colega de classe, que trocasse de lugar, mandou-o levantar e já estava levando suas coisas para outra cadeira, quando a professora percebeu a situação e perguntou o que havia acontecido. Heitor informou à professora que seus colegas estavam pirraçando. Sua prima completou: É Joaquim que está pirraçando⁵ Heitor. A professora então lhes indicou que esperassem que ela ia resolver isso e continuou passando pelas cadeiras para verificar a realização das atividades, não retomando mais à situação. (RELATO 6 – PRODUZIDO SOBRE UMA CENA OBSERVADA).

O trecho acima retrata uma das muitas situações de proteção da prima com o primo, que apresenta questões na fala e na coordenação motora, relação que, também, se confundia com autoritarismo da menina, já que, na maior parte do tempo, indicava ações para Heitor executar, nem sempre respeitadas. Considerando que o aluno tinha o hábito de utilizar mais estratégias submissas diante dos conflitos, a resolução apontada pela prima conteve o conflito, mas manteve a postura de submissão, através da fuga, indicando uma estratégia classificada no Nível 1 por Selman (1980) (FIGURA 2, p. 46). A professora, ao perceber o conflito, deixou claro que estava ciente da situação, o que inibiu momentaneamente o aluno que estava pirraçando, devido ao medo da autoridade. Esse é um caso, em que fica clara a manutenção da regra, pela autoridade, e não pelo princípio do respeito mútuo. Evidencia, também, que a estratégia de submissão sugerida, foi aceita pela docente, como uma opção para resolver o conflito. Mas, por quanto tempo ela é válida? O que ensina? Até quando a fuga dele resolverá uma situação com a qual ele se depara de forma constante?

Outra forma de conter investigando percebida nas ações da professora Isabel consistia em questionar o aluno sobre o porquê da queixa, dando-lhe a chance de explicar.

Marcio chegou até a professora dando queixa que Paula havia derramado água nele, a professora então questionou Paula sobre o porquê desta ação e ela explicou, sem jeito, que virou a garrafa em cima dele brincando, porque achava que não tinha mais água dentro e derramou. O aluno voltou para a cadeira parecendo menos bravo (RELATO 7 – PRODUZIDO SOBRE UMA CENA OBSERVADA).

É perceptível a intenção da professora de proporcionar que a aluna esclareça a situação, para que ela não se intensifique, presumindo-se que, uma vez esclarecido o conflito não vá aumentar. Em alguns casos, realmente o conflito não se amplia, o que não indica que

⁵ Pirraçar é um termo comum na região que designa o ato de perturbação repetida e intencional.

os sentimentos dos envolvidos foram cuidados, porque não há reflexão, por exemplo, sobre a reparação, sobre a melhor de forma de se retratar, ainda que a causa aparentemente não tenha sido intencional.

Outra forma de conter o conflito, que desconsidera os sentimentos, é a minimização da situação (C-M). Ela foi observada em três das quatro turmas a partir do que Vinha (2003) considera como a tentativa da professora de diminuir o que as crianças sentem, para que o conflito não continue. Um exemplo dado pela autora refere-se a uma criança ter chamado a outra de alma penada e a professora ter feito brincadeira com o termo para a turma, indicando que não existe alma com pena e que, por isso, ela não deveria ligar. Uma situação similar foi percebida, quando a professora Alice interveio num conflito, após já ter feito duas outras tentativas de finalizar a situação, iniciada durante a aula de Português,

Estela bate em Gustavo e a pró diz não entender o que está acontecendo. A menina explica que seu colega havia chutado as suas nádegas, a professora pede então que Gustavo troque de lugar quando é apoiada por Estela que diz: “É pró, troca ele mesmo, vai mesmo demônio!”. Gustavo logo revida chamando-a de gorda, baleia assassina e baleia azul. Estela chama ele de safadão e cochicha com suas colegas. A professora continua a explicação do conteúdo. Gustavo, já tendo trocado de lugar, questiona o que elas estão falando sobre ele e ameaça pisar no pé da outra menina, que está machucado. Há mais troca de apelidos grosseiros, quando ele diz que vai desenhar para ela entender. Estela vai até a professora e chama a atenção para a continuidade do conflito e diz que está falando coisas para ele, porque ele a abusou primeiro. A professora então lhe diz: “mas se você ficar assim vai aumentar o conflito e não vai poder resolver”. Estela volta ao seu lugar, parecendo convencida pelo que ouviu, mas após alguns segundos, ela parte para cima de Gustavo amassando um papel que está nas mãos dele e diz com raiva em voz alta: “Pró, ele desenhou um peixe e botou meu nome dentro!”. A professora questiona: “E você é um peixe?”. A menina diz: “Não, mas ele está me abusando, manda ele parar!”. A professora reforça “E vai continuar lhe abusando, porque você está ligando!”. Estela reclama em tom baixo: “Ele está me abusando!”. Com isso o conflito com Gustavo é contido e Estela se envolve nos três conflitos que acontecem em seguida, com outras crianças (RELATO 8–PRODUZIDO SOBRE UMA CENA OBSERVADA).

Durante o desenvolvimento dessa situação, percebe-se que as crianças usam palavras para ofender e, não conseguindo uma se colocar no lugar da outra, agridem-se verbalmente e fisicamente. É importante pontuar que as incivildades acontecem de modo constante nessa turma. A ação inicial da docente, de separar as crianças, não trouxe o resultado esperado por ela, pois o conflito foi ampliado. Diante de uma nova queixa da aluna, ela pede para que a criança ignore a ação do colega, ou seja, pede para que a criança não dê atenção ao seu

sentimento naquela situação e, por fim, após tentar minimizar, culpabiliza a criança que está se sentindo incomodada, validando a ação ofensiva do outro, ao indicar que o colega vai continuar fazendo, porque ela está ligando.

Ações como essa, indicando subjetivamente às crianças que elas não devem dar importância aos seus sentimentos, não são promotoras do pensamento por reciprocidade. Em situações seguintes, como essas mesmas crianças vão poder reconhecer e validar o sentimento do outro, se não sabem dar valor aos seus próprios sentimentos? Se não se sentiram acolhidas e respeitadas?

Silva (2015), ao pesquisar sobre as estratégias mais utilizadas entre crianças de 8 e 9 anos, para resolver conflitos, aponta que são as “unilaterais” (70% em média), seguidas das estratégias “físicas e impulsivas” e, por fim, as estratégias “cooperativas”. As crianças dessa idade utilizam com mais frequência as estratégias unilaterais e “apesar de elas já terem consciência que o outro possui desejos e ideias diferentes, esses ainda não são levados em consideração, havendo dificuldades para coordená-los” (SILVA, 2015, p.126 e 127). Também mostra como característica dessa estratégia, a definição do conflito associada a culpados e vítimas. Nesse caso, a ação docente de conter através da minimização, além de desconsiderar os sentimentos presentes, promove a ideia de que há sempre um culpado e uma vítima e indica, a criança que está incomodada com o conflito, como culpada pela ação do colega que a incomodou.

Essa perspectiva também foi trazida por Caracio (2014, p.52), “a ideia de que no conflito tem um lado que está certo e outro que está errado, possibilita às crianças a vivência das situações de forma unilateral, cada um aprendendo com isso a identificar um causador e, dessa forma, um culpado para a situação ocorrida”. As contenções que minimizam o conflito não auxiliam na promoção do desenvolvimento moral das crianças, pois não cuidam dos sentimentos dos envolvidos, tentam racionalizar algo que está incomodando no campo afetivo, sem partir de valores morais para promover a empatia.

A ameaça de punição ou de delação a outra autoridade (C-A), foi o tipo de contenção menos frequente na Escola Convivência, ainda que realizada por três das quatro professoras. O relato de um conflito ocorrido entre Bruno e Yago, na sala da professora Áurea, exemplifica uma C-A:

Enquanto a professora conversava em coletivo sobre o comportamento de um aluno no dia anterior, os alunos Bruno e Yago começaram a discutir. Áurea então, pediu para que parassem e continuou falando para o aluno e

para a turma sobre sua ação de bater nos colegas no dia anterior. Como a discussão entre os meninos não parou, ela finalizou sua fala para a turma dizendo: “Se Bruno e Yago começam uma confusão e não param, a gente manda um bilhetinho para os pais e eles vêm conversar”. As crianças ficam quietas e o conflito é contido (RELATO 9 – PRODUZIDO SOBRE UMA CENA OBSERVADA).

Nessa situação, fica claro que o conflito entre os alunos é cessado devido ao medo proveniente da ameaça de delação para outras autoridades, indicando que a ação maior que regulou a intervenção da professora foi a de conter. Esse é um tipo de situação que evidencia a contenção por ameaça de delação (C-A).

As intervenções para resolver o conflito pelas crianças foram as mais frequentes entre as docentes observadas. Havia o reconhecimento do conflito como importante para os (as) alunos(as) envolvidos e por isso, uma busca por resolvê-lo utilizando desde modos mais rápidos, que indicavam o que as crianças deveriam fazer para resolver (R-I), até momentos de diálogos, curtos ou longos, que envolviam a retomada sobre o certo e o errado, as regras, os combinados, os valores (R-D). Um exemplo de R-D que aconteceu no recreio da turma da professora Áurea:

Marília, aluna do turno oposto, que estava na escola para uma aula complementar, reclamou com a professora que Bruno a havia chamado de um nome feio. A professora então chamou Bruno e perguntou:

Áurea: Você chamou ela de quê?

Bruno: De “MariPinto”, mas foi porque José inventou!

Áurea: Chame José!

Bruno volta com José dizendo que havia sido ele o inventor do apelido. José tenta se explicar:

José: Foi porque ela chamou a gente primeiro, pró!

Marília retruca: Não foi nada, eles que me chamaram primeiro.

José: Ela ficou chamando a gente de Joana e Bruna.

Áurea: Está certo colocar apelido? - Eles balançam a cabeça negativamente – E o que faz quando se está errado?

José: Ficar sem recreio?

Áurea: É a melhor saída?

Bruno: Pedir desculpa.

Áurea: Pedir desculpa e não fazer mais isso! Então peçam a ela! (RELATO 10 – DESCRIÇÃO DE UMA CENA OBSERVADA).

Nota-se ao final da intervenção, o uso do princípio de reparação proveniente da mediação, embora toda a resolução fosse pautada no certo ou errado, reforçando o respeito unilateral. Por isso, não podendo ser um processo mediativo, foi classificado como R-D.

Também estão incluídas, nessa categoria, as resoluções em que a professora faz uma retomada sobre virtudes, combinados e regras, visualizada no próximo relato:

*Após retorno do intervalo da turma da professora Isabel, ela vê Kaique batendo em Gutemberg e o questiona:
- Kaique, por que você está batendo nele?
Ele indica que o colega bateu primeiro. Ela então questiona os dois:
- E está certo isso? Um batendo no outro?
Gutemberg diz que não e a professora completa:
- É permitido bater no outro aqui na escola?
Ambos dizem que não e entram na sala. Não é percebida uma retomada da situação por eles em outro momento (RELATO 11 – PRODUZIDO SOBRE UMA CENA OBSERVADA).*

Com essa fala final, a professora indica uma retomada de uma regra institucional que tem como princípio a não violência e uso do diálogo. São valores para a escola. Nota-se, também, a vinculação da atitude ao que está certo ou errado, ou seja, ao julgamento da autoridade, e não ao princípio do respeito mútuo e da integridade física, que não se resumem aos muros da escola.

Sobre os procedimentos verbais de educação moral, Piaget (1930/1999, p. 18) adverte que eles exprimem uma verdade pronta, que a criança recebe num processo de fora para dentro e que, “queiramos ou não, os métodos orais repousam sempre sobre um fundo de respeito unilateral”. São vários os tipos de procedimentos verbais, como: as lições de moral sistemáticas; as conversas morais baseadas em histórias e filmes; as discussões sobre a moral de forma interdisciplinar, para que os que têm aversão às lições de moral; e o procedimento “que consiste em não falar de moral se não a propósito de experiências efetivas vividas pelas crianças” (PIAGET, 1930/1999, p. 15). Esse último, indicado pelo autor como o de maior capacidade para a reflexão a partir do respeito comum, poderia contribuir para o desenvolvimento da moral cooperativa. O autor deixa claro que o uso da “lição de moral” não deve ser abolido, mas que só será produtivo “por ocasião de uma vida social autêntica e na própria classe” (PIAGET, 1930/1999, p. 19).

Além de resoluções pautadas no diálogo e na retomada das regras (R-D), foram observadas, também, aquelas em a professora dizia o que o aluno deveria fazer (R-I), como na situação abaixo:

No momento da correção de uma atividade de Ciências, Daniel começa a ler a pedido da professora e sua colega Alice, lê junto demonstrando uma intenção de incomodar. Ele para de ler e então a questiona: “Você se

chama Daniel por acaso?”, continua a leitura da questão e sua colega também continua lendo, ainda que em um tom mais baixo, mas ainda intencionando incomodar. É quando ele se irrita e diz: “Eu vou lhe rumar o lápis!”. A professora Isabel então fala a ele: “Não precisa isso, Daniel! Era só você ter dito ‘Alice, eu que estou lendo’”. Alice para de ler em voz alta, Daniel conclui a leitura e a correção segue para outras questões sem mais problemas entre os dois (RELATO 12 – PRODUZIDO SOBRE UMA CENA OBSERVADA).

Ao indicar o que o aluno devia fazer, a professora demonstra preocupação, que deseja ajudar, facilitando para o aluno uma informação que pode estender-se até uma próxima situação semelhante. Sastre e Moreno (2002) concordam que a tentativa de facilitar o caminho é quase sempre tendência de um professor que quer ver seus alunos bem. No entanto ponderam:

[...] esta facilitação, em muitas ocasiões, pode conduzir justamente para o lado oposto ao que queremos chegar, porque, se tentarmos 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 sensação de tê-lo conseguido por seus próprios meios (SASTRE; MORENO, 2002, p. 57).

Desse modo, ao indicar as ações, a professora quer que a criança aprenda sobre o que deve fazer, no momento do conflito, mas esse é o produto da ação, porque a promoção do desenvolvimento da autonomia moral está mais ligada ao processo. É preciso que eles sejam questionados, que pensem primeiro no que podem fazer, antes que isso seja dito pelo professor, para que eles aprendam mais sobre os caminhos conduzir a ação do que sobre a ação propriamente dita.

As transferências, por sua vez, não foram ações percebidas com frequência nas turmas. Dos 155 conflitos observados, apenas dois foram passados para outra autoridade: um da sala de Alice, que envolvia o furto de um objeto que uma criança do turno oposto havia esquecido na sala e a situação foi debatida na sala e levada à direção; o outro conflito, da sala de Áurea, foi transferido para a família numa situação em que Bruno falou para Dalila algo que ela considerou ousado.

Dalila então contou para a professora que lhe disse em tom alto, para Bruno também ouvir, que ela não se preocupasse, pois conversaria com a mãe dele, já que ela viria na escola naquele dia buscar o boletim que não pegou na reunião. A mãe chegou em meio a aula e a professora não contou esta situação, mas conversou na porta com ela e rememorou sobre um outro conflito que havia acontecido na semana anterior à da observação,

envolvendo Bruno e Caio. A mãe disse que já tinha reclamado com Bruno, entrou na sala e chamou Caio, perguntou se já estava tudo resolvido, ele confirmou e ela disse que já havia dado o castigo de Bruno pelo que ele fez. Bruno ficou envergonhado e todas as crianças olhando. A mãe reforçou com a professora que poderia chamar quando precisasse e saiu. A aula continuou (RELATO 13 – PRODUZIDO SOBRE UMA CENA OBSERVADA).

O compartilhamento da situação com a família, sem a devida cautela e sem a compreensão de qual é o objetivo a compartilhar, pode acabar passando a mensagem, tanto para a criança quanto para seus familiares, que somente os pais têm autoridade suficiente para resolver as situações mais graves que ocorrem, no contexto da sala de aula. No fundo, “é difícil que a família possa educar para situações que não fazem parte do seu cotidiano” (VICENTIN, 2013, p. 34), o que acaba levando-a a agir, como a mãe do relato acima, que expôs seu filho para dar o exemplo e comunicar à professora que algo estava sendo feito. Quando os adultos tratam de assuntos individuais da criança, na frente das demais, expõem a criança a uma situação vexatória. Sobre essas situações de exposição, Tognetta (2013c) explica que não é possível promover o desenvolvimento da autonomia moral de alguém que agiu mal, com desrespeito e humilhação, pois esse alguém só irá refletir sobre suas ações e pensar em formas de repará-las, se também se sentir respeitado. Afirma, então, que “exposição e humilhação, não são as melhores formas de resolver um problema e resultam, de maneira geral, em revolta e vergonha por parte de quem foi colocado em evidência” (TOGNETTA, 2013c, p. 76).

Diferente da ação de transferir, a mediação focaliza, principalmente, a resolução do conflito por quem é de direito. Nesse contexto, as ações de mediar foram observadas com base em dois tipos de intervenção: uma chamada de ampla, que leva em conta a maioria dos princípios mediativos; e outra parcial, que só utiliza uma parte menor deles. No entanto, para ser mediação, a intervenção precisa descentrar conflito da docente para as crianças, bem como, tentar promover o pensamento por reciprocidade.

Devries e Zan (1998) indicam 14 princípios que podem ser levados em consideração, durante uma intervenção efetiva nos conflitos, a partir da perspectiva construtivista piagetiana. Apesar da pesquisa estar voltada para o público da educação infantil, em muito contribui para a intervenção, também, no fundamental. Ainda que não tenham usado diretamente o termo mediação, elas descrevem princípios que são inerentes à ação mediativa. São eles:

1. Assuma a responsabilidade pela segurança física das crianças;
2. Use métodos não-verbais para acalmar as crianças;
3. Reconheça/aceite/valide os sentimentos de todas as crianças e suas percepções dos conflitos;
4. Ajude as crianças a verbalizarem sentimentos e desejos umas as outras e a escutarem o que outras têm a dizer;
5. Esclareça e declare o problema;
6. Dê uma oportunidade para que as crianças sugiram soluções;
7. Proponha soluções quando as crianças não tem ideias;
8. Enalteça o valor do acordo mútuo e ofereça oportunidade para que as crianças rejeitem soluções propostas;
9. Ensine procedimentos imparciais de resolver disputas em que a decisão é arbitrária;
10. Quando ambas as crianças perdem o interesse em um conflito, abandone-o;
11. Ajude as crianças a reconhecerem sua responsabilidade em uma ação de conflito;
12. Dê oportunidades para a compensação, se apropriado;
13. Ajude as crianças a restaurarem o relacionamento, mas não as force a serem insinceras;
14. Encoraje as crianças a resolverem seus conflitos por si mesmas; (DEVRIES; ZAN, 1998, p.93-110)

Muitas dessas sugestões são complementadas por Sastre e Moreno (2002, p. 57-58) quando discutem sobre o papel do professor nas situações de aprendizagem, a partir dos conflitos. Para elas, o papel do professor é de fazer com que as crianças:

- Encontrem soluções próprias;
- Analisem cada uma das soluções apresentadas para antecipar suas consequências e vejam se conduzem ao resultado desejado;
- Investiguem se existe relação entre as causas do problema e as soluções propostas;
- Considerem as causas do conflito no momento de apresentar soluções;
- Tenham em mente que as soluções devem ser justas;
- Percebam que o mesmo conflito pode ter mais de uma solução;
- Criem coletivamente normas e regras que evitem que eles caiam novamente no mesmo conflito (SASTRE E MORENO, 2002, p. 57 e 58)

A partir da reflexão sobre os princípios apontados nas sugestões supra citadas, percebe-se que a professora Isabel realizou algumas mediações parciais, neste exemplo:

No momento da cópia de algumas questões de Matemática que estavam no quadro para serem resolvidas, a aluna Alice não parava de conversar com a colega ao lado, ainda que a professora já houvesse lhe chamado a atenção algumas vezes. Foi então que o aluno Kaique chamando a professora, disse:
- Ô pró, ela está me incomodando.
A professora então lhe falou:
- Diga a ela o que está te incomodando.

Kaique então virou-se e olhou para Alice dizendo:

- Sua voz! Quando é com você, você não gosta!

O aluno Gutemberg que estava próximo completou:

- Nisso ele tem razão, quando Kaique está conversando você fica chamando a pró.

Kaique completa:

- Pois é, eu quero fazer a atividade.

A professora então conclui:

- Você está vendo? Ele está tão incomodado com a sua conversa que não conseguiu fazer a atividade.

Alice ficou quieta observando durante toda a situação, um pouco sem graça.

Em seguida, parou a conversa e se concentrou na atividade (RELATO 14–DESCRIÇÃO DE UMA CENA OBSERVADA).

Nesse exemplo, percebe-se a descentralização da resolução para as crianças, quando a professora encoraja o aluno a resolver seu conflito, indicando que exponha seus sentimentos, validando o que ele expõe e declarando o problema para a colega. A mediação foi considerada parcial (M-P) porque foram usados alguns dos princípios apontados anteriormente, já que a outra criança não foi incentivada a expor seus sentimentos, nem ambos foram levados a pensar em uma solução, a refletir sobre um acordo mútuo, a uma possível reparação ou restauração da situação.

A outra forma de mediação encontrada foi a ampla (M-A), chamada desse modo por utilizar a maioria dos princípios indicados por Devries e Zan (1998) e Sastre e Moreno (2002). Uma situação que retrata esse tipo de ação foi a que aconteceu na turma da professora Laura, no retorno do recreio:

Assim que as crianças chegaram, a professora escreveu o diário no quadro para que fosse copiado. Foi quando Taís falou com a professora que Saulo estava chamando Alana de ladrona. A pró Laura então pergunta a Saulo se ele sabia o que era isso. Ele disse que não de forma irônica. Ela então pediu que eles parassem de copiar e mudou a pergunta “você gostaria que lhe chamassem assim?”. Ele então afirmou que gostaria. A professora disse: “mas eu não gostei e sua colega também não! Você viu ela pegar alguma coisa? Gostaria mesmo de ser chamado assim?”. Ele então responde negativamente para as duas perguntas. Outro colega afirma que ela estava com um objeto de Saulo na mão, mas só tinha olhado. Foi observado que Saulo já havia achado o objeto no chão e continuou chamando a colega de ladrona e Laura reforçou: “então, você sabe que ofende isso?” Saulo assentiu. A professora questionou: “você sabe o que é roubar?” e ele diz que não, ela explica para ele que é quando uma pessoa pega pra si algo sem pedir, o que não tinha acontecido. Laura então se voltou para a aluna e questionou: “Alana, diga a ele o que você sentiu!”. Alana fala com voz chorosa “eu fiquei triste”. A professora retomou “você ouviu Saulo?”. Ele disse que sim e ela questionou de novo: “e o que você pode fazer para reparar isso?”. Ele afirmou que não podia fazer nada e alguns colegas

sugeriram que ele pedisse desculpa. A professora aproveitou a ideia dada pelos colegas e perguntou a Saulo se ele achava que podia fazer o que os colegas sugeriram. Ele não respondia e ela afirmou que não adiantava pedir desculpa se não fosse de coração, ainda insistiu mais uma vez para saber se ele conseguia e nada foi dito. Ela ampliou a conversa para a turma sobre a ação de Saulo e ao final ela se voltou para Saulo e disse “Eu espero que saber como a sua colega se sentiu lhe ajude a pensar e não fazer mais isso com outra pessoa, nós já conversamos sobre isso!” e finaliza indicando que essa conversa nem era para ser com a turma toda, mas fez assim, pois Saulo havia falado alto para a toda a turma ouvir e eles tinham se envolvido (RELATO 15 – PRODUZIDO SOBRE UMA CENA OBSERVADA).

Muitos dos princípios descritos por Devries e Zan (1998) estão presentes na intervenção feita pela professora, como: a descentralização do conflito que inicialmente ela tinha começado a resolver; a tentativa de declarar a situação para Saulo; a atenção aos sentimentos da criança chamada de “ladrona”; além dos questionamentos que faz ao aluno sobre o que ele poderia fazer para solucionar a situação e reparar o que o outro sentiu. Ao perceber a não disposição de Saulo, ela sugere uma solução, mas não o obriga a aceitá-la contra sua vontade e, por fim, ela o faz pensar em situações futuras.

A análise da situação permite também a percepção de algumas questões que não estão de acordo com os princípios da mediação, como: a realização de forma coletiva; a professora fala por si e pela criança, antes de lhe perguntar. No entanto, tantos outros princípios foram usados em busca de uma intervenção assertiva, que a situação pode ser classificada como uma estratégia mediativa ampla (M-A).

Enfim, muitas são as intervenções que permeiam a prática docente na Escola Convivência, o que comunga com as pesquisas de Vinha (2003), Caracio (2014) e Figueiredo (2012), que também encontraram várias formas de intervir entre as docentes pesquisadas.

Nesta categoria foram apresentadas as formas de intervenção observadas na Escola Convivência, analisadas luz da teoria do desenvolvimento moral. Percebe-se que todas as formas de intervir ensinam alguma coisa, podendo ou não ser oportunidades de desenvolvimento moral. Assim, o que está sendo ensinado com a intervenção em conflitos é que precisa ser levado em consideração, quando se tem objetivos claros de uma convivência mais ética em uma instituição.

O gráfico 1 (p. 74) mostra que, entre todas as classificações de intervenção, as resoluções por meio do diálogo (R-D) aconteceram com maior frequência. Ainda que nessa estratégia tenham sido utilizadas, principalmente, as lições de moral. Apesar das ressalvas já apontadas anteriormente, cabe reforçar que elas se classificam dentro da concepção que vê o

conflito como oportunidade de aprendizagem. O método talvez não seja o mais assertivo, como discute Piaget (1930/1999), mas a ação indica uma preocupação com as relações de convivência.

As mediações (M-P e M-A) e as resoluções através do diálogo (R-D) representaram aproximadamente 25% das intervenções observadas. As demais ações voltadas para a contenção (C-F, C-I, C-M e C-A), transferência (T), priorização de outros conteúdos (P-I e P-E) e resolução da situação em lugar das crianças através de indicação do que fazer (R-I), que estão mais atreladas à visão do conflito como perigo, à manutenção da heteronomia, ainda se apresentam de modo muito frequente, representando, em média, 75% das intervenções.

Apesar do percentual de intervenções, que se aproximam da visão do conflito como oportunidade, ainda não representam a maioria, ele é significativo, pois, em todas as turmas observadas, foram encontradas algumas intervenções atreladas a essa visão de conflito. Esse fato, unido à baixa frequência da ação de transferir, pode representar o início de mudança na forma em que as professoras da Escola Convivência vêm percebendo e lidando com os conflitos. De forma recorrente, a ação de transferir o conflito para outra autoridade, pode estar diretamente ligada à concepção de que o mesmo não deve ser mediado na escola, e sim no âmbito individual, na família.

O fato da ação de transferência ser a menos recorrente pode indicar, então, o reconhecimento de que a escola, e neste caso, cada docente deve lidar com essas questões. Esse dado se contrapõe, por exemplo, aos achados de Gonçalves (2017), que indicam que o deslocamento de responsabilidade ainda é uma ação recorrente de desengajamento moral⁶ docente frente às violências que presenciam na escola.

A autora analisa o desengajamento moral de docentes em formação, frente a situações de *bullying*, e aponta o deslocamento de responsabilidade para as famílias, como a forma mais recorrente. Segundo Gonçalves (2017, p. 233), esse desengajamento “dificulta a implicação direta de docentes no enfrentamento da violência e reproduz um discurso hegemônico na escola: a família é a culpada, pois, ao fracassar na educação dos filhos, atrapalha o trabalho de educadores”

Diante disso, reconhece-se que os achados aqui encontrados não são suficientes para afirmar que houve uma transformação na forma de intervir nos conflitos, desde que os estudos

⁶ Segundo Bandura, Azzi e Tognetta (2015) esse é um termo proveniente da teoria social cognitiva que serve para o sujeito justificar para si e para o outro, uma conduta pela qual se sentiu moralmente culpado, diminuindo assim suas autossanções por aquela conduta.

sobre desenvolvimento moral foram iniciados na Escola Convivência, mesmo porque não há dados anteriores a serem comparados. Mas os dados desta pesquisa podem indicar um prenúncio de que o processo de formação docente, já vivenciado até o período desta investigação, possibilitou o início de reflexão acerca da função social da escola, principalmente no que diz respeito à responsabilidade na intervenção, mediante as questões de convivência, especificamente, os conflitos. Ainda que essa ideia não esteja completamente consolidada entre as docentes, como será visto na próxima categoria, o fato de existirem poucas transferências e isso divergir da realidade das pesquisas contemporâneas, já mostra uma diferença no modo como a escola vem atuando.

Essas constatações indicam que, assim como existem tendências de desenvolvimento moral e de resolução de conflitos pelos alunos, as formas de intervir docente também podem ser vistas como tendências. Isso porque não houve uma docente sequer que agisse sempre da mesma forma, elas apresentaram uma maior tendência em agir com determinada estratégia.

Essa ideia de tendência na forma de intervenção, aqui apresentada, concorda com o pressuposto da teoria do desenvolvimento moral, pois as professoras são vistas enquanto sujeitos complexos e não atuam de forma mecânica, em contato com os princípios de qualquer teoria. Os modos de se engajar e as tendências de intervenção são diferentes entre as professoras, já que foram construídos de forma diversa por cada uma delas. A próxima categoria vai analisar alguns fatores que podem interferir na forma de intervenção que as professoras adotam e, por conseguinte, na tendência adotada por cada uma delas.

5.2 FATORES QUE PODEM INTERFERIR NA FORMA DE INTERVENÇÃO ADOTADA PELAS DOCENTES NO CONFLITO ENTRE PARES.

A constatação de que cada professora não age sempre do mesmo modo diante dos conflitos leva à compreensão das ações docentes como tendências, em função do desenvolvimento da autonomia moral ou da manutenção da heteronomia. Essa premissa aponta para a existência de fatores, que podem interferir, de modo mais ou menos intenso, no tipo de ação docente adotada diante do conflito.

No entanto, as questões geradoras da “pata de elefante”, que nortearam essa pesquisa, não se satisfazem apenas com a constatação acima, estando ligadas à descoberta de quais são esses fatores e de que modo interferem. Por isso, esta categoria objetiva responder a essas

inquietações, através da análise de fatores apontados pelas professoras nas entrevistas e daqueles vistos nas observações.

Através das entrevistas, as professoras da Escola Convivência indicaram dez dificuldades, facilidades ou fatores que poderiam interferir nas intervenções que elas faziam nos conflitos dos alunos. Foram apontados como facilidades: os bons exemplos vistos na escola; os estudos realizados no GEEM; o bom relacionamento com a turma; a confiança advinda do estudo para intervir; saber que não está perdendo tempo. E como dificuldades: a educação que as crianças trazem de casa; o não saber como fazer; o tempo didático; o estado de saúde físico e emocional das professoras; a insistência das crianças com algumas atitudes. Vale ressaltar que, durante as observações, foram percebidos todos esses pontos indicados pelas professoras. No entanto, eles apareciam com intensidades diferentes em cada turma, influenciando mais ou menos, as tendências de intervenção.

Através da integração dos dados das entrevistas e das observações, surgiram quatro subcategorias para este tópico, cada uma delas responsável por discutir o que foi percebido enquanto fator interveniente da ação docente. O primeiro fator diz respeito à ambiguidade existente entre os saberes e os fazeres docentes, cuja discussão agrupa os seguintes pontos abordados pelas professoras: os estudos realizados no GEEM; e o não saber como fazer. A segunda subcategoria versa sobre as crianças e as famílias mais difíceis de lidar e discute sobre as seguintes dificuldades indicadas: a insistência das crianças com algumas atitudes; e a educação que as crianças trazem de casa. A terceira subcategoria aborda a interferência do fator relacionado à qualidade do ambiente sociomoral da sala e as escolhas que as docentes fazem, quanto ao tempo didático. A quarta e última subcategoria trata de uma questão de ordem mais individual, as representações que as docentes fazem de si, tecendo uma discussão sobre a confiança advinda do estudo para intervir; os exemplos de intervenção vistos na escola; o estado de saúde físico e emocional das professoras, além de um fator percebido durante as observações que agrega a essa subcategoria: a visão das colegas de trabalho sobre a atuação de cada docente com os conflitos.

5.2.1 As ambiguidades entre o saber-fazer.

Entramos na parte mais complexa para lidar com o problema da educação moral dentro das escolas: A formação do professor (GUEDES, 2013, p.87)

A constatação a que Guedes (2013) chega, ao final de sua pesquisa, reflete a importância da formação continuada para as questões que envolvem o trabalho com o desenvolvimento moral. Gonçalves (2017, p. 124) ratifica a importância da formação continuada quando afirma que “a formação inicial nas universidades tem sido muito falha no sentido de desenvolver em futuros professores competências ligadas à formação para convivência”. Na Escola Convivência, essa formação continuada acontecia principalmente de forma estruturada, durante as reuniões do GEEM.

A importância dos estudos sobre o desenvolvimento moral, provenientes do GEEM para o desenvolvimento de práticas morais na instituição, foi ratificada por todas as professoras quando falaram sobre o grupo, durante as entrevistas. Como dito anteriormente, o GEEM está sediado na escola e todas as professoras efetivas, inclusive as da gestão, participam das discussões, que acontecem desde outubro de 2016, quando o grupo foi fundado. Vale ressaltar, que as reuniões de 2017 aconteciam dentro do horário de serviço das professoras.

Considerando esses aspectos e o fato da coordenação do grupo também ser composta pela gestão da escola, é possível indicar que o GEEM funcionou em 2016 e 2017, para esta escola, como uma espécie de formação continuada em serviço. No entanto, no grupo há outras pessoas de outros locais e o trabalho não é centrado apenas nos aspectos da Escola Convivência.

Domingues (2014) afirma que a formação continuada com *locus* na escola tem sentido porque nessa instituição se manifestam as dificuldades do processo de ensino-aprendizagem, além de ser o local em que se mobilizam as tradições, os saberes e os conhecimentos pedagógicos, através da prática. Essa formação “favorece a troca de experiência, que representa a partilha de saberes, e promove o caminho para a produção de conhecimentos reflexivos e pertinentes à atuação dos professores” (DOMINGUES, 2014, p.14). As reuniões do GEEM proporcionam essa troca de saberes e o compartilhamento das experiências entre professoras e instituições, promovendo discussões que atrelam a teoria à prática.

A autora afirma ainda que esse tipo de formação dá oportunidade de “os professores refletirem coletivamente sobre seus saberes e saberes-fazer” (DOMINGUES, 2014, p.14). Há, então, o destaque de um binômio importante para esta pesquisa: o saber intervir e o fazer intervenções. Desse modo, essa subcategoria visa analisar de que modo a teoria estudada, durante a formação continuada, está sendo utilizada na prática das professoras, no que diz respeito à intervenção nos conflitos, considerando a relação entre o saber e o fazer.

O fazer foi observado, a partir das formas de intervir que as docentes apresentaram no momento do conflito dos alunos, que já foram explicitadas na análise da categoria anterior. A dimensão do saber intervir foi observada a partir da análise das repostas das professoras em dois conflitos hipotéticos (APÊNDICE F), nos quais elas indicavam qual seria a intervenção mais assertiva, considerando como meta a construção do desenvolvimento moral das crianças.

Os estudos de Silva (2015) e Selman (1980) indicam a situação hipotética como um caminho para se conhecer a forma que a pessoa acredita ser a melhor para agir diante daquele problema, mesmo não sendo a forma que talvez ela agisse diante da situação real.

Durante a leitura dos conflitos hipotéticos, foi percebido que todas as docentes paravam um pouco, refletiam e formulavam a intervenção, que consideravam a melhor para aquela situação. Por vezes, enquanto falavam, retomavam a leitura, para compreensão do conflito proposto, certificando-se de que estavam estruturando a resposta, de acordo com o que estava sendo pedido.

As formas indicadas pelas professoras, como mais assertivas, refletiram tanto as intervenções mediativas, quanto as intervenções que se propunham a conter ou resolver o conflito pelas crianças. É importante ressaltar que as duas professoras, que indicaram a mediação como melhor estratégia para intervir em um conflito, também tinham feito esse tipo de intervenção, ainda que de modo parcial, quando o conflito ocorreu no seu cotidiano. As outras duas docentes variaram na construção da estratégia de intervenção, utilizando formas de conter, ou resolver pelos alunos, também muito presentes no dia a dia delas.

A estratégia de mediação ampla (M-A) foi apontada como a forma de intervenção mais assertiva, pela professora Isabel, como pode ser visto nas duas intervenções construídas por ela:

Primeiro tentar ouvir os dois lados, o que aconteceu né? Juliana e Yasmin [...] elas vão dizer o que aconteceu. Perguntar como ela se sentiria se fosse com ela e como é o sentimento dela se alguém colocasse o dedo na cara dela, que é o que ela está dizendo aqui. E qual é também o sentimento de ser chamada de idiota, como ela acha que ela se sentiria. Ela ia dizer, provavelmente que não ia gostar, que eles sempre dizem, né? Então, como você acha que ela se sentiu quando você falou isso? Tentar fazer ela pensar como a outra se sentiu, depois que ela se colocar no lugar da outra que ela ia refletir e achar que aquilo não foi certo e aí ia perguntar: e agora o que você acha que você deveria fazer? Provavelmente ela pediria desculpa e também tentar fazer com que a outra pensasse né? (FORMA DE INTERVENÇÃO PARA O CASO 1 - PROFESSORA ISABEL)

Acho que a mesma coisa... Chamaria João e Lola e faria a mesma coisa. Como é que você se sentiria se a sua colega te chamasse de tal nome. Seu nome é esse? O nome dela é esse? E fazia de novo essa reflexão de como ele se sentiria se a situação fosse com ele, se ele ia gostar. “Ah, mas já foi outra pessoa que chamou”, como está aqui dizendo, que foi outro colega que já tinha dito isso. Chamaria Luis e também já o envolveria nesse caso: E aí Luis como é? Se alguém te chamasse de Luisa, como é que você ia sentir?. Provavelmente ele ia dizer que não ia gostar. A mesma coisa do caso um, ia fazer ele refletir [...] pensando no sentimento também. Qual foi o sentimento, e aí provavelmente ele ia pedir desculpa, sem meu auxílio, eu não ia fazer ele pedir, porque se ele não quiser pedir, não adianta. Às vezes eles continuam com raiva né? Eu espero passar aquela raiva e aí depois a gente retoma.
(FORMA DE INTERVENÇÃO PARA O CASO 2 - PROFESSORA ISABEL)

Nota-se nessas estratégias o uso de vários dos princípios sugeridos por Devries e Zan (1998) e Sastre e Moreno (2002) para uma intervenção construtiva. Foram percebidos os seguintes princípios: a escuta ativa; o reconhecimento dos sentimentos das crianças; o auxílio para verbalização dos sentimentos; a declaração do problema; a promoção da empatia; a possibilidade de se pensar por reciprocidade; a oportunidade para as crianças sugerirem soluções; e o indicativo do que poderia ser uma solução para restaurar o relacionamento. Sem obrigar as crianças a não serem sinceras e com o encorajamento para que as crianças tentem resolver seus problemas.

Na prática, quando essas situações aconteceram, foram resolvidas de duas maneiras. Para o caso 1, foi utilizada a estratégia de priorizar outra ação, ignorando o conflito implicitamente (P-I), ou seja, a professora observou o conflito, mas não interveio, retomando, em seguida, a aula do 2º momento. Para o caso 2, a professora utilizou uma estratégia M-A, muito próxima da que foi elaborada por ela, no caso hipotético. Essa manutenção da estratégia de mediação, nos conflitos hipotéticos e em um dos casos reais, indica que a professora conhece os princípios da mediação, ainda que escolha utilizar outras estratégias com mais frequência, em sua prática, como observado no gráfico 1 (p. 74).

As intervenções elaboradas pela professora Laura também perpassaram pela ação de mediar. No entanto foram aqui entendidas como mediações parciais (M-P), pois não apresentavam alguns dos princípios apontados por Devries e Zan (1998), como a reparação e a restauração das relações:

Eu acho que ela teria que parar, tentar compreender porque iniciou esse conflito, ouvir os envolvidos e perguntar como eles sentiriam, um se colocar no lugar do outro, para que eles compreendessem, por exemplo, como foi

que Joaquim se sentiu ao fazer um comentário que talvez fosse para contribuir, mas a reação da colega foi achar que ele não tinha que se envolver. Então, pedir que ela se colocasse também no lugar dele. [...] Se ela fosse também contribuir, fazer um comentário e alguém retrucasse ela dessa forma, como ela se sentiria? Então acho que a professora teria que fazer uma intervenção nesse sentido (FORMA DE INTERVENÇÃO PARA O CASO 1 - PROFESSORA LAURA).

Tem que buscar a via do diálogo. Tem que chamar conversar e mais uma vez pedir que um se coloque no lugar do outro. Sempre fazendo refletir: “como eu me sentiria se fosse comigo? Como eu me sentiria se eu fosse chamado por um termo de burro ou cavalo?”. Porque a gente percebe aqui que chama no sentido de denegrir o outro. Então é chamar, é dialogar ou até parar, é refletir isso juntamente com a turma, não expor, mas tentar refletir dessa atitude, o que a gente pode tirar disso de positivo ou de negativo? Então, parar mesmo, refletir e se houver necessidade com a turma inteira (FORMA DE INTERVENÇÃO PARA O CASO 2 - PROFESSORA LAURA).

Assim como Isabel, Laura utilizou estratégias mediativas, tanto na situação hipotética quanto em um dos conflitos, no seu cotidiano. No conflito real, para o 1º caso, a professora preteriu o conflito explicitamente (P-E), priorizando o diário que estava no quadro, chamando a atenção dos alunos para a necessidade de fazê-lo. No caso 2, ela utilizou a mediação parcial, que se configura como o modo de intervenção mais frequente dessa professora (VIDE GRÁFICO 1, p. 74)

Diante das situações apresentadas, percebe-se que Laura e Isabel utilizaram procedimentos que remetem à mediação, havendo uma aproximação entre as formas que as duas indicam como mais assertivas. Observa-se, também, que as professoras ao iniciarem a elaboração da segunda intervenção, retomam à primeira, através de falas como “acho que a mesma coisa [...] e fazia de novo essa reflexão...” (ISABEL) ou “tem que chamar e conversar mais uma vez [...] sempre fazendo refletir...” (LAURA). Desse modo, elas indicam o princípio de promoção do pensamento por reciprocidade como o primeiro a ser levado em conta quando se começa a intervir. Devido a essa retomada, é possível perceber que elas já compreendem boa parte dos princípios sugeridos por Devries e Zan (1998) e Sastre e Moreno (2002) para a realização de uma intervenção construtiva de mediação, ainda que usem, também, outras estratégias na prática.

As professoras Áurea e Alice elaboraram intervenções diferentes para cada caso. Abaixo estão descritas as intervenções da professora Alice:

Primeiro eu ia questionar a ela porque ela chegou atrasada, contextualizar a situação, também pedir pra que os colegas se colocassem no lugar dela, já que ela não estava visualizando o quadro e ia tentar orientá-la a sentar em uma posição que não prejudicasse nem ela, nem os colegas, que ela conseguisse ver e que os colegas não ficassem prejudicados com a visão do quadro e também não estivesse atrapalhando ela (FORMA DE INTERVENÇÃO PARA O CASO 1 - PROFESSORA ALICE).

Nessa situação aqui, eu começaria intervindo da seguinte maneira: por que o coleguinha está chamando ela de elefante? O que levou o coleguinha a chamar a outra colega de elefante? Aí eu ia escutar primeiro Luna, para saber o que é que Luna tinha a ver com a situação e porque ela estava informando a situação e não Paula, que era a vítima. Eu sempre falo assim, porque sempre vêm terceiros, não vem a pessoa que é vítima mesmo, ela não se pronuncia, aí eu pergunto por que a pessoa que é vítima não se pronunciou. Então, eu procuro também ouvir ela, no caso, peço pra ela relatar o motivo pelo qual ela mesma, já que foi a vítima, não se pronunciou e permitiu que a coleguinha que não tinha nada a ver, se pronunciasse. E ia sondar o motivo pelo qual Luís chamou a coleguinha de elefante, e aí a depender do relato de Luís, eu ia procurar saber por que Paula não se pronunciou, e entender o motivo pelo qual se começou (FORMA DE INTERVENÇÃO PARA O CASO 2 – PROFESSORA ALICE).

As propostas de intervenção elaboradas por Alice são pautadas na busca pela compreensão das causas do problema. Na primeira forma, ela ainda utiliza um princípio da mediação na tentativa de promover a empatia e o pensamento por reciprocidade, mas ele logo é deixado de lado, como desencadeador das demais ações, uma vez que ela, se sentindo responsável por resolver o conflito, indica a solução do mesmo para a criança, o que caracteriza a estratégia de R-I.

A segunda intervenção é findada ao ser descoberto o motivo que levou uma criança a chamar a outra de elefante. Nota-se que há um desvio do foco real da situação, para a delação da outra criança, que também é um fator importante, mas pode ser discutido depois, uma vez que o foco do conflito era outro. A estratégia foi então classificada na ação de C-I, porque a professora contém o conflito, investigando a causa da situação, não promovendo uma intervenção efetiva sobre ela, desviando o foco.

O desvio do foco da intervenção, percebido no conflito hipotético, também foi visto na prática, quando a professora Alice fazia intervenções pautadas no diálogo. Ainda que inicialmente usasse um ou outro princípio da mediação, acabava não utilizando os demais, pois à medida que ela ia conversando, novas informações iam surgindo, como justificativa para aquela situação ter ocorrido, e ela deixava de lado a mediação que havia iniciado. Ela se envolvia com as situações que surgiam na fala e o conflito inicial ficava sem a devida

intervenção. Nota-se uma insegurança para realizar a mediação e, mesmo que ela entenda alguns pressupostos da estratégia, estes são usados de forma secundária à intervenção. A insegurança quanto aos princípios que norteiam uma estratégia mediativa, pôde ser ratificada neste trecho da entrevista:

Então isso é muito importante, você conversar entendeu? Antes de mediar é necessário você conversar e ouvir também. Na verdade a conversa parte do momento que você para e ouve, porque quando você escuta, dá a oportunidade de ouvir, aí você começa a tentar mediar por meio da própria conversa [...] (ALICE).

[...] Por que a princípio os conflitos não vão ser resolvidos, mas podem ser mediados, entendeu? Isso que é importante porque, quando se tem um conflito, não é que a gente vai acabar com o conflito, mas a gente vai mediar, para que o conflito não se estenda mais, ou então evite (ALICE).

Observa-se na fala da docente que princípios, como a escuta ativa, ou compreensão do problema, são considerados precedentes à estratégia da mediação, mas, na verdade, eles fazem parte dessa estratégia. Outra questão para reflexão está em sua última frase, quando indica como finalidade da mediação, que os conflitos sejam contidos ou evitados. Assim, os conflitos ainda são mais vistos como perigo do que oportunidade de aprendizagem para os alunos e a mediação, como uma técnica para se alcançar esse propósito. Sobre esse aspecto, Vinha (2000, p.603) conclui que “alguns professores anseiam por técnicas e utilizam procedimentos (muitas vezes de forma distorcida) em suas salas de aula, tendo como meta nem sempre consciente o alcance de uma disciplina heterônoma”.

As intervenções construídas pela professora Áurea, nos casos hipotéticos, indicam uma tendência maior em resolver os problemas pelos alunos (R-I), ainda que também seja notada a intenção de mediar e de conter, na segunda intervenção elaborada por ela.

Depois de esclarecido os fatos, de quem pertencia a borracha, aí ela (a professora) ia dizer que o dono da borracha tem essa autonomia de querer ou não emprestar a borracha, independente de ele estar usando ou não, não é? Ele tem esse direito. E o outro teria que aceitar, mesmo que a gente aprenda que deve sempre partilhar aquilo que a gente tem com o colega (FORMA DE INTERVENÇÃO PARA O CASO 1 - PROFESSORA ÁUREA).

Chama os dois para conversar (risos), primeiro vamos todos cheirar a flor e soprar a vela, vamos ouvir cada lado, e depois aí eu tenho uma particularidade nesse tipo de situação, né? Eu procuro chamar sempre os meninos e falar com eles que nós somos imagem e semelhança do outro, que assim que nós fomos criados, aí eu mando eles olharem um para o outro e procuro perguntar mesmo nas características físicas, o que é que um tem, se está faltando no outro, então como é que a gente pode falar que o colega é

uma coisa, se eu sou imagem dele? Quando eu falo isso para o meu colega, eu estou me vendo, meu colega é meu espelho. Então quando eu agrido o meu colega de alguma forma, estou agredindo a mim mesmo. Eu sempre procuro fazer essa comparação com os meninos, porque assim eu levo eles a refletirem sobre isso, né? Aquele que ofendeu o colega vai pensar: “*se ele é igual a mim, se eu ofender a ele eu estou ofendendo a mim*”. E também o outro que foi o ofendido, agindo dessa forma eu procuro fazer com que ele fique mais calmo, não se ofenda tanto, porque quando a gente dá muito ibope à situação, aí a gente dá lugar ao outro a nos perseguir com aquela forma (FORMA DE INTERVENÇÃO PARA O CASO 2 - PROFESSORA ÁUREA)

A estratégia elaborada pela professora para o caso 1 foi a de resolver pelo aluno, indicando o que ele deve fazer (R-I) e está expressa, principalmente, na frase “ela ia dizer ao dono da borracha tem essa autonomia de querer ou não emprestar a borracha” (ÁUREA). A estratégia para o caso 2, apesar de indicar uma preocupação da professora com a empatia, apresenta um desenvolvimento que distorce esse princípio, já que indica que o que o aluno faz para o outro, na verdade, está fazendo para si. Quando, no pensamento por empatia, há um reconhecimento do sentimento do outro, a partir dos próprios sentimentos. Também a professora utiliza como intervenção a minimização dos sentimentos (C-M).

As estratégias sugeridas por Áurea para os conflitos hipotéticos não foram iguais às realizadas por ela, quando as situações ocorreram no cotidiano. Para o caso da borracha, a ação foi de preterir o conflito explicitamente (P-E). O segundo caso, foi resolvido de forma mais parecida com a intervenção hipotética construída através do uso do diálogo (R-D), como mostra o relato 10 (p. 84-85). A professora tentou usar o princípio da mediação, para auxiliar a criança que chamou o colega por um nome feminino, a pensar em como o outro se sentiu. Perguntou se ela achava que o colega tinha gostado, mas não deu oportunidade para que a própria criança expusesse seu sentimento. Desse modo, ela conduziu o restante da intervenção, resolvendo pela criança, perguntando se a ação estava certa ou errada, se podia ou não podia e, por fim indaga: “E agora?”. Esse questionamento mostra que a professora começa a compreender alguns princípios, que são usados em uma mediação, ainda que não consiga descentralizar o conflito das suas mãos.

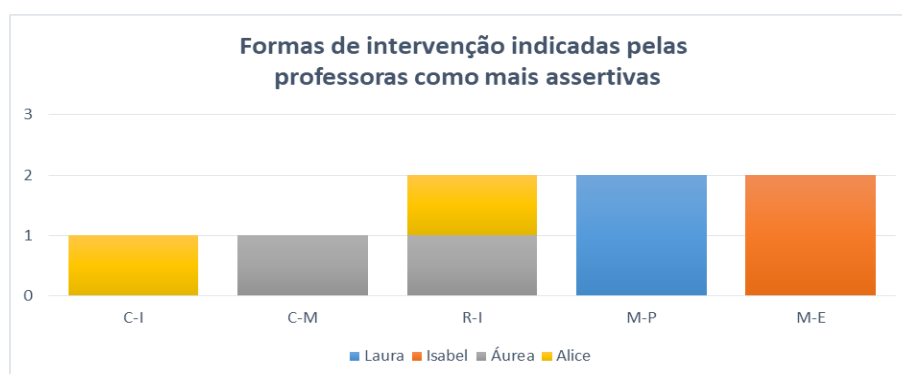
Nas demais intervenções cotidianas, a professora Áurea mostrava-se implicada com os conflitos dos(as) alunos(as), tentando ajudá-los(as) a resolver, mas apresentava dificuldade em passar a resolução para as crianças. Essa questão reflete, portanto, na caracterização de maior parte das suas intervenções, R-D e R-I (GRÁFICO 1, p. 74). Algumas de suas falas no

momento de resolução reforçam a responsabilidade que ela assumia pelo conflito das crianças como: “o que você pode dizer para mim e para ela?” ou “agora é entre eu e você” (ÁUREA).

O ato de resolver pelo aluno, quase sempre, está recheado da intenção de fazer o bem e de promover valores morais. No entanto, Sastre e Moreno (2002) alertam que o trabalho docente não deve ser pautado em dar soluções prontas, nem em propor a reprodução de respostas aceitáveis pelos adultos. Isso se aplica tanto para os assuntos de Matemática, Ciências e Português, quanto para as situações de conflito. É que ações como essa ensinam mas, na maioria das vezes, não mobilizam a autonomia e não desafiam o aluno a construir autonomamente as maneiras de resolver seus problemas.

A partir de uma análise geral das oito formas de intervenção elaboradas pelas professoras, foi percebido que as estratégias variaram, entre as ações mediativas, as de resolver pelo aluno e as de conter, minimizando ou investigando. Nota-se, ainda, que houve manutenção da estratégia mediativa, de um caso para o outro, pelas professoras que relataram essa forma de intervenção, e variação entre as estratégias escolhidas para os dois casos, pelas professoras que intencionaram resolver e/ou conter, conforme o gráfico 2.

Gráfico 2 – Formas de intervenção indicadas pelas professoras como mais assertivas



Fonte: Dados diretos da pesquisadora

Fazendo uma correlação entre as intervenções indicadas pelas professoras (GRÁFICO 2) e aquelas encontradas na sua prática cotidiana (GRÁFICO 1, p. 74), é possível constatar que, diferentemente da prática, a estratégia da mediação foi a mais utilizada pelas professoras para a intervenção nos conflitos hipotéticos, seguida da resolução pelo aluno e, por fim, da contenção. Essa constatação indica que a estratégia de mediar, apesar de não ser a mais frequente no cotidiano, é tida como a mais assertiva para intervir com os alunos, quando se objetiva contribuir para o desenvolvimento da autonomia moral.

Observa-se, a partir da análise dos dois gráficos, que as duas professoras, que interviram com algumas mediações em suas práticas (LAURA E ISABEL) também construíram estratégias de intervenção mediativas para os conflitos hipotéticos. As outras professoras (ALICE E ÁUREA) que criaram intervenções para os conflitos hipotéticos, baseadas na ação de resolver pelo aluno e de conter, também utilizavam, com maior frequência, essas mesmas intervenções em situações do seu dia a dia.

Ao realizar uma investigação envolvendo conflitos reais e hipotéticos, com crianças de 8 e 9 anos, Silva (2015) mostrou que elas constroem respostas aceitáveis socialmente, mais nos conflitos hipotéticos do que nos reais, o que indica uma tentativa de responder algo que os adultos desejariam escutar. Já com crianças de 3 e 4 anos, as repostas mais evoluídas foram encontradas na ação. A autora reitera, ainda, que “com o aumento da idade, diminui a discrepância entre as estratégias observadas para resolver os conflitos reais e hipotéticos” (SILVA, 2015, p. 18). Os dados dos gráficos 1 e 2, confirmam existir essa coerência entre as formas de resolução apresentadas nos conflitos hipotéticos e as formas apresentadas no cotidiano das professoras. Apenas uma delas, Isabel, construiu uma intervenção mais assertiva, divergente da estratégia que utiliza com mais frequência em sala, ainda que ela também use a mediação. Com isso, percebe-se que Isabel sabe como realizar uma mediação e, não sendo a falta do saber-fazer que a impede de mediar os conflitos em sala, é possível afirmar que existem outros fatores intervenientes nessa escolha, que serão discutidos nos próximos tópicos.

As ações de priorização de outros conteúdos e de transferência do conflito não foram indicadas pelas professoras para resolver os casos hipotéticos, mostrando que elas sabem que não são essas as intervenções mais assertivas para o momento do conflito.

É possível inferir, assim, que as professoras já começam a entender que o conflito pode ser uma oportunidade de aprendizagem, ainda que nem todas compreendam a estratégia da mediação e utilizem a resolução por meio do diálogo (R-D) para tentar promover a aprendizagem moral. Essa visão, do conflito como oportunidade de desenvolvimento moral, pode ser vista, por exemplo, nesta fala de Alice:

Trabalhar com as práticas morais e com os valores morais é fundamental nos dias de hoje. Ainda que fora da escola esses valores sejam desconstruídos, é necessário, porque assim, o trabalho é árduo não é um trabalho que tem resultados rápidos. Os resultados a gente pode ver a longo prazo, até então quando eles já estiverem na fase adulta. Porém é necessário a gente trabalhar porque a partir do momento que a gente trabalha os valores, eles passam a

perceber que eles são capazes, eles mesmos, mesmo gerando os conflitos, eles são capazes de estar mediando os próprios conflitos deles com autonomia, com consciência, entende? (ALICE).

Laura também mostra acreditar na teoria do desenvolvimento moral, quando indica que é possível que outras escolas a utilizem, justificando:

Porque os erros e os conflitos são motivos para refletir, é um momento que vai possibilitar a reflexão. Pensar na minha atitude para comigo, pensar na minha atitude para com o outro, pensar em como eu tenho que me posicionar quando o outro também tem uma atitude negativa comigo, eu tenho que ser firme e dizer que não quero ser tratado dessa forma e expor o porquê (LAURA).

As professoras Áurea e Isabel também acreditam na possibilidade do trabalho com desenvolvimento moral auxiliar outras instituições educativas, mas que ele, por si só, não é suficiente:

Tem que estudar, não é assim, hoje eu amanheci moral, hoje eu vou fazer assim e não é. É o que eu te disse no início é bem tentativa e erro, você vai acertando vai errando e vai construindo esse conhecimento no dia a dia (ISABEL).

A gente vê né, que isso (o estudo sobre desenvolvimento moral) veio de outro lugar e chegou aqui, tá caminhando, está dando certo, a pequenos passos, mas que a gente vê alguns resultados, então tem condições sim. Agora também precisa que as pessoas queiram se abrir para receber esse novo entendimento, para ver de uma outra forma a educação, que o conflito também é lugar de aprendizagem para todos, então a gente precisa querer (ÁUREA).

Elas indicam que os estudos sobre desenvolvimento moral são válidos, mas dependem, também, de um querer do professor. Domingues (2014) ratifica a fala das docentes, quando reflete sobre a formação como um processo indetermindado, ou seja, um projeto pessoal, de cada docente, que acontece quando ele(a) tem interesse no tema e decide investir sua vontade e seu tempo naquela aprendizagem.

Reconhecer a existência desse projeto pessoal é fundamental, para não gerar desânimo, por parte de quem está organizando as formações, ou descrédito na teoria. São muitas as formas e o tempo que cada professor vai encontrar para se relacionar com aquela nova visão dos conflitos. Segundo Vinha (2000), assim como não devem ser dadas respostas prontas às crianças, não devem ser dadas às professoras, pois é preciso que elas se desequilibrem e, a partir daí, procurem ressignificar a sua prática.

Por isso, observa-se que, mesmo de posse da compreensão sobre a possibilidade do uso dos conflitos, como oportunidade de aprendizagem, a ação de preterir o conflito lidera as formas de intervir no cotidiano (GRÁFICO 1, p. 74). No entanto, essa intervenção não aparece como proposta para os conflitos hipotéticos, indicando que as docentes compreendem que preterir o conflito não é a forma mais assertiva de agir, quando pensam num trabalho para autonomia moral. Para explicar esse paradoxo Vinha e Assis (2007, p. 162) são enfáticas ao afirmar que “todos sabemos que “conhecer” não é suficiente para agir... saber o que deve ser feito não significa que será realizado de fato. É preciso saber, pensar, raciocinar, julgar, mas é preciso querer fazer”.

A ideia defendida por essas autoras reforça o pressuposto aqui defendido de que existe uma tendência de formas de intervenção. No capítulo teórico sobre desenvolvimento moral e educação foram abordadas as discussões de La Taille (2006) e Tognetta (2009) sobre o querer fazer. La Taille indica que o saber-fazer, ou seja, o conhecimento das regras, valores, princípios e cultura e da sua aplicação, são necessários para que ação moral possa ser realizada, mas concorda com Vinha e Assis (2007) quando aponta que o conhecimento e a sua aplicabilidade não são suficientes para garantir o agir moralmente. Importa também nesse processo a dimensão afetiva da moral, que atrelada à dimensão intelectual, influenciam o querer agir e conseqüentemente às escolhas sobre as ações.

Diante dos conflitos, ao considerar a ação docente como tendência, é possível perceber que, tal como nos níveis de desenvolvimento interpessoal apontados por Selman (1980), existe uma integração hierárquica das tendências de formas de agir. Quem sabe agir visando o conflito como oportunidade de desenvolvimento moral, sabe também intervir, através de estratégias, que indicam uma visão do conflito como perigo. O contrário, não é necessariamente possível. Por isso, saber como fazer é essencial, mas não é determinante. Quem sabe agir para a promoção da autonomia, nem sempre agirá nessa direção, considerando que o querer é influenciado não só pelo saber-fazer, mas também por outros fatores.

Desse modo, os próximos tópicos versarão sobre mais alguns desses fatores encontrados, considerados como possíveis incentivadores ou desmotivadores do querer agir moralmente das docentes e, conseqüentemente, da escolha das estratégias usadas diante de um conflito. Reconhecer esses fatores, como possíveis intervenientes à ação docente, não é considerar que, apenas, o meio influencia na ação, mas que existe uma relação dialógica entre

o meio e o sujeito. Essa relação será melhor discutida na subcategoria sobre as representações que cada professora faz de si.

O levantamento desses fatores não implica no uso deles como “justificativas paralisantes para a não modificação de uma prática pedagógica” (VINHA; ASSIS, 2007, p. 189). Dar visibilidade à existência e reconhecer alguns fatores como importantes para as docentes, não é incentivar a deserção, mas sim, permitir que sejam pensadas formas de superar as dificuldades que professores(as) podem sentir ao se deparar com eles.

5.2.2 As crianças e famílias tidas como mais difíceis de lidar.

Durante as observações, foi percebido que, em cada sala, havia um ou dois alunos tidos como mais difíceis de lidar, pelas docentes. Isso porque, no decorrer da pesquisa de campo, todas as professoras falavam sobre a dificuldade em lidar com algumas crianças. As falas tinham o intuito de esclarecer ou reforçar o quanto essas crianças persistiam em um comportamento mais insistente, ou que tornava a intervenção mais difícil.

A nomenclatura “criança tida como mais difícil de lidar” é aqui utilizada para as que se envolvem constantemente em situações de indisciplina, confronto com a educadora e conflito com colegas. Ela é proveniente do termo “criança difícil”, usado por Vinha (2000) e Devries, Saxton e Zan (1998, p. 281) para se referirem àquelas que colocam “repetidamente em perigo a si mesma, ou a outros ou que perturba regularmente as atividades de outros por um comportamento descuidado ou agressivo”. Vinha (2000, p. 458) ao relatar alguns casos sobre crianças difíceis da sua pesquisa, indica a seguinte descrição sobre uma delas:

A professora contou-nos que ele era uma criança desafiadora e agressiva, que nem sempre respeitava as regras, e, de certa forma, apresentava atitudes insolentes, pois quando tinha um mau comportamento deixava claro que o tinha feito porque quisera assim.

A partir dessas definições, foi escolhido o termo “criança tida como mais difícil de lidar”, por se perceber que o termo “criança difícil” pode dar a ideia de que a dificuldade é geral e inerente apenas à criança, quando se acredita que a dificuldade está na lida com ela, em algumas áreas. Isso se explica, pois uma aluna pode ser considerada como mais difícil de lidar, quanto às suas questões comportamentais, mas ser mais fácil de lidar quanto à compreensão de conteúdos matemáticos, por exemplo. Ou ainda, essa mesma criança pode não ser considerada, pela família ou por outros docentes, como difícil de lidar. Assim o

adjetivo “difícil”, deixando de ser uma característica apenas da criança, passa a caracterizar, também, o modo como ela é vista.

Para compreender melhor a relevância desse fator, na forma de intervir utilizada pelas professoras no momento do conflito dos alunos, foram analisadas todas as intervenções observadas e também foram analisados os dados das entrevistas das docentes, quando questionadas sobre suas crenças na capacidade de desenvolvimento moral das crianças, que consideravam mais difíceis, bem como, os fatores dificultadores dos seus processos de intervenção.

Assim, durante as observações, constatou-se que as crianças apontadas pelas docentes, em conversas informais, como mais difíceis de intervir quanto ao comportamento, tinham uma forma de atenção diferente dispensada a elas, principalmente nas turmas em que as estratégias de mediação de conflitos não aconteciam.

Na sala de Áurea, Adilson era chamado à atenção com frequência, mesmo quando não estava envolvido na situação, como no dia em que a professora pediu que ele parasse de conversar, sendo que não era ele quem estava conversando. Em um diálogo sobre Adilson, a professora Áurea relatou que a criança tinha uma família complicada e que o pai havia sido preso. Informou que o menino não realizava atividades de casa e não tinha o devido acompanhamento. Alertou que acreditava que se a família não tivesse cuidado, a criança corria risco de seguir o mesmo caminho do pai, já que não apresentava bom comportamento e já tinha o exemplo em casa, afirmando ser uma pena dizer isso, mas que era o que ela via.

No entanto, ao ser feita uma análise sobre as crianças que mais se envolviam nos conflitos de cada turma, Adilson não apareceu entre os três mais recorrentes. Assim, as ações comportamentais, que eram reprovadas pela professora, estavam mais voltadas à indisciplina do que ao seu envolvimento em conflitos com os pares. Isso fica evidenciado no relato abaixo, que descreve um dos únicos momentos observados em que a professora elogiou o aluno:

Logo no início da aula durante a correção a professora elogiou Adilson falando que naquele dia ele estava de parabéns. O aluno perguntou-lhe porque, o que ele tinha feito para isso e Áurea retomou que ele nem estava percebendo, quando foi interrompida por um colega que afirmou que naquele dia Adilson estava inteligente e sabido. A professora explicou que não se tratava disso, pois todos eram inteligentes e sabidos, mas que ela se referia ao fato de que ele não tinha conversado, pois tinha sentado sem ninguém ao lado (RELATO 16- PRODUZIDO SOBRE UMA CENA OBSERVADA).

Nota-se que a percepção docente sobre o comportamento do aluno está pautada na obediência à regra e, no caso dessa turma, a obediência está diretamente ligada à autoridade⁷. A criança apontada como difícil é aquela que apresenta situações de indisciplina associadas a um baixo rendimento escolar e a um histórico familiar que pesa sobre ela. Vale ressaltar que, dos cinco conflitos em que Adilson se envolveu a professora atuou: duas vezes priorizando explicitamente outro conteúdo (P-E); uma vez, resolvendo pelo aluno indicando as ações (R-D); e duas vezes, resolvendo pelo aluno, através do diálogo (R-D) sobre valores.

Na sala da professora Alice, logo ao final da primeira observação, ela informou a existência de uma criança diagnosticada com hiperatividade, indicando que se apresentava com um perfil mais difícil, existindo, por isso, uma auxiliar de classe na sala. Inclusive, Danilo utilizava medicamento e isso era motivo de brincadeira para alguns colegas que, de vez em quando, lhe perguntavam se ele não havia tomado o remédio naquele dia. Nesses momentos, não existiam intervenções das docentes e a criança também aparentava já ter “se acostumado” com esse tipo de pergunta.

Um fator importante é que Danilo, assim como Adilson da outra turma, não estava entre as três crianças que mais se envolveram em conflitos interpessoais naquela turma. Durante o tempo da pesquisa de campo, notou-se nesta classe uma semelhança com a anterior, pois, a criança tida como difícil, quanto ao comportamento, também tinha uma relação mais direta com a indisciplina do que com os conflitos entre pares, já que vivenciava muitas situações de resistência para realizar as atividades, além de conversas paralelas e manipulação de objetos, os quais serviam como dispersores nos momentos das aulas.

Na turma de Isabel duas crianças, Paola e Kaique, necessitavam de mais intervenções. Após um dia bastante turbulento, ao comentar que Paola era uma criança mais difícil, mas que estava mudando, disse a professora Isabel: “Ela já está bem melhor! Está outra. No início do ano não era assim! A gente vê a mudança!”. Foi visto que apesar de apresentarem problemas relacionados à indisciplina, essas crianças também estavam entre as três que mais apareceram nos conflitos registrados: Kaique apareceu 20 vezes e as intervenções realizadas com ele, estavam voltadas para a visão do conflito como oportunidade (R-D ou M-P). Paola apareceu oito vezes e teve duas intervenções voltadas para a visão do conflito como oportunidade.

A professora Laura, durante uma conversa antes do recreio, indicou que dois alunos ainda desestabilizavam muito a sala, Júlio e Ramon, e que Pietro, quando chegou à turma

⁷ Essa relação de obediência à regra e a autoridade será melhor discutida no tópico seguinte que trata do ambiente sociomoral das turmas observadas.

desestabilizou um pouco, mas melhorou muito, considerando o trabalho que dava à outra professora. Ao analisar os conflitos registrados na turma de Laura, foi constatada a participação recorrente de Ramon e Júlio, nessas situações, tendo um respectivamente oito registros e o outro cinco, dentre os 17 conflitos analisados. Ele apresentavam problemas de indisciplina e as estratégias de intervenção usadas foram, em sua maioria, voltadas para a visão do conflito como oportunidade. Das 8 intervenções feitas com Ramon, quatro foram mediações e uma resolução através do diálogo; com Júlio, das cinco intervenções, duas foram mediações e uma foi o diálogo.

É importante refletir que os alunos indicados por essas duas últimas professoras não estavam envolvidos apenas com questões frequentes de indisciplina, mas também tinham conflitos recorrentes com seus colegas. A principal dificuldade encontrada foi a recorrência com que se envolviam em conflitos ou situações de indisciplina. Essa recorrência, Laura apontou como um fator dificultador da intervenção nos conflitos

Às vezes você fica muito contrariada, chateada com determinada atitude de uma criança que você já conversou, não uma vez só, mas várias vezes. Você chama, conversa, pede que ele se coloque no lugar do outro, que ele reflita e ele vai lá e tem a mesma atitude. Então, algumas vezes, você se deixa levar pela emoção, porque se chateia, afinal você é humana [...] Mas aí também quando chama a família para conversar você compreende um pouco o porquê. Mas não quer dizer que essa criança não possa avançar. Ela pode demorar, é mais complicado, é mais difícil, mas não é impossível (LAURA).

A professora descreve princípios da ação mediativa que usa com as crianças. No entanto, reitera que a frequência com que algumas se envolvem em conflitos deixa-a chateada. Ainda assim, mostra que sua crença na capacidade dessas crianças é maior do que a desmotivação causada pela recorrência com que elas se envolvem nos conflitos. Esse pode ser o motivo que a leva à persistência em utilizar estratégias mais assertivas, inclusive com essas crianças tidas por ela como mais difíceis. Laura chama a atenção para a interferência das questões familiares dos alunos, no trabalho desenvolvido, dado que apareceu como um consenso entre as professoras. Nas falas das entrevistadas, a falta de continuidade do trabalho desenvolvido na escola, pelas famílias, se configurava como uma dificuldade para que as estratégias realizadas contribuíssem, efetivamente, no desenvolvimento moral das crianças. Essa interferência na parceria, que as professoras, por vezes, chamaram de desestrutura familiar, foi apontada como o principal fator para a recorrência da indisciplina e de influência das resoluções agressivas dos conflitos de algumas crianças tidas como mais difíceis, como pode ser observado nas falas de Áurea, Alice e Isabel

[...] tem algumas crianças que são bem difíceis, mas o porquê não está nem na escola, é o meio familiar mesmo. Quando a gente vai analisar a estrutura familiar dessas crianças, percebe que há influências que elas trazem. É bem difícil, porque a gente prega uma coisa aqui na escola que não deve bater, não deve xingar o colega, mas o que ele traz de casa é outro conhecimento “Se você apanhar, devolva, se xingar você também xingue, que se chegar em casa apanhado, apanha de novo”. Então, o que se ensina na escola, às vezes em casa é totalmente diferente, né? (ÁUREA).

[...] às vezes na escola pode até estar sendo trabalhado os valores, só que em casa esses valores não são trabalhados da maneira como se trabalha na escola. Aí o aluno acaba até se dispersando mesmo. Ele fica assim, vive uma realidade em um determinado momento, mas quando sai do espaço escolar, vai viver outra realidade que é totalmente diferente do que ele acabou de vivenciar. Eu acho que isso também é um dos fatores que mais contribui para que a prática moral, os valores morais trabalhados na escola, não sejam mais eficientes, mais significativos é isso aí, é a questão da realidade vivenciada pelo aluno (ALICE).

[...] Eu acho que a educação que eles trazem de casa dificulta. Porque muita coisa que a gente resolve aqui é só uma questão mesmo de educação, de dar um bom dia, pedir desculpa, licença. A mãe não ensina ou não sei se é porque já aprende com a família. Eu já percebi muitas mães agressivas, grosseiras no modo de falar e aí eles reproduzem (ISABEL).

Nota-se, em cada relato, que a sensação de descontinuidade do trabalho desenvolvido na escola é fator tido como importante para as professoras, sendo possível inferir, inclusive, que ele gera nas docentes dúvidas sobre a efetividade do seu trabalho.

As pesquisas de Vinha (2000) confirmam quão é recorrente as professoras indicarem, como dificultosa, a relação entre família e escola para o desenvolvimento do trabalho relacionado à moral. Os resultados dessas pesquisas reforçam o fato de que a família da criança, principalmente da criança percebida com um comportamento mais difícil, é tida como um entrave para o melhor desenvolvimento do trabalho efetivado pela escola.

No entanto, Vinha e Assis (2007, p.161) ressaltam que “esse diagnóstico não justifica uma deserção, pois o fato de não ser a única instituição não significa que não exerce grandes influências na formação moral de seus alunos”. De modo geral, as ações das professoras diante dos conflitos, apesar de pontuarem as dificuldades, demonstram reconhecimento da importância de não transferir os conflitos para as famílias, sendo essa a forma menos recorrente de intervenção que todas utilizaram. Alice, durante a entrevista, reforça a crença de que essa é uma questão que cabe também à escola, e mesmo que o trabalho seja longo “vai chegar o momento em que ele vai agir com autonomia” (ALICE).

A persistência parece ser a melhor opção, quando se considera que as relações existentes na escola são também promotoras de aprendizagem. Então, como lidar com essa dificuldade encontrada pelas docentes com relação às famílias?

Um dos caminhos é compreender a família como instituição social, histórica e *locus* de educação, que vivencia diversas práticas educativas e perpassa por uma contínua transformação, tendo a tarefa de socializar. Enquanto *locus* de educação, as pessoas de uma família se tornam responsáveis pela educação de uma criança, com o nascimento ou chegada dela. Se não houver alguma formação para contribuir com esse processo, os modos de educar serão pautados, principalmente, na herança de modelos que viveu como criança e nas informações do senso comum, que podem ser reproduzidos em hábitos ou ressignificados na vivência dessa família com outras formas de educar.

Dedeschi e Licciardi (2012, p.151) quando discutem acerca do papel da família e da escola na tarefa de educar moralmente, afirmam:

É fato que quando a escola propicia um ambiente divergente do familiar, com outros tipos de interações sociais e com o conhecimento, tem um relevante papel, não se tratando de compensar as carências domésticas do sujeito. Muito pelo contrário, precisa oferecer oportunidades para que tenha acesso a informações e experiências diferenciadas das adversidades que experimenta em casa.

A escola, como instituição composta por sujeitos que estudam os processos educativos, tem a possibilidade de apresentar a essas famílias, através de uma linguagem acessível, outras formas de educação, para além das que elas já vivenciaram ou presenciaram.

No período da observação, alguns familiares foram até às salas para ter notícias de como andavam as notas e o comportamento dos filhos, informações que acabavam sendo dadas na porta, para aqueles que haviam faltado à reunião de entrega dos boletins, ou em conversas com a professora, quando combinado. Para além das reuniões coletivas, as famílias eram convidadas para virem à escola, pela gestão ou professoras, quando a criança apresentava algum problema ou na comemoração de alguma data especial.

Não foi possível o acompanhamento de nenhuma reunião com as famílias da Escola Convivência, mas é importante lembrar que as reuniões coletivas não são espaço para tratar de individualidades. Quando isso acontece, as crianças e famílias acabam se sentindo expostas, fato que pode distanciá-las ainda mais desses momentos de conversa.

Uma forma de estreitar mais os laços e falar de situações mais particulares é a escola começar a convidar as famílias, de modo individual e previamente agendado, para compartilhar os avanços e outros aspectos das aprendizagens das crianças, além de ser importante, também, ouvir essas famílias sobre suas dificuldades e tentar auxiliá-las. Com essa aproximação vai se alimentando a parceria e o vínculo entre as instituições, ampliando a crença no potencial educativo do espaço escolar. Além do mais, a família pode começar a mudar a visão da escola como o local que só chama para reclamar sobre a criança.

Szymanski (2007, p. 30) explica que “um olhar educativo para a família sugere que as práticas podem ser aprendidas e/ou modificadas segundo uma proposta educacional e que os pais, enquanto educadores podem ser sujeitos de um programa de formação”. A Escola Convivência já realizou um momento chamado “Escola para pais”, no entanto, mesmo parecendo que essa ação foi pontual, é importante pensar em um programa de formação para as famílias que reflita sobre os estilos parentais, as reais necessidades apontadas por elas, através de uma enquete, por exemplo, “em que você gostaria que a escola te ajudasse quanto à educação das crianças?”.

Planejar formações, a partir das necessidades apontadas pelas próprias famílias, torna esses momentos mais desejados e esperados por elas que se sentem ouvidas. O formato desses encontros também deve levar em conta uma linguagem acessível e uma reflexão principalmente sobre situações concretas, para que não se tornem enfadonhos e pouco compreensíveis.

É comum, nas escolas, a queixa de que a família dos alunos, que mais precisam de apoio, é a que menos comparece. É preciso tentar entender o porquê do não comparecimento e não deixar que a motivação da ação escolar esteja pautada, apenas, nos retornos imediatos e nos resultados. Saber que o trabalho desenvolvido em si já é importante, tanto para quem o faz, quanto para quem vai compartilhar dessas aprendizagens, já deve ser suficiente para a manutenção da crença de famílias mais presentes e mais alinhadas às ações desenvolvidas nas escolas.

No próximo tópico serão discutidos o fator do tempo didático e a sua relação com ambiente sociomoral da instituição e da turma, indicado pelas professoras e percebido, durante as observações, como uma das variáveis que podem também interferir na ação docente, no momento do conflito.

5.2.3 A relação entre o tempo didático e o ambiente sociomoral.

Como visto anteriormente, as professoras da Escola Convivência salientaram que o conflito pode ser uma oportunidade de aprendizagem e consideraram a teoria do desenvolvimento moral um apoio a essa visão. No entanto, apesar desse modo de enxergar os conflitos fazer parte do discurso das docentes, na prática, foi constatado que a maior parte das intervenções ainda tendem mais a tratá-los como perigo do que oportunidade de desenvolvimento.

Dentre as intervenções realizadas pelas professoras, a de preterir o conflito em detrimento de outros conteúdos ou situações, tanto de forma implícita quanto explícita, está entre as duas mais utilizadas por cada uma delas na prática, como pode ser visto no gráfico 1 (p. 74). Isabel, por exemplo, utiliza como estratégias mais frequentes a preterição do conflito, seguida da resolução pelo aluno, através do diálogo. Laura, por sua vez, utiliza com mais frequência a mediação, e a preterição aparece, logo depois, como segunda opção de estratégia. Alice, na maior parte das vezes, faz uso de estratégias de contenção, sendo a priorização de outros conteúdos, também, a segunda ação mais realizada. Áurea, que se apoia principalmente na ação de resolver pelas crianças, tem a preterição como segunda forma de ação.

As intervenções que preteriam os conflitos, explícita ou implicitamente (P-I ou P-E), estavam pautadas, principalmente, na escolha entre parar para intervir no conflito, ou dar continuidade à atividade ou ao conteúdo que estava sendo trabalhado. Foram raros os casos em que a professora estava presente, com o tempo livre, e não intervia de modo algum na situação. É importante lembrar que as ações de preterir não apareceram como sugestão de intervenção, quando as professoras resolveram conflitos hipotéticos, o que reforça a ideia de que elas não veem essa estratégia como assertiva, quando pensam em promover o desenvolvimento moral. Dessa maneira, o ato de priorizar outras situações, preterindo o conflito, está diretamente ligado às escolhas de como usar o tempo didático, que diariamente qualquer professor(a) precisa fazer.

Essa preocupação com relação ao tempo didático foi percebida nas falas, durante as intervenções que priorizavam explicitamente (P-E) outro conteúdo, e nas entrevistas. O tempo didático aparecia tanto como elemento dificultador de intervenções mais assertivas, quanto como facilitador dessas intervenções, como pode ser visto nos trechos abaixo:

A dinâmica do tempo, eu acho que é um dos fatores que mais dificulta. Porque a gente fica preocupada né? Com a limitação do tempo. Aí se eu

parar aqui pra resolver agora, aí não ter o tempo necessário para concluir a minha aula. A gente se questiona: Será que eu paro para resolver agora, ou deixo para outro momento? [...] e acontece muito da gente deixar para outro momento, não é a mesma coisa, de como resolver no momento (ALICE),

Dificultar, às vezes é o conflito acontecer na sala e toda a turma ali está presenciando que aí, ele vem e quebra um certo equilíbrio na sala de aula, né? E têm aqueles sempre que incentivam mais para aumentar a situação, agravar mais do que o que ela é, e isso aí dificulta e também pelo momento assim, que às vezes a gente está no meio de uma explicação e aí vem o conflito, aí a gente tem que parar tudo, tem voltar, que conversar e tudo, então isso aí as vezes dificulta. Agora o que facilita é saber que, quando eu paro para fazer esse tipo de mediação, eu não estou perdendo tempo, eu estou trabalhando algo que no momento é necessário, é preciso. A depender da reflexão feita, vai evitar problemas maiores. Então, isso aí é o que facilita, é saber que eu não perco tempo (ÁUREA).

A fala de Alice reflete a dificuldade em lidar com situações que não foram planejadas e de destinar um tempo a elas, ainda que reconheça que deixar para depois não é a melhor estratégia. Talvez por essa dúvida, as contenções e preterições aconteçam com tanta frequência em sua sala, pois são formas mais rápidas de intervir e permitir que outros conhecimentos planejados sejam trabalhados. Embora Alice relate sobre a importância de trabalhar com os conflitos e de vê-los como oportunidade de aprendizagem, na prática, ainda os enxerga como algo de segundo plano, mediante os conteúdos da série, o que é reforçado pela fala acima.

Na fala de Áurea, apesar da quebra do equilíbrio indicada se aproximar da concepção do conflito como perigo, a percepção sobre o uso do tempo didático é diferente. Ainda que expresse a dificuldade em não poder prever o conflito, Áurea mostra que começa a percebê-lo como oportunidade de aprendizagem, na medida em que destina a ele um tempo, que passa a ser também didático. A professora deixa isso claro quando indica saber que não está perdendo tempo. A tranquilidade apontada em sua fala, foi vista em alguns momentos da sua prática, já que ela realizava pausas, não programadas previamente, em sua rotina para tratar dos temas da convivência, como as que foram observadas após o recreio. Ainda que o diálogo estivesse mais pautado em ver as ações que foram certas ou erradas no recreio, era destinado um tempo para refletir sobre a convivência. Quanto as preterições e priorizações de outros afazeres em detrimento do conflito, também foram constantes em sua prática, o que pode ser explicado por essa dificuldade, que ela mesma aponta, acerca da não previsibilidade do conflito e, portanto, da escolha sobre o que fazer, quando ele acontece em meio a uma explicação de conteúdo, por

exemplo. Além da própria dificuldade da professora quanto a saber-fazer uma mediação, constatada no primeiro fator.

Os depoimentos das professoras demonstram uma natureza dúbia do tempo, no que diz respeito ao trabalho com a moral, diante dos conflitos, ou seja, se ele é visto como desperdiçado ou didático. Essa ambiguidade tem relação também com esses outros binômios já discutidos anteriormente: a visão do conflito como perigo ou como oportunidade; e as práticas que fomentam um ambiente sociomoral mais cooperativo ou menos cooperativo. Esses binômios estão ligados à forma como a docente vê, planeja e lida com as situações ocasionadas pela convivência coletiva, bem como, aos valores que permeiam as relações interpessoais da instituição.

É válido reconhecer que nem todos os momentos da aula são propícios, para que a professora pare e realize um processo de mediação amplo, assim como, nem todos os conflitos têm o mesmo grau de urgência, ou são resolvidos de forma pouco assertiva pelas crianças. Por isso, no momento de escolha acerca do tempo didático, é importante que a docente analise a urgência do conflito e a forma como os alunos estão resolvendo, se estão conseguindo, por exemplo, resolver aquele conflito de maneira autônoma e assertiva. Após analisar essas variáveis, ela pode indicar para seus alunos que percebeu aquele conflito e fazer sua escolha entre mediar ou informar a eles que, logo mais, dará a devida atenção. Ao escolher essa segunda opção, é importante cumprir o combinado, retomando o conflito, uma vez que as crianças percebem, quando a professora não leva adiante sua promessa de auxiliá-las, em determinada situação, e acabam desacreditando quando essa é uma prática constante.

No entanto, para que a mediação ou a retomada possam ser feitas, a professora precisa se sentir segura em tomar a decisão de parar para intervir nos conflitos. E para isso, o trato das relações interpessoais precisa ser objetivo da instituição, existindo um tempo didático destinado a pensar essas relações. É preciso tempo no cotidiano para as ações mais urgentes e momentos específicos, previamente programados, para falar sobre convivência de modo preventivo (VINHA; TOGNETTA, 2011). O momento para falar sobre convivência pode ser pensado diariamente, em turmas de crianças menores, através de avaliações do dia, ou uma vez por semana, através das assembleias de classe, para os maiores que já conseguem lidar melhor com a espera e com as noções de temporalidade.

Para isso, a escola precisa ter em seus documentos institucionais - Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento e Currículo - objetivos, metas e conteúdos referentes aos aspectos da convivência. Vale ressaltar que, para esses documentos terem real validade para a

comunidade escolar, eles precisam ser construídos e vividos por essa comunidade, senão serão somente papéis guardados.

A partir do currículo de cada série, é possível pensar em uma rotina que contemple todas as áreas de estudo e que sirva de base para o planejamento diário do professor. A organização dessa rotina pode estar a serviço da promoção de um ambiente cooperativo, contemplando momentos de reflexão sobre as questões de convivência. Quando esses momentos passam a se constituir como uma ação institucional, deixam de ser uma ação pontual ou da iniciativa de cada docente. Dessa forma, as professoras podem se sentir mais seguras para incluir as questões relacionadas à convivência na organização do seu tempo didático, pois não será mais um tema extra, trabalhado apenas na urgência, ou quando sobra tempo, ou quando se consegue discutir de forma transversal, como recomendam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), vigentes até pouco tempo.

É importante lembrar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) inclui, dentre as dez competências gerais da educação básica, o reconhecimento das emoções, indicando o conhecer a si próprio e ao outro, quanto à saúde física e emocional, como uma meta a ser alcançada por esta etapa. Além do trabalho com as emoções, contempla o trabalho com as relações interpessoais quando descreve a nona competência, nestes termos:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2018, p.10).

Considerando o disposto pela BNCC⁸, o trabalho com as relações interpessoais deixa de ser coadjuvante e passa a ser central, como as demais áreas do conhecimento. Dada essa centralidade é, reforçada a instituição de reflexões no momento na rotina, de modo estruturado, como uma forma de conquista dessa competência. O estabelecimento de um tempo para discussão, das questões de convivência e do trabalho com as emoções, faz com que a ação que seria apenas um remédio na urgência do conflito, passe a ser uma prática de educação moral planejada e pensada no cotidiano de cada classe, para funcionar como vacina (VINHA; TOGNETTA, 2011). Sobre esse aspecto, asseveram Vinha e Assis (2007, p. 181):

⁸ Apesar da citação dos documento, são reconhecidas aqui as críticas à generalização do conteúdos da base, que desconsideram as especificidade de cada local, bem como, à exclusão de temas necessários ao desenvolvimento infantil como as questões de gênero.

“faz-se necessário planejar, criteriosamente, a educação moral, da mesma maneira como são planejadas as outras áreas do currículo”.

Como já foi dito nesta pesquisa, o estabelecimento de um tempo para discussões sobre convivência não se resume à instrumentalização do saber-fazer das crianças e, não podendo ser feito apenas em um momento estanque, precisa de um trabalho diário, de um clima⁹ escolar mais positivo, de um ambiente sociomoral cooperativo, em que valores, como justiça, generosidade e respeito, sejam a base das experiências vivenciadas.

Segundo Vinha, Morais e Moro (2017, p. 7), ao se pensar em mudanças e ações para “favorecer um clima escolar positivo e um ambiente sociomoral cooperativo é preciso organizar um trabalho intencional, como uma série de ações complementares (preventivas, curativas e de fomento) [...]”. Esses três tipos de ações agem na transformação do ambiente sociomoral da instituição de forma concomitante. O trabalho preventivo, como a vacina, permite a discussão de situações, até mesmo antes que aconteçam, repertoriando crianças, professores, gestão, funcionários, famílias, entre outros. O trabalho curativo atua como o remédio, porque contempla ações que devem ocorrer, após as situações que desequilibram a convivência. As ações de fomento servem para manter, perpetuar a construção de valores na escola, de modo a integrar a cultura daquela instituição.

Puig (2004) tece reflexões sobre a importância de ações sistematizadas, que chama de práticas morais, para a construção de um ambiente sociomoral cooperativo. O autor indica que essas ações são úteis por permitirem que situações recorrentes envolvendo problemas morais comuns sejam resolvidas de um modo previamente vivenciado. Quanto às situações novas, orienta que sejam resolvidas do melhor modo possível, através do diálogo e do autoconhecimento.

Para esse autor, as práticas morais podem ser percebidas como procedimentais e substantivas, ainda que estejam amplamente imbricadas umas nas outras. São exemplos de práticas procedimentais as ações que envolvem reflexividade e deliberação, e de práticas substantivas, as ações ligadas às virtudes e normatizações. As práticas de reflexividade na escola são as que promovem auto-avaliação, autorregulação e autoconhecimento. As práticas

⁹ O clima escolar é definido por Vinha; Morais; Moro (2017, p. 8) como o “conjunto de percepções e expectativas compartilhadas pelos integrantes da comunidade escolar, decorrente das experiências vividas, nesse contexto, com relação aos seguintes fatores inter-relacionados: normas, objetivos, valores, relações humanas, organização e estruturas física, pedagógica e administrativa”. Por ser um conceito desenvolvido na atualidade e ainda não há muito material que permita uma discussão mais aprofundada sobre ele, por isso, preferiu-se adotar o termo ambiente sociomoral, amplamente difundido, ainda que se reconheça que a definição de clima é mais ampla e abordaria de modo mais completo os diversos aspectos que permeiam a escola.

de deliberação são as que promovem o diálogo, que buscam a justiça e compreensão de modo conjunto, ligando construtivamente um sujeito ao outro. Por sua vez, as práticas de virtudes são as que agrupam uma série de acontecimentos em que os valores são cristalizados, e as normativas têm relação com a forma como escola apresenta suas normas básicas. Apesar dessas práticas estarem subdividas, elas se misturam, podendo-se identificar uma dentro da outra (PUIG, 2004).

Levando em consideração o eixo dos procedimentos, o uso de histórias, como as que foram trabalhadas em cada início de capítulo deste trabalho, seria uma forma de promover a reflexão sobre estratégias de autorregulação e autoconhecimento. Tognetta e Borges (2012, p.19) defendem o uso da literatura como estratégia de melhoria da qualidade da interação entre pares, afirmando que “quando podem discutir sobre as ações dos personagens, sobre como estes se sentem na trama em que estão envolvidos, as crianças experienciam um excelente exercício de sair de um único ponto de vista e considerar as diferenças”.

Aliados às histórias estão os jogos, que possibilitam falar de si e se colocar no lugar do outro. As assembleias, as avaliações do dia, a resolução de dilemas morais, as dramatizações e a própria mediação do conflito configuram-se como práticas de deliberação, em que o sujeito principal é o grupo de alunos. Para Puig (2004, p. 125), “nas situações de deliberação, interessam, certamente, as opiniões de cada um, mas acima de tudo, centramos a atenção no processo de consideração de um assunto e no debate entre pontos de vista distintos”.

As práticas ligadas às virtudes e normatizações são substanciais, ou seja, devem subsidiar a vivência cotidiana de um modo geral, pois “cristalizam aqueles valores que uma comunidade mais deseja ver realizados em comportamentos concretos e em cursos de acontecimentos estabelecidos” (PUIG, 2004, p. 91). Desse modo, valores morais, como respeito mútuo, justiça, democracia, generosidade, entre outros, são promotores de um ambiente sociomoral mais cooperativo, e o cultivo desses valores, no dia a dia, influencia, também, no clima da escola.

A professora Laura indica a qualidade da relação que tem com os alunos como um fator facilitador para realizar suas intervenções nos conflitos. Exemplificando: “eu acho que o que facilita é você ter também uma boa relação com a sua turma, você ter bom diálogo, você não ser visto apenas como professora, mas como alguém também que eles confiam”.

A turma da professora Alice tinha um momento semanal para o trabalho de práticas que podem ser consideradas como procedimentais de deliberação, já que eram realizadas sessões de debate coletivo sobre questões morais, após a leitura de uma fábula, ou uma

história que contivesse um viés moral. As discussões acabavam girando em torno do aprendizado de lições de moral que, como visto anteriormente, é uma prática que precisa ser utilizada com cuidado, quando se visa a autonomia.

Apesar desse momento previamente planejado, que mostrava uma preocupação da professora em inserir as práticas de educação moral no cotidiano da turma, o grupo apresentava um grande número de incivildades. Parecia que faltava cultivo maior de virtudes, como polidez, generosidade e respeito mútuo, nas mínimas situações. Essa ausência de investimento diário na qualidade das relações, unida às recorrentes contenções dos conflitos, gerava um clima difícil, no qual as crianças pareciam estar sempre prontas para uma briga, e uma provocação era o bastante para criar situações conflituosas que perduravam, às vezes, a aula inteira. Outro aspecto observado é que as regras e combinados, apesar de serem retomados com frequência verbalmente, não estavam expostos na sala.

A professora Áurea, por sua vez, quando sentia necessidade, destinava um tempo a práticas morais de normatização. Em alguns dias, após o recreio, refletia com os alunos sobre seus comportamentos referentes à norma de convivência para este momento na escola. A atenção era bastante voltada para as regras e para a relação com a autoridade: portanto, práticas deliberativas não foram vistas nessa sala.

O cuidado com as relações interpessoais foi observado, mas a centralidade ainda estava nas questões de indisciplina, na relação com a regra e com a autoridade. Os combinados estavam expostos na parede, mas eram modelos prontos da internet e as crianças pouco se sentiam responsáveis por sua construção, como nesta fala da aluna Daiane: “pró, aquele negócio que a senhora fez no início do ano, das regras, ninguém está cumprindo”.

Sobre as regras, Tognetta (2013c) aponta duas questões a serem pensadas pelas escolas, que desejam a formação de personalidades autônomas e que prezam pela qualidade das relações interpessoais. A primeira consiste em observar se todas as regras são importantes, fazendo uma diferenciação entre o que seriam regras convencionais e regras morais, além de uma reflexão sobre a dimensão que está sendo dada pela escola e pelas professoras a cada regra. A segunda questão diz respeito à construção efetiva das regras, para que tenham validade para as crianças.

Desse modo, a autora afirma que “as regras que existem na escola precisam ser criadas por aqueles com quem se convive para quem elas farão sentido” (TOGNETTA, 2013c, p. 63). Essa afirmação também vale para os combinados de sala que, sendo mais específicos de cada

grupo, não devem vir prontos ou firmados antes que as crianças tenham vivido determinadas situações, que demonstrem a sua necessidade.

Durante as observações, notou-se que as regras e combinados nas turmas das professoras Isabel e Laura, por terem sido construídos coletivamente, eram sempre retomados pelas docentes, para ratificar sua força. Todavia, esses grupos não apresentavam momentos específicos, previamente planejados e destinados à discussão sobre convivência, ainda que a gestão tenha comentado que as assembleias já haviam começado a acontecer com o 5º ano. Para além da ausência de um momento planejado, constatou-se o uso de mediações nomeadas por Puig (2004), práticas morais deliberativas.

Além disso, essas classes apresentavam um ambiente mais cooperativo, um clima mais positivo. As professoras cultivavam práticas de virtude, através da realização de trabalhos em grupo e promoção de aprendizagem cooperativa. Para Puig (2004, p. 150) “as práticas de virtude são um tecido de comportamentos ativos e comunicativos por meio dos quais são vividos os valores inscritos nos distintos momentos da realização prática”.

Nas salas de Isabel e Laura foi percebido que, tanto nas relações tanto entre pares, quanto entre a professora e criança, estavam mais presentes virtudes, como: polidez, generosidade, justiça e respeito mútuo. A maioria dos alunos pedia desculpa de forma mais espontânea, quando fazia algo sem querer; ajudava os colegas a pegar algo que havia caído no chão, mesmo que não tivesse derrubado; e falava sobre justiça. Por exemplo, quando uma criança reclamou que a professora Isabel estava sendo injusta, na ordem das crianças irem ao banheiro, porque ela havia pedido primeiro e sua colega depois, a professora reconheceu seu equívoco, pediu desculpa à aluna e reorganizou a ida ao banheiro, considerando a ordem de pedidos. Laura, por sua vez, tratava seus alunos buscando o respeito mútuo, inclusive quando se dirigia a eles, em casos de conflitos, incivildades ou indisciplinas.

Essas duas professoras tinham ainda o hábito de ressaltar os avanços individuais e coletivos da turma, descrevendo suas conquistas, com falas que estavam mais voltadas para a linguagem descritiva e a mensagem eu. Para Vicentin (2013, p. 102) a linguagem descritiva, ao contrário da valorativa “é aquela que descreve os fatos sem emitir julgamentos de valores sobre as personalidades das pessoas envolvidas”. A professora Isabel, por exemplo, falou para a turma “olha como vocês já estão conseguindo fazer essa atividade rápido. No início vocês lembram que tiveram dificuldade? E agora já fazem rapidinho”.

O uso da mensagem eu, que “contribui para que o outro envolvido no conflito pense de forma recíproca sobre o sentimento do outro” (VICENTIN, 2013, p. 103), foi percebido,

nessas duas turmas, como estratégia de comunicação, a exemplo desta fala da professora Laura: “tem horas que a gente se chateia! Imagine se vocês viessem falar comigo e eu não ligasse, desse as costas ou desse risada, como vocês se sentiriam?” e, também, neste diálogo da professora Isabel com a turma:

Isabel: Eu sei o quanto o intervalo é importante para vocês, mas isso não faz com que a gente possa descumprir o combinado de subir no horário. Eu tive que descer e buscar 4 alunos, é justo?

Alana: Não, porque eles ficam mais tempo que a gente.

Isabel retoma: Pois é, a gente combinou e eu estou triste. (RELATO 17-DESCRIÇÃO DIRETA DE CENA VISTA NA SALA).

No diálogo, além de descrever a situação, a professora reconhece a importância daquele momento para os alunos e demonstra sua chateação com a persistência de uma situação que já havia sido retomada.

Durante as observações, a coordenação apresentou uma preocupação de que não fossem encontradas muitas práticas morais na escola e demonstrou sua angústia por sentir que não dava conta, já que, para ela, o trabalho com a moral era muito difícil. No entanto, os dados desta pesquisa mostram que em todas as turmas da Escola Convivência, foram encontradas práticas morais.

Nas classes de Isabel e Laura, em que as práticas substanciais eram as mais presentes, notava-se um ambiente mais cooperativo, em que aparecia com frequência o respeito mútuo como valor, faltando, em suas turmas, as práticas procedimentais planejadas previamente.

Na turma de Alice, havia uma prática procedimental de forma pontual, mas as práticas substanciais de virtudes não pareciam ser muito cuidadas. Notava-se um ambiente sociomoral menos cooperativo, no qual o tempo didático ainda estava mais comprometido com os conteúdos de outras áreas, do que com a convivência, apesar da grande valorização do diálogo e do debate para a promoção de aprendizagens.

Na turma de Áurea, havia um foco maior na prática moral normativa, pois as regras e normas de convivência eram constantemente retomadas, na busca pelo respeito à autoridade e pelo combate à indisciplina. O ambiente sociomoral da turma também era menos cooperativo, uma vez que as crianças, frequentemente, se tratavam de forma grosseira, através de pequenas incivildades, dentro e fora do campo de vista da autoridade.

Nota-se que as práticas morais de procedimento, sem o uso das substanciais, acabam se tornando atividades soltas, que podem interferir pouco na manutenção de um ambiente sociomoral mais cooperativo. Por sua vez, a realização desse segundo grupo de práticas,

apesar de tornar o ambiente sociomoral mais cooperativo, não garante a disponibilidade de tempo, para que as vacinas sejam realizadas. Esses resultados corroboram com Puig (2004, p. 93) quando afirma: “as práticas procedimentais e as práticas substantivas não são excludentes, mas, ao contrário, atuam de modo complementar otimizando a tarefa educacional da escola”.

Como dito anteriormente, para promover o uso desses dois tipos de práticas na sala de aula, é preciso que a instituição as valide, fazendo uso delas. Segundo Devries e Zan (1998, p.299) “a atmosfera escolar geral pode apoiar ou impedir o desenvolvimento da atmosfera sociomoral na classe”. A forma de agir dos demais funcionários da escola e os procedimentos adotados como institucionais precisam ser coerentes com os objetivos da escola de promoção de um ambiente sociomoral mais cooperativo. Ainda segundo essas autoras, os diretores podem influenciar nas atmosferas sociomorais da escola. Na perspectiva democrática, a centralidade não é mais na pessoa do diretor, mas na forma de gestão que ele vivencia. Seria incoerente pensar em uma escola que quer promover um ambiente mais cooperativo e democrático, pensando-se em uma gestão autocrática.

Sobre esse ambiente geral, as professoras indicaram que percebem uma unidade entre as ações da equipe de professores e veem a gestão como um apoio para o desenvolvimento do trabalho que promove um ambiente mais cooperativo na escola, como pode ser visto nas falas abaixo:

A nossa equipe tem procurado dar o melhor de si, né? Dentro dos nossos limites, das nossas condições, tem procurado dar o melhor de si. Até porque isso faz com que o andamento da escola tenha uma unidade, né? E a gestão nos deixa bem à vontade nessa área e nos dá o apoio necessário, por que tem coisa que, às vezes foge do nosso ambiente de sala de aula, então, aí gente tem que trazer para a secretaria. O pessoal conversa, orienta né? E aí nos ajuda, nos dá também esse apoio, nos dá um conforto também (ÁUREA).

A coordenação e a direção estão sempre auxiliando e orientando a gente como agir, inclusive se dispôs a inserir os professores nesse curso [...] (a gestão) está envolvida e procurando envolver os professores (ALICE).

A equipe é presente, até porque todos aqui também já fazem parte do estudo de moralidade, então tudo isso auxilia também. E é uma equipe aberta para o diálogo, para a conversa e apoia também quando o professor precisa de um suporte, de ajuda (LAURA).

[...] eu vejo que a gente está caminhando, que a gente melhorou. Não vou dizer 100%, porque a gente ainda está pesquisando, caminhando. Mas consideravelmente melhores, bem melhores (ISABEL)

Os depoimentos das professoras mostram que elas percebem um movimento das colegas, para que o trabalho com a moralidade seja desenvolvido na instituição e também já percebem avanços, de modo coletivo. Essa percepção de eficácia coletiva pode interferir positivamente nos trabalhos individuais. No entanto, outros funcionários da escola, além da gestão e das professoras efetivas, também são responsáveis pela construção desse ambiente sociomoral. Por isso, é importante ressaltar que as professoras estagiárias, que davam suporte às turmas, em muitos momentos, apresentavam práticas contrárias ao que se espera de um ambiente que tem a convivência e o desenvolvimento da autonomia moral como metas.

Nas quatro salas, em algum momento da semana, ou diariamente, havia uma professora de apoio. Quando a professora regente saía e ficava apenas a auxiliar, que normalmente era uma estagiária, a maioria das crianças mudava o comportamento, demonstrando uma resistência. A professora Isabel reconheceu essa mudança ao afirmar, “é diferente quando eu estou na sala e quando tem alguma estagiária na sala. Geralmente eles ficam muito agitados, mais do que já são” (ISABEL).

A rotatividade de professoras auxiliares nas instituições municipais de Feira de Santana é muito grande, uma vez que, em sua grande maioria, elas são estagiárias e não podem passar mais de dois anos fazendo estágio. Essa temporalidade do corpo docente foi vista, por Menin e Bataglia (2013), como um dificultador para a construção de um projeto, coeso e prolongado, de educação em valores. Segundo as autoras, “a rotatividade dos professores dificulta compromissos coletivos entre eles” (MENIN; BATAGLIA, 2013, p. 275). Mesmo com essa rotatividade, a escola precisa investir na formação continuada em serviço para esses profissionais, uma vez que a política do município é reincidente na contratação de estagiários para assumir a função que seria de um professor formado, como a de auxiliar de educação infantil ou de crianças com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Neste ano de 2018, o ministério público proibiu o governo municipal de Feira de Santana de contratar estagiários para assumir profissionalmente a sala, mas ainda é necessária muita luta, para que elas assumam apenas a função formativa do estágio na escola.

É importante reiterar que algumas vezes, eram as estagiárias que acompanhavam os recreios dos alunos. Esse era um momento gerador de discussão na escola, por parte da gestão e de algumas professoras. A gestão informou que a maioria das professoras não abria mão dos 30 minutos de descanso, então, muitas vezes, os recreios eram acompanhados pelas estagiárias, ou aconteciam sem a supervisão das professoras.

Durante o período da observação, o horário do recreio diminuiu de 30 para 20 minutos, para que apenas duas turmas se encontrassem, por vez, no pátio. Essa foi uma estratégia encontrada pela gestão para diminuir as situações de conflito e violências duras, que ocorriam no recreio. As professoras aprovaram, mas as crianças do 4º ano, por exemplo, não gostaram, sentiram-se injustiçadas pela diminuição do tempo de brincar, além do fato de que, por serem maiores, lanchariam mais tarde. Foram informadas que o recreio diminuiu de tempo para ficar mais tranquilo, pois não dava certo todo mundo junto. O recreio de fato ficou um pouco mais tranquilo por um tempo; no entanto, os conflitos voltaram a acontecer e a brincadeira de “Polícia pega ladrão”, principal geradora dos chutes, murros e empurrões, acontecia volta e meia.

Ficou patente que a decisão foi tomada, sem participação das crianças sobre o que elas sugeriam que acontecesse, para resolver aquela situação que dizia respeito a elas. As assembleias de classe e de instituição poderiam ter sido um meio mais democrático de pensar em formas de resolver o problema das brincadeiras violentas, que acabavam machucando colegas e deixando o recreio mais turbulento. Tomar decisões institucionais, que envolvem os alunos, sem levar em consideração suas ideias sobre como pode ser resolvido o problema, que de fato é deles, indica uma perda de oportunidade de trabalhar práticas educacionais morais deliberativas. Tognetta (2013c, p. 64) reitera que

[...] um problema só se torna coletivo depois de resolvida a questão com quem é de direito. Torna-se coletivo no final do dia, quando a assembleia se reúne para pensar suas ações em termos de tomada de consciência das dificuldades e da busca pelas soluções que também pertencem ao grupo e não a autoridade.

Outra prática, percebida em algumas turmas, que pode interferir no modo como as docentes constroem os ambientes sociomorais de suas classes, diz respeito ao controle de comportamento do dia, através de indicadores no diário: ótimo, bom, regular e péssimo. Seria importante refletir sobre o objetivo da escola em comunicar às famílias, diariamente, o comportamento das crianças.

Dedeschi (2011) discute que a maioria das comunicações enviadas para casa estavam mais a serviço de informar o comportamento e conflitos, principalmente com autoridades, do que questões relacionadas à aprendizagem das crianças. Ela afirma, ainda, que os alunos, os principais interessados da situação, na maioria das vezes, eram excluídos do processo, o que

impossibilitava a reflexão sobre o que eles poderiam melhorar; e que nem tudo precisa ser comunicado.

Desse modo, é importante que as professoras da Escola Convivência reflitam sobre o que realmente é necessário comunicar à família e qual o objetivo dessa comunicação, pensando-se no desenvolvimento da criança. Dedeschi (2011, p.247) indica que “ao ser constatado que é preciso informar algo aos pais, torna-se apropriado também comunicar as providências tomadas e os possíveis acordos feitos, esclarecendo a intenção de realmente informar a respeito do trabalho realizado pela escola”.

Além da prática do diário e da tomada de decisões institucionais sem a participação das crianças, há ainda outra que merece a atenção nessa instituição: o momento coletivo do pátio, a acolhida. No horário de chegada, as crianças se organizam em filas, por turma, no pátio da escola. Esse momento dura em torno de 15 minutos e se configura como uma forma de “acalmar” as crianças, antes do início da aula, e de organizar a condução delas até a sala. A pessoa responsável pela oração, que pode ser alguém da gestão ou alguma professora, utiliza esse momento também para informar algo, relembrar a importância do fardamento, da aula aos sábados ou de algum evento, além de parabenizar os aniversariantes do dia.

Esse momento de acolhida é feito coletivamente. As crianças, na chegada, fazem bastante barulho, o que é comum, inclusive com adultos, quando encontram seus grupos de amigos. Normalmente, é solicitado que elas fiquem em silêncio e comportadas, nas suas respectivas filas. Parece que a acolhida, pensada desse modo, não tem o foco na interação, mas, como foi dito pelas professoras, objetiva que elas se acalmem, para terem uma manhã ou tarde de estudos tranquila. A oração do Pai Nosso realizada diariamente, ainda que seja tida pela escola como universal, não abrange todos os credos. Foi notado que a fila das crianças ficava cada vez menor, conforme a idade ia aumentando, uma vez que as maiores acabavam chegando, depois ou durante esse momento de acolhida. Valeria a pena a escola repensar o uso desse tempo em favor de práticas mais cooperativas, como brincadeiras ou dinâmicas em grupo diversificadas, ou uma breve roda de conversa sobre algum tema de interesse coletivo, ou destiná-lo à avaliação do dia de cada turma.

Esse tópico refletiu sobre a relação entre a qualidade do ambiente sociomoral da escola e as escolhas acerca do tempo didático, como fator de influência para a escolha do tipo de intervenção que as professoras fazem diariamente, uma vez que o tempo foi tido como elemento dificultador da intervenção, por duas docentes. Concomitantemente, foi percebida a importância de práticas substanciais e procedimentais, tanto para a construção e manutenção

de um ambiente sociomoral mais cooperativo, como para o reforço do uso do tempo didático com questões que envolvem a convivência. Validado institucionalmente, o planejamento de algumas práticas de educação moral, foi indicado como fundamental na manutenção de um espaço tempo para discutir as relações interpessoais. Foram apontadas, também, algumas ações institucionais, que podem interferir na construção e manutenção de um ambiente mais ou menos cooperativo na escola.

O próximo tópico versará sobre um último fator percebido nesta pesquisa como possível interveniente na prática das professoras, no momento do conflito: as representações que elas fazem de si e a centralidade que os valores morais ocupam nessas representações.

5.2.4 As representações que as docentes fazem de si

Até aqui foram discutidos os fatores que as docentes apontaram diretamente como possíveis de interferir em suas intervenções, no momento dos conflitos dos alunos, ou seja, aqueles que elas reconhecem como motivadores, ou não, do seu querer agir, de acordo com os princípios da teoria do desenvolvimento moral. Esses fatores, de certo modo, podem ser vistos como comuns a todas as professoras, uma vez que as quatro participam das discussões promovidas pelo GEEM, têm alunos e famílias que consideram mais difíceis e precisam fazer escolhas, quanto ao tempo didático. Mas foi visto na categoria anterior que, mesmo com tantos fatores externos que se assemelham, cada docente apresenta uma forma mais frequente, diferente das demais, de agir diante dos conflitos. Falta então entender, um pouco mais, sobre a questão que se mostrava latente também para a gestão da escola: por que professoras que têm tantos fatores externos em comum agem de formas tão diferentes e não se envolvem com os princípios da teoria do mesmo modo?

A resposta para essa questão é muito ampla e esta pesquisa não objetiva restringi-la aos resultados aqui encontrados, pois há, ainda, muitos modos de ver o sujeito, o que envolve formas diferentes de entender o agir humano. Mas, assim como todas as subcategorias já discutidas, esta última sobre as representações que as docentes fazem de si quanto a intervenção nos conflitos, à luz da teoria do desenvolvimento moral, busca refletir sobre um fator que se acredita interferir, também, na forma de intervenção que as professoras escolhem fazer, diante dos conflitos.

À luz da teoria piagetiana, o querer agir moralmente é visto como passível de transformação e está ligado à organização hierárquica dos valores morais, que cada um

constrói nas representações que faz de si. Para Tognetta e Daud (2016, p. 3926), “as maneiras mais assertivas de resolução de conflitos e as relações estabelecidas na escola para a constituição de um ambiente sociomoral mais cooperativo e menos coercitivo se relaciona com a adesão a esses valores”.

Na Escola Convivência, foi visto que havia realmente diferentes formas de envolvimento das professoras com os princípios morais da teoria, como constatava a gestão. No entanto, a preocupação aqui residia na percepção de que, se esse comprometimento docente esperado estivesse associado, pela gestão, apenas a um querer do esforço, da disposição, que parece não ser passível de transformação, havia grandes chances de que a gestão fosse, aos poucos, se desmotivando para promover ações de fomento, preventivas e curativas.

Essa preocupação provém de algumas conversas realizadas com a equipe gestora, em que foram percebidas falas indicativas, por exemplo, da existência de um perfil nato de quem trabalha com a teoria do desenvolvimento moral, ou de um receio, num momento em que uma delas chamou de desabafo, de que talvez não fossem encontradas tantas práticas morais na instituição, haja vista a suposição de que o tempo de contato com a teoria já era extenso o suficiente, para que mais mudanças tivessem ocorrido na prática, além da sensação de ela não estar dando conta de realizar uma boa implementação dos ideais defendidos pela teoria, na escola.

Já foi discutido aqui que o querer agir é imprescindível, para que se aja de acordo com os princípios morais, inclusive Tognetta (2009, p. 163) afirma que, “para que um sujeito aja moralmente, ele terá que querer fazê-lo, ou estar disposto, mais do que saber ou agir por dever”. Todavia, o que permite a continuidade da discussão nessa perspectiva desenvolvimentista é a visão de um querer não cristalizado. Não sendo proveniente de uma pré-disposição ou não-disposição nata e imutável do ser humano, nem ligado apenas ao conhecimento sobre uma teoria, o querer está relacionado com o lugar que os valores ocupam nas representações que os sujeitos fazem de si. Segundo Marques, Tavares e Menin (2017, p. 28), na visão construtivista, “os valores não são, então, nem inatos e nem totalmente impostos aos sujeitos do exterior”, mesmo que sejam existentes na cultura, eles podem ser construídos por cada um, a partir das interações entre os sujeitos.

Dessa maneira, as representações que os sujeitos fazem de si tem relação com duas questões principais: Quem eu sou? Quem eu quero ser? É essa última questão que permite ao sujeito a aquisição, ativação ou reconstrução da hierarquia dos valores morais, que podem

ocupar posições centrais ou periféricas em sua identidade (LA TAILLE, 2006). Tognetta (2009), ao refletir sobre o valor da generosidade, por exemplo, indica que ela resulta do querer e da tomada de decisão, que por sua vez é definida por uma hierarquia de valores, dentre os quais estão os reais ou desejados, ou seja, estão os que representam o “como eu me vejo?” e o “como eu quero me ver”.

As imagens que as pessoas fazem de si, em uma dimensão moral, tem relação com a forma como elas se percebem, mas também com o desejo de como querem se perceber. Numa dimensão ética, segundo La Taille (2006), está relacionada à forma como elas querem viver. O viver implica em conviver, em se relacionar com os outros e com as culturas as quais tem contato. Com isso, as imagens que os sujeitos fazem de si “são produtos de um sistema representacional que é individual e coletivo ao mesmo tempo” (MARQUES; TAVARES; MENIN, 2017, p. 37), sendo concomitantes essas dimensões de relação.

Sobre a dimensão da relação com o outro, Tognetta (2009, p. 159) afirma que “por certo, as pessoas significativas desempenham um papel fundamental na formação das representações de si”. Indica, então, a família e os pares como representantes importantes para o sujeito, no papel que eles têm de legitimar os valores adotados, nas mais variadas situações do cotidiano.

Marques, Tavares e Menin (2017, p.30) ratificam a importância do olhar do outro sobre o sujeito, afirmando que “os julgamentos que cada um faz de si, suas autorrepresentações, serão muito influenciados, mesmo no adulto, pelos julgamentos positivos e negativos dos outros”, ainda que esse não seja o único fator de influência na aquisição dos valores. Ao se remeter à criança, elas afirmam que os sucessos e fracassos das experiências sociais, além da forma como os outros reagem a isso e das próprias expectativas que a criança passa a ter de si, também são fatores que possibilitam a adesão e a reorganização dos valores pelo sujeito.

Os sucessos e fracassos nas experiências também se configuram como algo importante para as professoras da Escola Convivência, uma vez que duas delas apontaram a própria prática como experiência que as ajudam na hora que vão intervir nos conflitos, como pode ser visto neste depoimento de Isabel: “o que ajuda é a experiência da própria sala de aula, porque a gente vai aprendendo com os fatos que vão acontecendo. Custa né? É uma tentativa e erro. A gente erra nessa, acerta na outra, e é assim, na própria sala”.

Quiroz, Ante e Galvis (2006, p. 160) afirmando a importância da própria experiência, apontam que “*los maestros crean dinámicas de intervención en situaciones de conflicto que*

surgen de sus saberes previos, de sus creencias personales; pero ante todo, de su propia experiencia". Atrelada à importância das próprias experiências, Áurea reforça o papel das relações vivenciadas em nível familiar, cujos saberes prévios auxiliam-na, no momento de agir no conflito:

É na família mesmo que a gente vive esse tipo de situação com frequência. E a gente tem que aprender como resolver esses conflitos. O fato também de ser a mais velha da casa, né? (risos) e ter ajudado a tomar conta dos meus irmãos, então tem que ter essa parcialidade, pra poder resolver os conflitos. E a vivência em sala de aula mesmo, que a gente vê muito isso nas crianças, de estarem sempre disputando algo ou uma posição, né? E a gente precisa ter tranquilidade e se colocar também no lugar do outro para resolver as situações (ÁUREA).

Somente Áurea se reportou às experiências que vivenciou fora da escola, para repertoriar suas ações. Laura disse que lembrar dos estudos que vinha fazendo a ajudava a saber o que fazer no momento do conflito. Alice se reportou a uma ação sempre pautada na escuta e no diálogo. É importante refletir que, para Áurea, a formação talvez ainda não tenha apresentado um repertório eficaz a ponto de ressignificar o seu saber-fazer que, se for baseado nas suas experiências de criança na família, podem estar mais pautados no senso comum.

Sobre esse aspecto, Gonçalves (2017, p.124) afirma que “professores e professoras reproduzem suas formas de valorar os conflitos e não conseguem, através de seus processos formativos, ressignificar o cotidiano nem questionar o valor moral em algumas situações”. Para a autora, esses docentes, por se sentirem pouco capazes para lidar com as situações de violência que presenciam, recorrem com mais frequência a mecanismos de desengajamento moral para justificar seus comportamentos.

Seria preciso, entretanto, um investimento maior nessa professora, nos aspectos relacionados ao que deve ser feito para intervir e como pode ser realizada essa intervenção na perspectiva do desenvolvimento moral, já que ela também demonstrou, na resolução de conflitos hipotéticos, insegurança quanto à construção da estratégia de mediação.

Outra questão que também foi vista como importante, diz respeito à percepção sobre o julgamento do outro. Para Áurea, o julgamento da equipe de trabalho sobre suas intervenções indica que ela ainda não está agindo totalmente como o esperado, mas que acredita em seu desenvolvimento, como pode ser visto no trecho abaixo, em que ela foi questionada sobre como achava que sua equipe via suas intervenções:

Ainda não parei para pensar nisso, mas assim, sobre alguns comentários que eu já ouvi, o que eu posso tirar de lição é que eu estou no caminho certo, né? Estou caminhando! É como eu sempre digo para as meninas, estou aprendendo, porque a pessoa, a profissional que eu era antes de ingressar na escola, de ter esse auxílio sobre a ética e a moral era uma, e hoje eu já vejo algumas mudanças, algumas transformações na maneira de proceder e auxiliar os meninos. Mas ainda estou caminhando tem muito chão pela frente (ÁUREA).

Áurea deixa claro que as representações que tem de si estão também ligadas à visão de alguém que está em processo de desenvolvimento, reforçada principalmente pelos julgamentos que já ouviu de outras pessoas acerca das mudanças que acontecem em sua prática. Os valores morais já começam a aparecer, em seu discurso, como importantes, o que também era notado em algumas ações da sua prática que davam prioridade à convivência. Mas, saber como fazer ocasionava, quase sempre, dificuldade para agir de modo mais assertivo, para promover o desenvolvimento moral dos alunos. Como visto no gráfico 1 (p. 74), suas ações estavam quase sempre pautadas no ato de resolver pelo aluno, através do diálogo ligado ao que é certo e errado, bom ou mau, ou às lições de moral.

Apesar de ter as relações de infância com a família como uma das principais referências, que a ajudavam na hora de decidir sobre como intervir no momento do conflito, Áurea reforça a importância do estudo, para embasar teoricamente essa ação, e do apoio, que ainda precisa de terceiros, que considera mais experientes, no caso a gestão. Quando perguntada sobre o quanto ela se sentia capaz de agir diante dos conflitos, pontua:

[...] tem que ter essa capacidade de contornar a situação mesmo que não tenha solução e, às vezes, a gente precisa também de apoio e de ajuda para resolver algumas situações né? E aí é que vem o conhecimento que a gente tem recebido sobre a moral e sobre a ética, toda essa instrução tem dado uma base para poder a gente colocar isso em prática, mesmo sabendo que a gente ainda está caminhando e a ainda tem muito o que caminhar (ÁUREA).

A fala demonstra que ela ainda não se vê com total segurança para intervir e que percebe a gestão como um ponto de apoio para resolver o que ela ainda não consegue. É importante que nos momentos de intervenção, a gestão possa também garantir a presença de Áurea para que, aos poucos, ela vá ganhando repertório. O estudo de casos hipotéticos e discussão com seus pares, no caso, outras professoras, também pode ser muito significativo para continuar movimentando o desenvolvimento desse saber-fazer e transformando o seu querer agir em favor do desenvolvimento moral.

Retomando a discussão sobre o papel do julgamento do outro nas representações que cada um faz de si, é importante apontar que, durante as entrevistas, quando as professoras foram questionadas sobre o modo como elas imaginavam que eram vistas na escola pela equipe com relação às suas intervenções nos conflitos, a maioria delas apresentou certa surpresa, como se nunca houvesse parado para pensar nisso, de modo consciente, ou não esperasse tal pergunta. Realmente, talvez não houvesse parado para refletir sobre a questão. Mas isso não deslegitima o fato de que o olhar do outro, a quem se atribui valor, nesse caso o olhar dos pares ou de pessoas com hierarquia diferente na instituição (a gestão), tem uma significância diária no modo como a maioria das professoras têm construído e ressignificado os valores propostos como princípios pela teoria estudada: respeito mútuo, cooperação, justiça, generosidade, etc. Mesmo parecendo surpresas com a pergunta, em seguida, todas elas respondiam considerando as formas como acreditavam serem vistas e os modos como se viam, como foi dito por Áurea e também pode ser visto na fala abaixo, de Alice:

Aí agora é complicado, (risos) porque às vezes a gente pensa que está agindo certo, ou a gente pensa que não está agindo certo. A visão do outro sempre é uma visão complexa, por que apesar de você estar ali com segurança, de você estar tentando resolver uma situação de conflito, talvez a maneira que você está utilizando não seja bem vista pelas pessoas de fora, entendeu? Comigo especificamente é assim (risos), agora eu vou contar minha questão pessoal, eu não sou muito de estar conversando ou dialogando com as colegas de trabalho, e eu procuro sempre tentar fazer meu trabalho da maneira melhor possível[...]. Porém, avaliar o que o outro está avaliando de mim é complicado, porque como eu estou te falando, por mais que eu me sinta assim segura, às vezes a pessoa pode achar que eu não estou tendo segurança, ou pode ter uma outra visão de: ah, talvez ela não esteja agindo de uma maneira correta, aí é complicado falar do outro, para mim é muito complicado.

A professora demonstra que sente segurança na forma como age com os conflitos, no entanto, essa mesma segurança não é vista com relação ao modo como a equipe vê suas ações. Ela parece se sentir confortável com suas ações, mas indica notar que talvez elas não sejam as mais esperadas pelos outros. Há, inclusive, uma tentativa de deserção desse olhar do outro, quando afirma que ele não é importante para ela. Para analisar melhor a representação que ela tem de si, quanto às suas formas de intervir no conflito, é importante ler o trecho que se segue:

Olha só, eu me sinto capaz justamente confiante na prática do diálogo. Eu consigo sim, eu sempre estou tentando a todo momento, isso até antes de me

aprofundar mais na questão de trabalhar com a moralidade, você escutar o outro, entender o motivo[...] (ALICE).

Alice demonstra que a prática do diálogo que lhe dá segurança, já era algo tido para ela como valor, mesmo antes da formação. Ela utiliza bastante o diálogo em suas aulas, oportunizando que as crianças realizem debates sobre os temas que estão sendo trabalhados. Isso sugere que o processo formativo talvez não lhe tenha propiciado, ainda, uma ressignificação sobre o uso desse diálogo para o uso da estratégia da mediação de conflitos. No gráfico 1 (p.74), é possível perceber que ela utiliza estratégias pautadas no diálogo, ainda que não sejam as mais frequentes.

O diálogo, então, é o fator de experiência que ajuda Alice a intervir no momento do conflito. Essa prática é realmente muito importante, quando se pensa em uma educação que preza pelas relações e pela convivência. No entanto, a forma como esse diálogo é conduzido, os valores que subsidiam e são buscados através dele, são tão ou mais significativos do que a técnica. Sobre o uso dessa ferramenta Marques, Tavares e Menin (2017, p. 71) fazem a seguinte advertência:

A resolução de conflitos por meio do diálogo, de forma justa e equilibrada, requer especialmente competência para discutir e avaliar diferentes soluções e perspectivas, além do reconhecimento da necessidade de aspirações que regulamentam a conduta positiva dos indivíduos.

O diálogo privilegia o uso da linguagem verbal, em detrimento do uso de outras estratégias, como a força física, por exemplo. Contudo, para ser mais assertivo durante uma intervenção, precisa promover o desenvolvimento moral das crianças, seja em sua dimensão racional ou afetiva.

A fala de Alice traça caminhos de um investimento formativo, pautado, principalmente, em um equilíbrio das ações e dos valores que já compunham as representações de si, antes do contato com a teoria. Mesmo que ela demonstre acreditar no potencial de desenvolvimento moral que os sujeitos têm, o ambiente sociomoral da sua sala ainda é pouco cooperativo, pois ainda há maior predominância do respeito, que prevê obediência à autoridade, e das regras que implicam na bom desenvolvimento da aula, além da tendência de agir contendo os conflitos, por exemplo.

Nota-se, ainda, que mesmo precisando de investimento para levar os princípios estudados de modo coerente com sua prática, Alice apresenta um otimismo quanto ao trabalho com desenvolvimento moral, nesta discussão sobre valores:

Já que trabalha com a questão do respeito, do valor ao outro, né? Então tudo isso é importante porque, mesmo que não seja de imediato, vai chegar um momento em que a pessoa de tanto estar ali estudando, de tanto estar vendo a importância de estar respeitando o outro, de validar os seus valores, os seus princípios morais, éticos e sociais, vai chegar o momento em que ele vai agir com autonomia (ALICE).

Esse otimismo, quanto à possibilidade de desenvolvimento moral das pessoas, mostra os passos que a professora vem dando no seu envolvimento com a temática. Esse otimismo de Alice é um caminho para a continuidade de sua formação, mesmo que ainda não tenha percebido tanta segurança na representação que tem de si, quando se trata da visão do outro sobre sua intervenção nos conflitos. Essa falta de segurança sobre o modo como é vista e como deve agir, pode ser refletida, em sua prática, como uma fuga constante desses momentos de instabilidade, que são os conflitos, tanto através de contenções, quanto de preterições (GRÁFICO 1, p.74). Também essas são formas mais rápidas de lidar com o conflito, principalmente, quando a preocupação está mais voltada para dar conta do planejamento diário. Os conflitos ainda são vistos como motivo de atraso, devido à falta de segurança, não somente para lidar com eles, mas também, para usar o tempo didático em favor de uma aprendizagem moral.

Nesse caso, parece ainda haver um choque frequente entre as experiências baseadas no senso comum e as novas experiências com que Alice tem tido contato, a partir dos estudos. As experiências do senso comum talvez não favoreçam uma intervenção mais assertiva, o que a desestabiliza, e é justamente nesse desequilíbrio que reside a possibilidade de aprendizagem de novas formas de intervir.

A professora Laura utilizava muitas vezes a estratégia de mediação na prática (VIDE GRÁFICO 1, p.74), prezava por um ambiente sociomoral mais cooperativo, sendo o respeito mútuo constantemente perseguido, através de muitas práticas já relatadas, no tópico anterior. Para compreender um pouco sobre as representações que tem de si numa ação, diante dos conflitos, foi preciso conhecer como a professora percebia sua capacidade de atuação e como acreditava ser vista pela equipe. Com relação à percepção de capacidade, ela estabelece estudo como um dos pilares de ampliação dessa percepção, conforme relato abaixo:

Para ser sincera nem sempre a gente se sente capaz, porque os estudos da gente ainda são poucos. A gente tenta fazer na medida que a gente tá aprendendo, tenta colocar em prática. Em alguns momentos a gente tem sucesso, em outros momentos muitas vezes ainda não. (LAURA).

Nessa fala, a professora aponta, tanto o estudo sobre a teoria do desenvolvimento moral, quanto seus sucessos e fracassos na tentativa de colocá-lo em prática, como as experiências que movimentam a representação que tem da sua capacidade de atuação. Para Laura, o reconhecimento de que nem sempre se sente capaz é tido como um processo natural atrelado a algo que ainda pode ser aprendido. O uso do termo “ainda”, ao final da frase, reforça a ideia de que ela crê em sua capacidade de agir cada vez mais assertivamente, à medida que for estudando e tentando transformar sua prática. O reconhecimento de inconstância da sua capacidade não foi visto por ela como fator paralisante, mas como uma possibilidade de aprendizagem.

O fato de se reconhecer como aprendiz não abala a representação, que ela tem de si, como alguém que consegue também dar conta de intervir nos conflitos. Isso pode ser observado neste depoimento: “realmente eu não sei como as outras pessoas me veem não. O que eu sei é que eu trago menos para secretaria para resolver, é uma raridade, eu tento resolver na sala” (LAURA).

Mesmo inicialmente relatando que não saberia indicar como é vista, Laura deixa implícita a ideia de como quer ser vista, ou seja, como alguém que dá conta de resolver as situações de conflito que acontecem com seus alunos, em sua sala, com autonomia. Pode ser que esse descompasso entre “como me vejo” (alguém que erra e acerta) e “como quero me ver e ser vista” (alguém que dá conta de resolver os conflitos, com autonomia) seja uma das fontes de retroalimentação do seu querer agir mais assertivamente.

É importante lembrar que a professora é também vice-diretora no turno oposto e que isso, de algum modo, pode contribuir para que ela se sinta com mais obrigação de “dar o exemplo”, não decair aos olhos dos seus pares da gestão, uma vez que foi outro membro da gestão a pessoa responsável pela inserção das discussões sobre desenvolvimento moral na escola. Assim, para justificar os momentos em que não consegue usar seu conhecimento na prática, a professora recorre ao erro como condição humana.

A gente às vezes se deixa levar pela emoção. Como humano você também se chateia e talvez fale com a criança de uma forma até irrefletida, às vezes. E depois você se dá conta, “ó eu não devia ter conversado dessa forma, eu devia ter dito de uma outra maneira” (LAURA).

Esse depoimento desponta uma curiosidade: seriam os princípios defendidos pela teoria do desenvolvimento moral tidos como uma possibilidade de elevação da condição de humanidade dos sujeitos da sociedade atual? Isso porque, quando a professora diz que ela, às

vezes, não usa esses princípios porque também é humana, é como se a teoria exigisse algo a mais do que comumente se exige do ser humano dos dias atuais. No entanto, para Marques, Tavares e Menin (2017) a capacidade de atribuir valores é essencialmente humana; e para La Taille (2006), esses valores podem ser tanto morais, quanto não morais. Diante da fala de Laura, é possível pensar que, nos dias atuais, não são os valores morais que têm regido as relações da sociedade e nem eles têm predominado sobre a visão do que é ser humano.

A teoria do desenvolvimento moral, ao apontar conscientemente na direção de uma utopia, instaura um desequilíbrio sobre o que é tido como características humanas e como valores atribuídos aos humanos e os valores que se acredita, que deveriam predominar para que a sociedade fosse mais harmônica. Há o desequilíbrio entre “o que se é” e “o que se quer vir a ser”, entre a sociedade que se vive e a que se quer viver. Mas, como dito anteriormente, é justamente no desequilíbrio e no otimismo possível ao desenvolvimento moral que reside a possibilidade de aprendizagem, de transformação do que está posto como verdade.

Em sua fala, a professora Laura mostra que também passa por esse desequilíbrio promovido pelo conflito entre o que já consegue fazer e o que quer conseguir. Demonstra um sentimento de vergonha ao reconhecer que uma ação sua talvez não tenha sido voltada para os princípios morais, e reflete sobre como deveria ter feito. Observa-se aí a clara relação entre o “ser” e o “dever ser”, que pode indicar uma autoestima voltada, também, para o autorrespeito (LA TAILLE, 2006). Ela reconhece que sua ação, não sendo a mais assertiva, precisa ser revista. Mas, para diminuir a sensação de culpa ou vergonha pelo que fez, recorre a um mecanismo de desengajamento moral. Deve-se ter um cuidado, no entanto, pois a ampliação da frequência de ativação desse desengajamento pode se configurar como um desmotivador da ação moral.

As representações que Laura tem de si, quanto à sua atuação nos conflitos, parecem ser mais seguras e positivas, e esse pode constituir um dos fatores que refletem em um uso mais frequente de práticas assertivas, no seu cotidiano.

Nesse sentido, ainda que a segurança seja percebida e reconhecida pela professora Laura, importa a continuidade do seu contato com a teoria, através da formação continuada em serviço, pois os conteúdos já podem ser ampliados, uma vez que a sua prática demonstra que a dimensão do saber-fazer e querer já está sendo afetada pelos princípios que permeiam a teoria do desenvolvimento moral. Sua formação, entretanto, deve ser pensada para promover o suporte teórico de que ela precisa para ativar, cada vez menos, os mecanismos de desengajamento moral, sentindo-se, cada vez mais, segura de sua capacidade de atuação e

confiante nos pressupostos defendidos pela teoria. Sua formação pode ser direcionada, também, para o estudo das assembleias, ou demais práticas morais de deliberação que podem ser usadas em momentos planejados, com sua turma. Segundo Vinha (2000), a realização de apenas um ou alguns cursos não é suficiente, para que se consolide uma mudança de postura pedagógica. Torna-se necessário que (o)a professor(a) tenha tempo para que a mudança seja significativa. Nesse tempo:

É preciso que ele vivencie constantemente o que chamamos de *ambiente sensibilizador*, isto é, que o conteúdo seja retomado, que haja estudo e orientações sistemáticas, que ele vivencie todo esse processo, faça as necessárias reflexões, comprove em sua prática diária, modificando aos poucos sua postura de *dentro para fora, e não por pressão externa* (VINHA, 2000, p.601, GRIFOS DA AUTORA)

Caso contrário, corre-se o risco de que a falta de um olhar, ou de uma atenção ao aspecto do desenvolvimento moral seja causadora de um descuido que, paulatinamente, vai minando o processo de implementação da teoria naquela escola e, por conseguinte, fomentando os desengajamentos morais. Cabe aqui uma retomada de reflexão sobre a importância de o trabalho não ficar restrito a poucas pessoas, correndo risco de se extinguir, caso elas saiam da escola. O trabalho deve estar incorporado ao dia a dia da instituição, inserido no PPP, no Regimento e no Currículo, uma vez que são documentos norteadores dos objetivos e práticas da Instituição.

A professora Isabel, ao refletir sobre as representações que tem si, a partir do questionamento sobre como acha que é vista pela equipe, percebe uma diferença de resposta dos alunos ao seu modo de agir, quando afirma:

Sim, acho que sim (já pensei sobre isso), que é diferente quando eu estou na sala e quando tem alguma estagiária na sala. Geralmente eles ficam muito agitados, mais do que já são. E eu escuto isso da própria coordenação e direção, “é por que não é como está com a pró, quando está com a pró é diferente”. Então eu percebo essa diferença.

Essa diferença de postura entre estagiárias e regentes, percebida por Isabel já foi discutida, no tópico anterior. O foco se volta, agora, para a comparação feita pela gestão e ratificada por ela, que informa um pouco sobre a percepção que tem de si como professora, como alguém que dá conta de manter o ambiente da sala mais harmônico e de atuar mais assertivamente, nos conflitos dos alunos. Essa percepção de capacidade é reforçada quando, ao falar sobre suas dificuldades para intervir, Isabel afirma que se sente capaz mas, por vezes,

age diferente do que reconhece que deve fazer, atribuindo essa ação a vários fatores, como “dor de cabeça, cansaço. Às vezes eu sei que eu tenho que fazer aquilo, mas eu estou tão cansada já, principalmente no turno da tarde. As minhas energias, parece que já foram todas embora. Cansaço, dor de cabeça, estresse” (ISABEL).

Assim como Laura, Isabel demonstra refletir sobre a relação entre o que faz e o que deveria fazer e, também utiliza mecanismos de alívio da culpa voltados para a condição biológica. Na sua prática diante, dos conflitos dos alunos, foram encontradas mais intervenções com a intenção de preterir o conflito, priorizando outra atividade do currículo, ainda que também tenham sido vistas práticas de mediação, sem muita frequência (GRÁFICO 1, p. 74). Apesar de ter muitas estratégias de preterição, Isabel prezava pela manutenção de um ambiente sociomoral mais cooperativo e baseado, em grande parte do tempo, no respeito mútuo entre docente e alunos e na busca de reflexão sobre os comportamentos e incivildades.

Desse modo, os argumentos, que justificam uma falta de condição biológica para intervir nos conflitos, bem como a necessidade de dar conta dos conteúdos referentes à série parecem prevalecer, quando precisa decidir sobre intervir ou não. Através da seguinte fala: “eles melhoram. Tem casos que eles veem, está todo mundo ali presente, já sabem o que fazer”, Isabel demonstrou acreditar que seus alunos já dão conta de resolver alguns conflitos sozinhos, ou seja, a prática deliberativa também é um valor para ela. Além disso, cabe um olhar docente mais apurado sobre a frequência com que ela delibera e prioriza outros assuntos em detrimento do seu apoio na manutenção de relações interpessoais mais assertivas entre as crianças. Cabe ainda, para essa professora: um aprofundamento na formação sobre os estágios de desenvolvimento interpessoal dos seus alunos (SELMAN, 1980); o estudo e reflexão sobre as práticas deliberativas e de reflexão, como a assembleia, para a (re)implementação de um tempo em sua rotina (informado pela coordenação já ter existido) que legitime a importância de se discutir previamente as relações interpessoais e os problemas de convivência.

A implementação de um momento na rotina, não só na turma de Isabel, mas em todas as demais classes da escola, possibilitaria que as docentes compreendessem melhor que o desenvolvimento moral é também um valor para aquela instituição, a ponto que de se designar um tempo didático para trabalhá-lo.

Os aspectos de saúde apontados por Isabel como dificultadores de sua prática docente, também merecem um destaque, uma vez que todas as professoras que foram observadas passaram algum tempo com problemas relacionados à fala e ao sistema respiratório (gripes, laringites, faringites). Porque isso não diz respeito, apenas, à área do desenvolvimento moral,

deve ser considerado um ponto para estudos posteriores acerca das implicações que os problemas de saúde causados pela própria profissão docente, podem ter na prática das professoras.

As reflexões feitas nessa subcategoria estão apoiadas nas pesquisas de Marques, Tavares e Menin (2017), La Taille (2006), Tognetta (2009) e Tognetta e Daud (2016), quando indicam que as diferentes representações que cada professora tem de si constituem como mais um dos fatores que podem interferir na intervenção docente, no momento do conflito dos seus alunos. As professoras Laura e Isabel, que demonstraram uma representação mais segura sobre o seu agir diante dos conflitos, também se percebem validadas, positivamente por suas colegas de trabalho e têm suas experiências baseadas, principalmente, nos princípios da teoria estudada e nos próprios sucessos e insucessos da prática. Elas foram as que mais conseguiram realizar práticas morais substanciais, alimentando um ambiente mais cooperativo em suas classes.

As professoras Alice e Áurea, mostraram uma representação de si otimista quanto às suas aprendizagens para agir nos conflitos, mas ainda inseguras quanto à forma como eram vistas pela equipe. Elas recorriam às experiências do senso comum (tidas na família, ou anteriores aos estudos) com mais frequência para basear suas ações, diante dos conflitos dos alunos. Na prática, foram também as que utilizaram mais estratégias de contenção e resolução pelo aluno e que apresentavam mais práticas procedimentais que, muitas vezes, por estarem desatreladas das práticas substanciais, não se mostravam suficientes para sustentar um ambiente mais cooperativo em suas classes.

Para professoras com diferentes formas, de percepção de si e de se envolver com a temática do desenvolvimento moral, é necessário que se pense também em focos diferentes para a formação continuada na escola. Por isso, é importante que essa formação não seja feita só no âmbito do GEEM, o grupo de que fazem parte, uma vez que, por ser aberto a profissionais de outras instituições, não dará conta das demandas específicas da escola.

Os quatro fatores discutidos nessa categoria foram analisados, a partir de uma perspectiva dialógica entre o indivíduo e o meio. Foi visto que eles podem interferir, tanto no saber-fazer quanto no querer agir das professoras. Dentro de cada fator, as dificuldades apresentadas pelas docentes foram discutidas canalizando sugestões que visavam entendê-las, também, como caminhos possíveis para o trabalho com desenvolvimento moral. Essas sugestões tiveram o intuito de não deixar que as dificuldades encontradas fossem tidas como justificativas imobilizadoras da continuidade do trabalho na escola. Por isso, é importante

reconhecer que, além das dimensões do saber-fazer e querer, há ainda outro verbo que acompanha o curso das ações voltadas para teoria do desenvolvimento moral na escola, “acreditar”.

É perceptível a necessidade dessa crença das professoras em um pressuposto básico, que permeia toda a teoria, a capacidade de desenvolvimento. Acreditar na possibilidade de existência de um desenvolvimento moral é muito importante, bem como acreditar nas possibilidades de desenvolvimento dos alunos, ainda que os considere difíceis, das famílias, da equipe, da instituição. Além disso, é primordial que cada pessoa acredite em sua própria capacidade de se desenvolver. Acreditar na possibilidade da existência de uma sociedade mais justa, mais harmônica, ainda que futura, talvez seja a base de todas as outras crenças necessárias para que se trabalhe a favor do desenvolvimento moral. Acreditar que está oportunizando o desenvolvimento moral, sem esperar retornos imediatos, é saber um dos motivos que precisam ser lembrados para alimentar esse trabalho na escola.

Com o fim dessa análise, ficam também questionamentos para outras investigações posteriores, uma vez reconhecidos os limites que cada pesquisa precisa ter. Por exemplo, sabe-se que não é possível apreender completamente a realidade natural das classes, quando se tem uma pessoa externa observando. Entende-se, ainda, que as representações de si sejam aqui analisadas de modo qualitativo, diferentemente das outras pesquisas, já citadas, que avaliaram esse fator de modo quantitativo. Reconhece-se que por ser um conceito muito subjetivo, as inferências realizadas são sustentadas por autorizados argumentos, mas perpassam, e muito, pela percepção teórica de quem analisa os dados.

Talvez fosse preciso uma etapa de análise quantitativa das representações que cada professora faz de si, para que se compreendesse melhor a hierarquia de valores presentes em suas intervenções, diante dos conflitos, e quem sabe em outras práticas morais, tanto procedimentais quanto substanciais. Essa compreensão individual poderia ser também relacionada à hierarquia de valores que a cultura local e a escola legitimam para percepção de o quão imbricados estão esses valores nos sujeitos da escola.

Poderia ser feito ainda um estudo da hierarquia de valores, individuais, institucionais e culturais das escolas, relacionando-a com os diferentes tipos de clima, para se perceber a centralidade dada a cada um dos valores que se constitui como princípio para a teoria, nos mais variados climas escolares. Os dados da pesquisa também permitiam um estudo sistematizado sobre os mecanismos de desengajamento moral presentes nos discursos e nas práticas de docentes imersas numa formação de base piagetiana. No entanto, seria necessário

um tempo maior para fazê-lo, ficando a opção para publicações futuras decorrentes ainda desta pesquisa.

No próximo item serão realizadas as considerações finais sobre os resultados encontrados. Mas antes, lembrem da história da menina Alice que iniciou esse capítulo, mas que não foi concluída? Segue a sua finalização para o deleite de quem ficou com curiosidade. Será que Alice lembrou de qual intervenção sua professora havia feito?

... Ao lembrar de como a sua professora fazia, Alice chamou os amigos e lhes descreveu a situação, deixando claro o sentimento de Tico-Tico e de Pardal e perguntou a eles se não haveria outra forma de resolver para que os dois ficassem bem. Os dois que inicialmente ficaram sem saber o que dizer, começaram então a pensar na solução, cogitaram que um comesse a acerola sozinho e que o outro fosse procurar a sua, mas depois foram levados a pensar que aí só um continuaria feliz. Foi quanto Tico-tico, ainda choroso disse que se sentiria melhor se o amigo procurasse a outra acerola com ele. Pardal gostou da ideia e ainda completou dizendo que as próximas que encontrassem poderiam ser divididas. Os passarinhos foram felizes em busca das outras acerolas e Alice respirou aliviada por ajudar com a situação, sem precisar resolver pelos amigos, lembrando do quanto se sentia bem quando a sua professora também a ajudava assim. [PARTE 2 DO RECONTO FEITO A PARTIR DO LIVRO “DE QUEM É A PRIMEIRA ACEROLA MARQUES; SILVA, 2015].

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cospe-fogo era um dragão que como os outros sabia cuspir fogo. Mas o que fazia ele diferente era que cuspia fogo com muita frequência e para todo lado, ao menor sinal de tristeza, frustração ou desagrado. O pior, é que além de deixar o outro queimado, o fogo que antes estava nele também era perpetuado. Foi quando alguém percebeu que ele não conseguia se controlar e resolveu ajudar. Reconheceu os sentimentos do dragão e ajudou-o a nomear pedindo para ele lhe falar o que sentia quando alguém o desagravada. Promoveu também a empatia quando perguntou se gostaria de ser queimado por alguém e deu sua cartada final questionando sobre o que ele poderia fazer para demonstrar seus sentimentos sem que os outros precisassem ficar também com raiva dele. Foi aí que Cospe-fogo percebeu que precisava tentar se controlar e passou a soltar fumaça para informar que algo não estava bem. “Afinal de contas, de uma hora para a outra, não se muda ninguém” (TOGNETTA, 2013, p. 23).

Ao ver o esforço de cospe-fogo para se autorregular é possível questionar: Quantas pessoas com tendência a cuspir fogo ou a não cuspir nada, você conhece? Em quantos momentos você já cuspiu também fogo ou nada em alguém? Ou ainda, quantas vezes você já observou trocas explosivas, mas não soube o que fazer, ou não achou que seria seu papel intervir, deixando o fogo se propagar? Por fim, o que cada um pode fazer para que o outro lhe entenda, sem precisar queimar tudo por fora ou por dentro?

Nas escolas é comum de se ver pequenos dragõezinhos como ele, ou dragõezinhos que não soltam nem fumaça e que precisam de professoras engajadas na promoção do desenvolvimento moral, professoras que utilizem os conflitos entre pares (muitos permeados pelas trocas de fogos) como oportunidades de aprendizagem, que considerem as particularidades, as dificuldades e as facilidades dos seus alunos e que entendam que o desenvolvimento intelectual anda de mãos dadas com o afetivo, para que possam promover o saber-fazer-querer agir moralmente das crianças. Mas, e quanto a elas? E quanto ao desenvolvimento das docentes mediante o contato com uma teoria que lhes diz que o conflito é uma oportunidade e não um perigo para a escola? Não existiriam também fatores que poderiam interferir na forma que intervêm num momento de conflito dos alunos?

Essa pesquisa partiu da observação de que existiam diferentes formas de intervir das docentes, mesmo em uma instituição que já buscava os princípios do desenvolvimento moral para embasar sua prática. Foi por reconhecer a existência sadia dessas diferenças, que se objetivou compreender os fatores que podem interferir na intervenção docente, diante dos conflitos entre pares, além de buscar identificar as formas de intervenção praticadas e tidas

como ideais pelas professoras e discutir sobre as dificuldades encontradas por elas para intervir nos conflitos escolares.

Para entender esses fatores que, por vezes, são responsáveis pela escolha das professoras em deixar ou não o fogo se propagar, foi preciso, primeiro, identificar as formas de intervenção que apareciam em suas práticas. Na Escola Convivência foi constatado que a tendência mais comum de intervenção ainda está voltada para resolver os conflitos pelos alunos, através do uso do diálogo ou da indicação direta de ações. A segunda tendência mais forte é a de preferir implícita ou explicitamente os conflitos, priorizando outras situações ou atividades da rotina. Conter o conflito apareceu como a terceira tendência de intervenção, a qual contava com ações de falar imperativamente, minimizar, ameaçar ou investigar. A ação de mediar, como a quarta mais usada, pôde ser vista em versão ampla ou parcial. A transferência para outra autoridade foi a intervenção menos vista na instituição.

Embora as professoras ainda tendam a utilizar mais intervenções ligadas à visão do conflito como perigo, o conflito como oportunidade já aparece na prática de todas as docentes, mesmo que com uma tendência menor de uso. O fato da estratégia de transferência ser a menos utilizada na escola, pode ser um reflexo das formações realizadas pelo GEEM e pela instituição. A ideia de tendência de intervenção surge para ratificar que a forma de agir de uma mesma professora não será sempre igual, variando, portanto, a partir de alguns fatores, que podem ser de ordem contextual ou pessoal.

Depois de conhecidas as formas de intervenções realizadas na Escola Convivência, foi feita uma reflexão sobre os fatores que podem interferir na prática das professoras e que possibilitam intervenções diferentes tanto entre elas, quanto por elas. Por isso, veio a necessidade de conhecer os elementos tidos pelas docentes como dificultadores ou facilitadores de suas intervenções, para explicitar o que era mais difícil para elas, quando tinham que escolher sobre o que fazer quando viam farpas e fogos se propagando, nas relações entre os alunos. Foram apontadas, então, questões positivas e negativas, como: os bons exemplos vistos na escola; os estudos realizados no GEEM; o bom relacionamento com a turma; a confiança advinda do estudo para intervir; a educação que as crianças trazem de casa; o não saber como fazer; o tempo didático; o estado de saúde físico e emocional; e a insistência das mesmas crianças com algumas atitudes. Esses elementos foram agrupados em fatores, que discutiram sobre a dimensão do saber-fazer docente (o que e o como) e sobre o que poderia intervir na dimensão do querer agir moralmente.

O primeiro fator encontrado apontou para as ambiguidades na relação entre o saber e o fazer das professoras, a partir de uma análise que buscou integrar tanto as formas de intervenção vistas na prática das docentes, quanto as que elas puderam construir tendo em vista duas situações de conflitos hipotéticas. Essa visão integrada possibilitou a análise do binômio saber-fazer como fator de interferência no tipo de intervenção, que a docente adotava em sua prática, uma vez que se considera que o desenvolvimento desse binômio é necessário, para que as docentes respondam às perguntas: “O que devo fazer? Como devo fazer?”.

Foi constatado que todas as professoras atribuíram importância ao uso da teoria do desenvolvimento moral em suas práticas e demonstravam ter ciência de que era possível enxergar o conflito como oportunidade de aprendizado. Mas apenas duas professoras, Isabel e Laura, demonstravam segurança para propor intervenções mediativas para os conflitos hipotéticos, sendo elas também as que realizavam esse tipo de intervenção na prática, com mais segurança. As outras duas, Alice e Áurea, realizaram intervenções mais pautadas na resolução pelo aluno e contenção, ainda precisando de maiores investimentos formativos para compreensão da estratégia de mediação, de fato, uma vez que o diálogo já era algo cultivado pelas duas, mas apenas o diálogo não garante uma mediação. Desse modo, foi ratificada a importância do saber-fazer para o momento em que a professora realizava sua intervenção. Afinal, para diminuir a frequência de intervenções, alimentam fogaréus, é importante saber: qual intervenção pode fazer; porque se está fazendo; além de entender em quais princípios a intervenção está embasada.

Apesar de importante, apenas conhecer e saber-fazer não é suficiente para que as professoras ajam com frequência, legitimando, como a mais assertiva, a visão do conflito como oportunidade. Isso porque, mesmo as docentes, que demonstravam um conhecimento mais assegurado sobre a estratégia da mediação, nem sempre faziam uso dessa estratégia. A ideia de tendência de intervenção, aqui defendida, é também validada, ao considerar que a tendência de ação em prol da autonomia moral das crianças integra as demais tendências. Assim, quem tende a agir para autonomia, pode escolher agir para a heteronomia, pois sabe como fazer as duas ações; já quem age em prol da heteronomia, nem sempre sabe agir em favor da autonomia. Para agir com vistas ao desenvolvimento moral, a pessoa precisa não só saber-fazer, mas também querer. Então, o que podia interferir para que elas quisessem ou não intervir, para não deixar que os fogos se propagassem ou para que quem não solta nada conseguisse também fazer uma fumaça?

O segundo fator indicou que o modo como as professoras veem, as crianças e famílias tidas por elas como mais difíceis, pode interferir na sua forma de intervir diante de conflitos que as envolvam. A questão do deslocamento de responsabilidade da educação moral para a família é um tipo de desengajamento recorrente, como mostra a pesquisa de Gonçalves (2017). Para que esse tipo de desengajamento não interfira tanto na estratégia adotada com determinados alunos, a família e esse alunos mais difíceis precisam ser entendidos em sua complexidade. Pode a escola oportunizar formações à instituição familiar sobre estilos parentais e formas de lidar com a educação das crianças. Quanto aos alunos tidos como mais difíceis, acredita-se que a instituição não deve se eximir de promover o seu desenvolvimento, principalmente ao considerar que a escola seja talvez um dos únicos lugares em que lhe seja ofertada a oportunidade de conhecer outras formas de se relacionar. Além disso, pode ser um ambiente propício para que, na mediação das relações conflituosas, sejam trabalhados sentimentos que colaborem para o seu despertar do senso moral (LA TAILLE, 2006).

Ainda nas discussões, as crianças apontadas informalmente como mais difíceis, durante as observações das salas de Áurea e Alice, tinham maiores índices de indisciplina do que de envolvimento em conflito entre pares. Nas turmas de Laura e Isabel, além de uma relação com a indisciplina, era percebido um maior envolvimento dessas crianças em situações de conflito entre pares. Unida a outras questões observadas, havia uma relação diferenciada, nessas turmas, com o valor do respeito. Nas duas primeiras, esse valor estava mais centrado no respeito à autoridade, através da cobrança das regras de manutenção da ordem na sala, para que a aula pudesse acontecer. Nas duas últimas, além desse respeito à autoridade, percebia-se a promoção de uma convivência respeitosa também entre pares, além de maiores indícios de respeito mútuo na relação com as autoridades.

O tempo didático e sua relação com a qualidade do ambiente sociomoral das salas foi tido como o terceiro fator que interferia nas escolhas que as docentes faziam para intervir nos conflitos. Práticas morais (PUIG, 2004) substanciais e procedimentais foram constatadas pela pesquisa, na escola. Em algumas salas, como na de Alice e Áurea, aconteciam com maior frequência práticas procedimentais, existindo momentos na rotina semanal para discutir a questão da convivência; porém as práticas substanciais mais relacionadas ao cultivo diário de valores, nas relações entre pares, não eram tão percebidas. Nas salas de Laura e Isabel, foram encontradas mais práticas substanciais, sem um tempo na rotina para as práticas procedimentais, que possibilitam reflexões coletivas sobre a convivência.

Essa falta de um tempo destinado à atuação preventiva sobre os conflitos pode ampliar a dificuldade apontada pelas docentes para gerir o tempo didático, também, em função das relações interpessoais. Além da necessidade de revisão de algumas práticas institucionais, como: controle do comportamento, através do diário, que reforça a heteronomia; a questão do recreio, para que as crianças sejam implicadas a pensar em soluções de forma mais autônoma para um problema de convivência; e da acolhida, que pode ser usada a favor da cooperação. Essas práticas da instituição, ao não fomentar os princípios da teoria que está sendo desenvolvida na escola, acabam enfraquecendo a construção de um ambiente sociomoral cooperativo também nas salas, pois influenciam no clima da instituição.

A última subcategoria discutiu sobre as representações que as professoras faziam de si, como fator de interferência das formas de intervenção, diante dos conflitos dos alunos. É na dualidade entre sujeito e meio que essas representações se constroem por isso, a valorização ou não dos outros, tidos como significativos, e as experiências práticas, sejam de sucesso ou fracasso, podem compor essas representações. Para Cospe-fogo, sentir vergonha pelo que fazia, a partir da não valorização do outro que lhe era significativo, foi fundamental para que começasse a repensar sua postura.

As professoras, que realizavam mediação na prática, demonstraram ter uma representação de si mais segura, em relação ao modo como se viam e ao modo como achavam que eram vistas pela equipe de trabalho, nas suas intervenções nos conflitos. Suas experiências do dia a dia, além dos estudos provenientes da teoria do desenvolvimento moral, foram lembradas como seus principais suportes para agir. As professoras, que demonstraram ter representações de si, sobre suas intervenções nos conflitos, menos seguras e diferentes, quanto à maneira como se viam e à maneira como o outro estava lhe enxergando, além de não realizarem mediações em suas práticas, indicaram experiências mais ligadas ao senso comum e anteriores à formação, como suporte para agir. Desse modo, as representações que as professoras têm de si podem ser consideradas como um fator que interfere nos modos como elas intervêm nos conflitos, ao tempo que também são influenciadas por estas práticas.

As reflexões indicaram a importância de uma formação que contemple as necessidades individuais de cada professora. Daí porque foram apontados caminhos para a continuidade da formação na Escola Convivência, considerando que, tanto o saber-fazer quanto o querer agir das docentes podem ser transformados, também, pela qualidade das relações que têm nos locais em que convivem. No ambiente escolar encontram-se os seus pares, suas colegas de profissão, vistas hierarquicamente como iguais, em termos de poder. Se para os alunos as

trocas mais significativas são aquelas realizadas entre pares, por que isso também não se daria, para as professoras?

Desse modo, o investimento na formação continuada, coletiva e em serviço, que privilegie a troca de experiências, tanto reais quanto hipotéticas é muito válido, pois se configura como uma rede de apoio, que pode mexer não só com o saber-fazer, mas com o que é de valor para o grupo, com o querer das docentes. Vale ressaltar que a formação coletiva deve acontecer atrelada, também, a uma escuta ativa das necessidades individuais de cada professora, para que ela possa ser reconhecida, pelos seus avanços, e fortalecida nas suas dificuldades.

Os fatores aqui encontrados representam apenas alguns, dentre os muitos que poderiam e podem ainda ser percebidos, a partir de uma observação do cotidiano, dessas ou de outras docentes. Ao final da análise, foram apontadas lacunas e possíveis questões que possam gerar novas pesquisas, dentre elas, a de identificar a hierarquia de valores presentes nos mais variados climas escolares, para compreender possíveis caminhos formativos para esses espaços, considerando sua relação com a frequência dos fatores aqui apontados. Ou ainda investigar melhor os desengajamentos morais presentes na falas das professoras, para compreender quais são os mecanismos de desengajamento mais comuns no grupo de professoras em formação.

Diante de tantas descobertas, sobre as formas de agir e fatores que interferem nessa intervenção docente, realizada diante dos conflitos, mesmo com as lacunas deixadas, foi possível um alívio da “pata de elefante” compartilhada inicialmente. Para possibilitar um registro mais profundo desse alívio, foi escrita uma carta direcionada a Cospe-fogo, que pode encontrada no Apêndice G.

É importante destacar, que esta investigação, apesar de categorizar as formas de intervenção encontradas, buscou principalmente compreender os fatores que interferem nessas formas de intervir, reconhecer que eles existem e que fazem parte do cotidiano das escolas, ouvindo as professoras sobre suas dificuldades. Afinal, são elas que estão nas salas, diariamente, tentando colocar em prática, ou não, o que a teoria propõe. Esse processo de escuta deve permear todas as etapas de formação docente, para que que a necessidade de estudar uma teoria seja expressa pelas professoras, e não meramente imposta a elas. O processo de conquista nem sempre é rápido; a há de se fomentar, no mínimo, a curiosidade sobre a existência de uma teoria que esteja a favor das relações na escola.

Após a realização do despertar para a existência dessa teoria, é necessária a realização de novas escutas sobre as dificuldades encontradas pelas professoras ao se depararem com uma forma nova de agir diante dos conflitos. É preciso ouvir as professoras, que descobrem que se eximir da responsabilidade sobre a propagação dos fogaréus não é o melhor caminho, quando se pensa em promover o desenvolvimento moral e um ambiente sociomoral cooperativo. Ouvir as professoras, para que elas não se desmotivem diante de suas angústias e não se afastem do trabalho em prol desse desenvolvimento, por não saberem como fazer em sala.

Por isso, é reforçada a importância dos momentos que privilegiam a troca de experiências e o compartilhamento dessas dificuldades, na construção do processo de envolvimento da equipe. São movimentados com esses momentos, além dos “saberes”, os “quereres”, atrelados a uma mudança que, deixando de ser somente individual, passa a ser, também, institucional.

Assim, a partir dessa escuta constante e de observações dos fatores que aparecem como intervenientes da ação docente, é possível perceber e traçar junto às professoras novos trajetos coletivos e individuais de formação continuada. Sem esquecer do que Cospe-fogo mostrou: “ninguém muda de uma hora para outra”. No ato de acreditar, ou seja, na crença sobre a capacidade de transformação da sociedade, dos outros e de si, ainda que de maneiras e em tempos diferentes, reside uma das chaves para a retroalimentação das forças mantenedoras da esperança e nela uma teoria aponta na direção da utopia consciente, a do desenvolvimento moral na escola.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sinara M. N. de. **Avaliação das concepções de violência no espaço escolar e a mediação de conflitos**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p.189. 2009.
- ALMEIDA, Laurinda. R. de; PLACCO, Vera. M. N de S. (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- ANDRÉ, Marli E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.
- ARTUNDUAGA, Fernando Cruz. **Educar para gestionar conflictos en una sociedad fragmentada: Una propuesta educativa para una cultura de paz**. Tese (Doutorado em Educação) - Barcelona, Universidad de Barcelona, p.446. 2008.
- BANDURA, Albert. AZZI, Roberta. TOGNETTA, Luciene R. P. **Desengajamento moral: teoria e pesquisa a partir da teoria social cognitiva**. São Paulo: Mercado de Letras, 2015.
- BARONI, Mariana Custódio de Souza. **Justiça restaurativa na escola: trabalhando as relações sociomorais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, p.176. 2011.
- BATAGLIA, Patricia U. R.; MORAIS, Alessandra de; LEPRE, Rita Melissa. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estud. Psicol. (Natal)**, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, Abr. 2010. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 22 de janeiro de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2010000100004>.
- BIAGGIO, A. **Lawrence Kohlberg: ética e educação moral**. São Paulo: Moderna, 2006.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, Damaris S. C. **O ensino de habilidades de resolução de problemas interpessoais em uma classe de ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de São Paulo (USP). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, p. 90. 2002.
- BRANCO, Angela M. C. U. de A. FREIRE, Sandra F. de C. D. GONZALÉZ. Alia M. B. Ética, desenvolvimento moral e cultura democrática no contexto escolar. In: **Diversidade e a cultura da paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018.
- BRIQUET, Enia C. **Manual de mediação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

- BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2007.
- CAPPI, Riccardo. Mediação e prevenção da violência. In: VELOSO, M. L.; AMORIM, S.; LEONELLI, V. **Mediação popular**: uma alternativa para a construção da justiça. Salvador: Juspopuli, 2009.
- CARACIO, Flávia C. C. **Concepção de professores acerca dos conflitos interpessoais entre crianças**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. São Paulo, p. 98, 2014.
- CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, Mar. 2007.
- DEDESCHI, Sandra C. C. **Bilhetes reais e/ou virtuais**: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 278, 2011.
- DEDESCHI, Sandra C. C. LICCIARDI, Livia, M. S. De quem é a tarefa de educar moralmente? In: TOGNETTA, L. R. P; VINHA, T. P. **É possível superar a violência na escola?** construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.
- DEVRIES, Rheta. ZAN, Betty. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.
- DEVRIES, Rheta. SAXTON, Kathryn. ZAN, Betty. A criança difícil. In: DEVRIES, Rheta. ZAN, Betty. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Tradução: Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas. 1998.
- DOMINGUES, Isaneide. **O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. São Paulo: Cortez, 2014.
- DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia**: com um estudo da obra de Durkheim, pelo Prof. Paul Fauconnet. Tradução de Lourenço Filho. 11a ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 5ª ed. Rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- FIGUEIREDO, Joana T. de. **Reflexões acerca de conflitos escolares**: a compreensão de uma professora do ensino fundamental 1. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, p.60, 2014.
- FRICK, Loriane T. **As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying**: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, São Paulo, p. 197, 2011.

- GONÇALVES, Catarina C. **Engajamento e desengajamento moral de docentes em formação diante de situações de bullying envolvendo alvos típicos e provocadores.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p.261, 2017.
- GUEDES, Júlio C. de O. **Mediação de conflitos e o julgamento moral de ações: qual o tipo de parceria em escolas?** Dissertação (Mestrado em psicologia) - Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, p. 142. 2013.
- GUTIÉRREZ, Reyna L. V. **La mediación escolar como herramienta de educación para la paz.** Tese (Doctorado en Intervención Social y Mediación) - Universidad de Murcia. Murcia, p. 368. 2012.
- HITLIN, Steven. Os Contornos e o Entorno da Nova Sociologia da Moral. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 17, n. 39, p. 26-58, Agosto de 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222015000200026&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 de fevereiro de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-017003902>.
- KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes.** Tradução pt. de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2007.
- KOHLBERG, Laurence. **Psicología del desarrollo moral.** Bilbao Spain: Desclée de Brouwer, 1992.
- LA TAILLE, Yves De. **A dimensão ética na obra de Jean Piaget.** São Paulo: Idéias, n. 20, 1994.
- _____. Prefácio à edição brasileira. In: PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Ática, 1998.
- _____. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas.** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LA TAILLE, Yves de. SOUZA, Lucimara Silva de. VIZIOLI, Letícia. Ética e Educação: Uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educação e Pesquisa.** Abril 2004, vol.30, no.1, p.91-108. ISSN 1517-9702
- LEME, Maria Isabel da S. Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722004000300010&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 19 Mar 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000300010>.
- _____. O diretor escolar e a gestão de conflitos na escola. In: TOGNETTA, L. R. P; VINHA, T. P. **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** - Contribuições da Psicologia. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- _____. Panorama sobre a violência na escola: a convivência em jogo. In: TOGNETTA, L.R.P.; LEME, M.I.S.; VICENTIN, V.F. **Quando os conflitos nos pertencem: uma reflexão**

sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

LICCIARDI, Livia M. S. **Investigando os conflitos entre as crianças na escola**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 218, 2010.

LIMA, Vanessa A. A. de. De Piaget a Gilligan: retrospectiva do desenvolvimento moral em psicologia um caminho para o estudo das virtudes. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 12-23, set. 2004. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 28 fev. 2017.

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

LUKJANENKO, Maria F. S. P. **Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 180. 1995.

MARCONI, Marina de A. LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUES, Carolina de A. E. SILVA, Lívia M. F. da. **De quem é a primeira acerola?** Americana: Adonis, 2015

MARQUES, Carolina de A. E. TAVARES, Marialva R. MENIN, Maria Suzana de S. **Valores Sociomoraís**. Americana: Adonis, 2017. (Valores Sociomoraís: Reflexões para a educação, 1)

MENIN, Maria S. de S. BATAGLIA, Patrícia U. R. Considerações finais: o que os projetos deste livro nos ensinam. In MENIN, Maria S. de S. BATAGLIA, Patrícia U. R. ZECHI, Juliana A. M. **Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras**. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.

MORAES, Maria C. VALENTE, José A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008.

NEVES, Rosana B. V. **Conflito Escolar: uso da mediação**. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Salesiano de São Paulo. Americana, 2013.

PIAGET, J. (1930). Os procedimentos de educação moral. In: MACEDO, Lino. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PIAGET, J. (1932). **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1998.

_____. **Práticas morais: Uma abordagem sociocultural da educação moral.** São Paulo: Moderna, 2004.

QUIROZ, Lorena A.; ANTE, Andrea G.; GALVIS, Constanza M. Una mirada al conflicto escolar desde el maestro y su quehacer cotidiano. **Revista Científica Guillermo de Ockham**, v. 4, n. 2, 2006

RAMÍREZ, A. S. **Diagnóstico y gestión de conflictos escolares mediante la intervención de un proyecto de mediación escolar en el aula del colegio de aplicación de Jaén-Perú.** Tesis (Doctorado en Educación) - Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca, p. 407. 2008.

SAMPAIO, Leonardo Rodrigues. **A psicologia e a educação moral.** *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 27, n. 4, p. 584-595, Dec. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000400002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 Set. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000400002>.

SANTANA, José P. de. **A mediação de conflitos e seus reflexos na inclusão escolar de crianças e adolescentes.** Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade Católica de Brasília. Programa de Pós-Graduação. Brasília, p. 126. 2013.

SASTRE, Genoveva; MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade.** São Paulo: Moderna, 2002.

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

SELMAN, Robert L; DEMOREST, Amy P. **Observing Troubled children`s interpersonal negotiation strategies: implications of and for a developmental model.** *Child development*, 55, p. 288-304, 1984.

SELMAN, R. L. LYMAN, R. Peer Conflict in Pair Therapy: Clinical and Developmental Analyses. **Peer Conflict and Psychological Growth.** New Directions for Child Development. M.W.Berkowitz (Ed). San Francisco, EUA, Jossey-Bass, nº. 9, September 1985.

SELMAN, R. et al. Assessing interpersonal negotiation strategies: toward the integration of structural and functional models. **Developmental Psychology**, v. 22, n. 4, p. 450-459, 1986.

SERPA, Maria de Nazareth. **Teoria e prática da mediação de conflitos.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1999, p. 90.

SILVA, Livia Maria F. da. **Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: causas, estratégias e finalizações.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 232. 2015.

SOUZA, Karina S. M. **O papel do educador para o desenvolvimento afetivo-emocional do estudante**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Rio Grande do Sul, p. 194. 2008.

SZYMANSKI, Heloísa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Líber, 2007.

TOGNETTA, Luciene R. P. **Perspectiva ética e generosidade**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

_____. **Doideira de galo à toa: ou por que a regra não é sempre boa**. Americana: Adonis, 2013a.

_____. **O chapéu no Noel**. Americana: Adonis, 2013b.

_____. Uma reflexão sobre as regras na escola que pretende formar para a autonomia e superar suas microviolências. *In*: TOGNETTA, L.R.P.; LEME, M.I.S.; VICENTIN, V.F. **Quando os conflitos nos pertencem: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia**. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2013c.

_____. **Cospe-fogo, o dragão**. Americana: Adonis, 2013d. (Pode ou não pode?)

_____. **Pata de elefante**. Americana: Adonis, 2014.

TOGNETTA, Luciene R. P.; BORGES, Anna K. S. A qualidade da interação entre pares e a implantação de um ambiente sociomoral cooperativo a partir da literatura infantil. **Revista Acadêmica de Educação do ISE Vera Cruz**, v. 3, n. 1, 2012, p. 16 – 35, ISSN: 2235729. Disponível em <https://alsafi.ead.unesp.br/bitstream/handle/11449/125147/ISSN2236-5729-2012-03-01-16-35.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

TOGNETTA, L. R. P.; DAUD, Rafael P. Formação de professores e sua adesão a valores morais: uma possibilidade de superação dos problemas de convivência e erradicação do bullying na escola. **Anais do III Congresso Nacional de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores**, São Paulo, SP:UNESP/PROGRAD, v. 1, p. 3918 – 3929, 2016.

TOGNETTA, Luciene R.P.; LEME, Maria I.S.; VICENTIN, Vanessa F. **Quando os conflitos nos pertencem: uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

TOGNETTA, Luciene R. P; VINHA, Telma P. **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** - Contribuições da psicologia. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____. **P. É possível superar a violência na escola? construindo caminhos pela formação moral**. São Paulo: Editora do Brasil, 2012.

VICENTIN, Vanessa F. Estilos de resolução de conflitos interpessoais: O que a escola pode fazer? *In*: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** - Contribuições da psicologia. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____. O que fazer no momento do conflito? *In*: TOGNETTA, L.R.P.; LEME, M.I.S.; VICENTIN, V.F. **Quando os conflitos nos pertencem:** uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

VIDIGAL, Sonia M. P.; VICENTIN, Vanessa F. O processo de resolução de conflitos entre crianças e adolescentes. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P.(ORG.). **É possível superar a violência na escola?** Construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil; Faculdade de Educação da Unicamp, 2012.

VINHA, Telma P. **O educador e a moralidade infantil:** uma visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras/FAPESP, 2000.

_____. **Os conflitos interpessoais na relação educativa.** Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas. Campinas, p. 430. 2003

VINHA, Telma. P. ASSIS, Orly Z. M. A autonomia, as virtudes e o ambiente cooperativo em sala de aula: a construção do professor. *In*: TOGNETTA, L. R. P. (org) **Virtudes e educação:** o desafio da modernidade. Campinas: Mercado de letras, 2007.

_____. Compartilhar ou transferir as responsabilidades: Considerações sobre a relação entre a escola e a família. **Anais do XXII Encontro nacional de professores do Proepr:** Educação e cidadania. Campinas: Faculdade de Educação UNICAMP, 2005, P. 15-32.

VINHA, Telma et al. A implantação da justiça restaurativa como um processo de resolução de conflitos na escola: uma realidade a ser construída. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. **Conflitos na instituição educativa: perigo ou oportunidade?** - Contribuições da psicologia. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

VINHA, Telma. MORAIS, Alessandra de. MORO, Adriano (coord). **Manual de orientação para aplicação dos questionários que avaliam o clima escolar.** Campinas: FE/UNICAMP, 2017.

APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido

Venho por meio deste termo, esclarecer à professora _____ e pedir o consentimento da mesma para a sua participação na pesquisa intitulada: “INTERVENÇÕES DOCENTES NOS CONFLITOS INTERPESSOAIS ENTRE ALUNOS”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Esta pesquisa objetiva compreender os fatores que podem interferir nas formas de intervenção docente nos conflitos dos alunos. Esclareço que estou atenta à Resolução CNS 466/2012 ao discorrer que “toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve riscos”. Desse modo, para que ninguém sinta qualquer desconforto ou danos pessoais foram previstos os seguintes procedimentos: a) para preservar a identidade, cada entrevista e observação será registrada e salva utilizando as letras iniciais do nome das participantes; b) esses registros serão guardados em lugar seguro, durante a vigência da pesquisa e somente a pesquisadora terá acesso; c) esses registros serão destruídos dois anos após o seu tratamento científico, antes desse período, estarão à disposição; d) as publicações relativas a esta pesquisa utilizarão um codinome, para representar as professoras, bem como, um codinome para a escola, caso seja necessário nomeá-la (Gostaria que escolhesse um codinome para você: _____); e) as informações não serão utilizadas em prejuízo dos participantes. Os resultados desta pesquisa serão utilizados apenas em eventos científicos, tais como congressos, simpósios, seminários, outros e publicados em revistas científicas, livros, artigos, entre outros. Informo também que a docente pode se recusar a participar do estudo, ou retirar consentimento a qualquer momento, e por desejar sair da pesquisa, não haverá qualquer prejuízo. Esta pesquisa será desenvolvida por mim, Elvira Maria Portugal Pimentel Ribeiro, sob a orientação da Prof^a Dr^a Solange Mary Moreira Santos (UEFS). Coloco-me a disposição para os devidos esclarecimentos sobre qualquer aspecto da mesma, presencialmente ou através do e-mail: elvirapribeiro@gmail.com. Asseguro a assistência durante toda pesquisa, bem como, garanto o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e até dois anos depois da participação. Enfim, após a orientação quanto ao teor aqui mencionado e compreensão do objetivo deste estudo, solicito o Livre Consentimento da referida professora para a participação nesta pesquisa. Esclareço por fim, que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por essa participação.

Feira de Santana, _____ de _____ de 2017.

Nome e assinatura da professora

Nome e assinatura da pesquisadora responsável por esta investigação

APÊNDICE E - Entrevista (modelo)

Nome:

Idade:

Há quanto tempo trabalha com educação?

Quanto tempo na escola:

Conhece a teoria do desenvolvimento moral? Há quanto tempo:

Participa do Grupo de Estudos em Educação Moral? Há quanto tempo:

Os dois casos que vamos te apresentar foram baseados em conflitos reais. Gostaríamos que você lesse em voz alta o conflito e, pensando nele como oportunidade de aprendizado para as crianças, desse continuidade ao caso indicando o que a professora deveria fazer. Ao fim de cada conflito hipotético, serão feitas também algumas perguntas para melhor compreensão sobre o tema.

Leitura do caso I

- 1- Na hora de intervir em um conflito como este, quais experiências já vivenciadas te ajudam, sejam elas antigas ou recentes?
- 2- Quando conflitos como este acontecem com seus alunos, o quanto que você se sente capaz de intervir oportunizando a aprendizagem para o desenvolvimento moral das crianças?
- 3- Como você acha que você é vista, dentro da escola, com relação a sua ação nos conflitos diários da sua sala?
- 4- Quais fatores que influenciam na sua forma de intervir quando acontece um conflito como este em suas turmas?

Leitura do caso II

- 5- De modo geral, você acredita que as escolas podem auxiliar no desenvolvimento moral de crianças a partir com conflitos como estes? Por quê?
- 6- O que para você poderia dificultar e facilitar a sua ação no momento de um conflito como este?
- 7- Há alguma(s) criança(s) em sua sala, que você acha que não consegue, ou que é mais difícil auxiliar no desenvolvimento moral? Por quê?
- 8- Como você percebe a capacidade de atuação da equipe da sua escola diante conflitos como estes?
- 9- Há algo mais que você gostaria de falar sobre a intervenção dos professores no momento do conflito ou sobre desenvolvimento moral?

APÊNDICE F - Casos hipotéticos para a entrevista

Caso I - ALICE

A professora ALICE estava escrevendo uma atividade no quadro para que seus alunos copiassem, foi quando a aluna ANA, que chegou atrasada, gritou “Abaixa a cabeça”. Seu colega JOAQUIM logo respondeu que abaixava se quisesse. Ela então afirmou que não estava falando com ele e pediu que FÁBIO e LUCAS abaixassem a cabeça, por favor. LUCAS respondeu que se abaixasse a cabeça não conseguiria escrever. ANA então pegou o caderno e ficou em pé, em frente ao quadro para copiar. Uma parte dos colegas começou a pedir licença e a outra parte da turma começou a mandar que ela saísse da frente. A professora ALICE que observava esta situação então...

Caso II - ALICE

Durante a aula de Ciências a aluna PAULA chamou baixinho o colega LUIS e disse que ele estava no livro, apontando figura de uma moça de cabelos curtos. LUIS chateado encontrou uma imagem de um elefante no mesmo livro e mostrou aos colegas, indicando ser PAULA. LUNA chamou PAULA e rindo mostrou o livro informando que LUIS havia lhe dito que o elefante era ela. PAULA se mostrou chateada, mas não disse nada. No entanto, a conversa logo foi ampliada para a maior parte da turma. Nesse momento LUNA chamou a pró ALICE e disse: Pró, LUIS está chamando PAULA de elefante. ALICE que não havia visto o início do conflito ...

Caso I - ÁUREA

A professora ÁUREA estava explicando um conteúdo de Ciências, parou um pouco para consultar o livro e buscar algumas informações para as crianças. Neste momento Claudio falou alto com uma colega afirmando que ela estava “Caçando piadinha”, a colega Laís logo respondeu dizendo que ele não estava usando a borracha e não queria lhe emprestar. Claudio respondeu afirmando estar usando sim a borracha para apagar as respostas. A professora ÁUREA que observou a cena então...

Caso II - ÁUREA

No recreio as crianças estavam brincando de polícia e ladrão, quando Luan chegou até a professora e se queixou que Gabriel o chamou de Luana. A professora ÁUREA então...

Caso I - ISABEL

A professora ISABEL estava retornando do recreio com sua turma, quando presenciou uma discussão entre Yasmin e Juliana, em que Yasmin falando alto afirmou que Juliana estava dizendo que ela havia metido o dedo na “cara” de Juliana. Esta por sua vez, já sentada reafirmou: “Meteu mesmo!”. Yasmin foi ao encontro de Juliana e disse: “Então deixa eu experimentar agora”. Juliana pediu que ela saísse, que deixasse de ser idiota e afirmou que Yasmin já vinha abusando-a há algum tempo e vinha xingando ela também. Yasmin logo respondeu que a boca era dela e ela xingava mesmo. Juliana concluiu dizendo que ela só xingava, porque não sabia fazer outra coisa. A professora ISABEL que presenciou a cena então...

Caso II - ISABEL

Durante a realização de uma atividade de História João chamou a professora ISABEL e informou que sua colega Lola o havia chamado de Joana. Lola se defendeu afirmando que

estava apenas cantando o que o seu outro colega Luís já havia falado pra João, e que era só uma brincadeira. A professora ISABEL então...

Caso I - LAURA

A professora LAURA estava escrevendo o diário no quadro para que seus alunos copiassem, foi quando a aluna ANA, começou a comentar com a colega MARIA sobre uma morte que aconteceu na novela. Seu colega JOAQUIM fez algum comentário sobre o tema que as duas conversavam, entrando na conversa e logo ANA o reclamou dizendo que a conversa não chegou nele. Ele se defendeu afirmando que estava falando com seu colega FELIPE, porque ele tem boca para falar. MARIA imediatamente retrucou dizendo que elas também tinham ouvido para ouvir. JOAQUIM resmungou algo baixo e MARIA que parece ter ouvido o que JOAQUIM falou, finaliza falando alto: “Então venha quebrar minha boca”. A professora Laura que estava de costas terminando de escrever o diário, mas ouviu toda a situação então...

Caso II- LAURA

Na aula de Matemática, que acontecia após o recreio, o aluno PAULO chamou a professora e falou: “Pró, CARLOS botou bullying em VICTOR”. CARLOS se defendeu afirmando que VICTOR também havia falado algo ruim com ele. VICTOR afirma que não falou, que só revidou chamando CARLOS de cavalo porque ele o havia chamado de burro. A professora então...

APÊNDICE G - Carta ao Cospe-Fogo

Querido Cospe-fogo,

Desde a primeira vez que conheci sua história me encantei. É, sem dúvida, a minha preferida. Como você teve a sorte de encontrar alguém que o fizesse refletir, eu também tive, pois conheci pessoas, que me colocaram para pensar sobre o fato de cuspir fogo, através do conhecimento da teoria do desenvolvimento moral. Passei por muitas etapas para entender como meus alunos podiam se desenvolver para substituir o fogo pela fumaça.

Na verdade, quando comecei a refletir sobre tudo isso, estava mais focada numa tentativa de possibilitar essas mudanças neles, do que de ver o próprio fogo que eu cuspia. Ainda que talvez, desde o início, eu tenha reconhecido, no seu esforço de soltar apenas fumaça, um pouco do que era também o meu esforço de uma vida inteira: não cuspir tanto fogo, ao me relacionar com as pessoas.

Você, diante da sua dificuldade, encontrou a estratégia de soltar fumaça como uma forma de começar a se autorregular, de agir com mais respeito mútuo, com uma tendência maior à autonomia. Para isso, precisou ter contato com alguém, que reconhecesse seus sentimentos, desequilibrasse sua hierarquia de valores, seu querer agir, colocando-o para pensar no que precisaria fazer e como isso poderia ser feito, a partir do exercício da escuta ativa, da linguagem descritiva, da empatia e da antecipação. Foi lendo sua história, que percebi que, para entender os alunos, precisava entender, também, dos processos próprios de autorregulação das professoras, que eram nada menos do que representações de mim mesma.

Quando me tornei professora, parecia muito mais difícil não cuspir fogo, porque as crianças eram tão pequenas, insistentes e eu não parava de me frustrar. Além disso, eu ainda tinha que lidar com a difícil tarefa de ser autoridade. Ser autoridade sem cuspir-fogo parecia impossível, como eles iriam me respeitar!?

Na busca de me construir professora, assim como o galinho, eu tentava, a todo custo, entender as regras e os seus princípios, para compreender, justamente, meu papel como autoridade. Assim como a Alice da história dos passarinhos, eu me lembrava das experiências que tive na minha família ou como aluna, para intervir nos conflitos. Já fiz caminhos inteiros de ida para a escola, implorando para que os conflitos não acontecessem, assim como as personagens da história do Noel, porque eu tinha medo de não saber o que fazer. Como o ratinho, tive muitas patas de elefantes e ainda as tenho, quando o assunto é convivência. Mas foi graças a uma dessas patas de elefantes gigantes que essa pesquisa surgiu e se desenvolveu

procurando por entender o processo pelo qual as professoras passam, quando descobrem que cuspir fogo não é o melhor caminho para promoção do desenvolvimento moral. Conhecer as formas essas docentes agem diante dos conflitos, permitiu-me refletir sobre como eu agia, com mais frequência, para compreender as dificuldades delas e as minhas. Estudar os fatores, que interferem em suas intervenções, me oportunizou conhecê-los melhor e refletir sobre os que eu estava deixando que interferissem na minha tendência de ação, alimentando o meu desengajamento moral.

Desse modo, sinto gratidão por ter entendido que o processo de desenvolvimento moral proposto pela teoria não é só para as crianças, é para as professoras também e, principalmente, por ter reconhecido a multiplicidade de estratégias que precisam ser encontradas para se deixar de cuspir fogo. Então, é preciso conhecer, saber-fazer, querer e acreditar (ufa!), para que a maior tendência de agir seja em prol da autonomia, alimentando menos os fogaréus. Assim como as crianças, cada uma das professoras, ou melhor, nós temos nossas especificidades. Porém, se foi possível até para você, que era o dragão mais cuspidor de fogo das histórias que conheço, por que não seria possível para nós?

Só não podemos esquecer que a mudança não acontece e nem se fortalece de uma hora para outra, nem com os alunos, nem com as professoras, nem com ninguém, o que não quer dizer que ela não é possível de acontecer.

Com carinho e votos de mais aprendizados,
De uma professora que acredita no desenvolvimento da humanidade