



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

Campus de São José do Rio Preto

**IEDA ALVES LUGLI**

**Conflitos interpessoais na educação infantil**

São José do Rio Preto

2018



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
Campus de São José do Rio Preto

IEDA ALVES LUGLI

## **Conflitos interpessoais na educação infantil**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

São José do Rio Preto

2018

Lugli, Ieda Alves.

Conflitos interpessoais na educação infantil / Ieda Alves Lugli. --  
São José do Rio Preto, 2018

141 f. : il.

Orientador: Raul Aragão Martins

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista  
(UNESP), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José  
do Rio Preto

1. Educação de crianças. 2. Conflitos (Psicologia). 3.  
Desenvolvimento moral. I. Título.

CDU – 372.2

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE  
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

IEDA ALVES LUGLI

## **Conflitos interpessoais na educação infantil**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

### **Comissão Examinadora**

Prof. Dr. Raul Aragão Martins

UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Orientador

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Luciana Aparecida Nogueira Cruz

UNESP – Câmpus de São José do Rio Preto

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita Melissa Lepre

UNESP – Câmpus de Bauru

São José do Rio Preto

31 de Julho de 2018

---

## AGRADECIMENTOS

---

Primeiramente agradeço a Deus por ter ouvido minhas orações e mostrado que meu momento chegaria e sempre confiando que Ele saberia o que é melhor para mim. Meu sonho foi realizado, mas exigiu fé e perseverança.

Agradeço meu esposo Luciano C. Lugli, que sempre foi um exemplo para mim, principalmente, como pesquisador. Me incentivou e mostrou que devo ir atrás dos meus objetivos, e melhor, me ensinou com suas críticas, que eu conseguiria ser autônoma e persistente e obstinada nos estudos.

Agradeço aos meus familiares, por sempre acreditarem em mim, principalmente minha mãe Maria de Fátima e minha sogra Ivaldete Lugli, agradeço as orações e por me apoiarem nos momentos mais críticos. Não devo deixar de mencionar o meu filhote canino Max, que sempre me acompanhou durante as escritas nos vários horários e períodos que me eram permitidos.

Quero agradecer em especial a um bebê que ainda irá nascer, meu filho Bernardo Henrique, que me acompanhou nos últimos 7 meses de pesquisa, e que por isso nascerá com alguns aspectos morais inerentes. Mesmo sem saber do mundo externo ainda, sei o quanto ele é generoso, pois minha gestação está sendo muito tranquila e afável, e isso me ajudou a continuar escrevendo a dissertação com ânimo e dedicação.

Não poderia deixar de agradecer ao meu querido professor Dr. Raul Aragão Martins, um exemplo de pessoa e profissional, que acredita em seus alunos e está sempre pronto a ajudar. Além de ter muito conhecimento, é uma pessoa que consegue estudar moral e colocar em prática os valores e princípios, sendo íntegro e honesto. Agradeço pelo respeito, por sempre oferecer ajuda e dar autonomia na medida certa.

À professora Dra. Luciana Nogueira Cruz, por ter me ensinado tanto. Por acreditar em nosso grupo de mestrandas e nos incentivar na busca por conhecimento. Além disso, é uma professora amiga, que lida com seus alunos com respeito, e está sempre pronta a ajudar, com toda humildade. À professora Dra. Rita Melissa Lepre, pelas contribuições na qualificação e defesa, e por ser uma excelente professora.

Às minhas amigas do grupo TEM Moralidade: Camila, Stephanie, Kelly, Andressa, Lara e Julia, que compartilharam comigo diversos momentos, os quais envolveram: emoções, companheirismo, aflições, ansiedade, parceria, empréstimos de livros e conhecimento.

*“A moral, propriamente dita, não é a doutrina que nos ensina como sermos felizes, mas como devemos tornar-nos dignos da felicidade”.*

*Immanuel Kant*

---

## RESUMO

---

Os conflitos interpessoais que ocorrem no interior da escola tornaram-se uma problemática para a comunidade escolar, apesar de estarem presentes na vida humana, a maioria das escolas os considera atípicos e desagradáveis para o bom andamento do ensino-aprendizagem. No decorrer do dia, os alunos vivenciam diversos conflitos com seus pares, estes que nem sempre conseguem resolver, e por vezes, não têm a devida atenção por parte dos educadores, que acreditam ser papel da família educar moralmente. Conseqüentemente, estas demandas têm se mostrado cada vez mais presentes, mostrando a necessidade de ações que promovam o desenvolvimento sociomoral dos alunos. Diante disso, a presente pesquisa tem como objetivo identificar os conflitos mais recorrentes nas relações interpessoais, entre alunos de 4 e 5 anos de idade, provenientes da Educação Infantil de tempo integral, bem como analisar as estratégias e concepções de resolução e mediação de alunos e professoras. A pesquisa foi realizada em duas escolas do município de São José do Rio Preto/SP. Tendo como base as pesquisas sobre a moralidade realizadas por Jean Piaget no livro “O juízo moral na criança”, o método constou da observação de 4 salas de aula, posteriormente, foram realizadas entrevistas com 40 crianças e 10 professoras, de modo a compreender como estes julgavam as ações dos personagens de histórias com conflitos hipotéticos. Os resultados das observações mostraram que o conflito mais recorrente foi a da disputa por objetos, espaços ou pessoas, e a estratégia de resolução mais empregada pelas crianças foi a “dependente” (aquela que depende da intervenção da professora). Em relação às professoras, a estratégia mais utilizada na mediação foi a resolução do conflito pela criança. Já os resultados das entrevistas, confirmaram o uso da estratégia dependente e a resolução do conflito pelo professor, porém as falas dos entrevistados nem sempre coincidiram com as ações observadas. Diante disso, concluímos que os conflitos interpessoais fazem parte da vida humana e devem ser oportunidade para o desenvolvimento da moralidade, porém é preciso que os educadores envolvidos tenham formação adequada para que possam realizar a mediação e fazer com que seus alunos aprendam a resolvê-los de modo a estabelecerem uma boa convivência e alcancem a autonomia moral.

**Palavras-Chave:** Conflitos, Desenvolvimento moral, Educação Infantil.

---

## ABSTRACT

---

The interpersonal conflicts which occur within the school environment have become problematic for the school community, although they are present in human life, most schools consider them atypical and unpleasant for the good progress of teaching-learning process. Throughout the day, students experience various conflicts with their colleagues, which cannot always solve, and sometimes do not have the attention of educators, who believe that it is the family's role to educate morally. Consequently, these demands have been increasingly present, showing the need for actions that promote the students' sociomoral development. Therefore, the present research aims to identify the most recurrent conflicts in interpersonal relations, between 4 and 5-year-old students, coming from full-time Early Childhood Education, as well as to analyze strategies and conceptions of resolution and mediation of students and teachers. The research was carried out in two schools in São José do Rio Preto / SP city. Based on Jean Piaget's research on morality in his book "The Moral Judgment of the Child", the method consisted of the observation of 4 classrooms, and later interviews were conducted with 40 children and 10 teachers, in order to understand how they judged the actions of story characters with hypothetical conflicts. The results of the observations showed that the most recurrent conflict was the dispute over objects, spaces or people, and the strategy of resolution most used by children was the "dependent" (that depends on the intervention of the teacher). In relation to the teachers, the most used strategy in the mediation was the resolution of the conflict by the child. The results of the interviews confirmed the use of the dependent strategy and the resolution of the conflict by the teacher, but the interviewees' speeches did not always coincide with the observed actions. Thus, we conclude that interpersonal conflicts are part of human life and should be an opportunity for the development of morality, but it is necessary that the educators involved have adequate training so that they can carry out mediation and have their students learn to solve them in order to establish a good coexistence and achieve moral autonomy.

**Keywords:** Conflicts, moral development, early childhood education.



---

## LISTA DE FIGURAS

---

Figura 1 – Frequência absoluta das ocorrências de conflitos por etapa. ....	86
Figura 2 – Frequência absoluta de ocorrência dos conflitos por categorias, escolas e turmas....	89
Figura 3 – Frequência percentual relativa das respostas das crianças na história sobre disputa por objeto e agressão física à pergunta “Quem foi mais errado na história?” .....	104
Figura 4 – Frequência percentual relativa das respostas das crianças na história sobre provocação e agressão verbal à pergunta “Quem foi mais errado na história?”. ....	105
Figura 5 – Frequência percentual relativa das estratégias das crianças para resolução do conflito hipotético.....	106

---

## LISTA DE TABELAS

---

Tabela 1 – Frequência relativa das estratégias de resolução de conflitos por turma.....	98
Tabela 2 – Frequência absoluta de ocorrências de conflitos entre as crianças, por gênero.....	99
Tabela 3 – Frequência absoluta de ocorrências das estratégias de resolução de conflitos utilizadas por gênero das crianças.....	100
Tabela 4 – Frequência absoluta das estratégias utilizadas pelas professoras, por turma.....	102
Tabela 5 – Estratégias de resolução dos conflitos nas entrevistas.....	106

---

## LISTA DE QUADROS

---

Quadro 1 – Estágios do período sensório-motor.....	35
Quadro 2 – Relação entre estágios cognitivos e morais.....	45
Quadro 3 – Conflitos com abordagens teóricas.....	47
Quadro 4 – Tipologia de conflitos.....	48
Quadro 5 – Conflitos nas abordagens tradicional e construtivista.....	55
Quadro 6 – Níveis de negociação interpessoal de Selman.....	63
Quadro 7 – Perfil das docentes.....	78
Quadro 8 – Categorias dos motivos dos conflitos.....	87
Quadro 9 – Estratégias de resolução de conflitos utilizadas pelas crianças.....	96
Quadro 10 – Estratégias das professoras na mediação de conflitos.....	101
Quadro 11 – Concepções das professoras sobre mediação de conflitos.....	112

---

## SUMÁRIO

---

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>16</b>
2.1	O desenvolvimento sociomoral segundo Jean Piaget .....	16
2.2	A importância do ambiente sociomoral .....	26
2.3	O desenvolvimento da inteligência na teoria piagetiana.....	30
2.2.1	Período Sensório-Motor .....	33
2.2.2	Período Pré-operacional .....	36
2.2.3	Período das Operações Concretas.....	41
2.2.4	Período das Operações Formais .....	42
<b>3</b>	<b>CONFLITOS INTERPESSOAIS .....</b>	<b>46</b>
3.1	Os conflitos interpessoais na concepção construtivista .....	46
3.2	Pesquisas nacionais e internacionais na temática dos conflitos.....	55
3.3	Resolução de Conflitos interpessoais .....	62
3.4	Procedimentos de intervenção frente aos conflitos.....	64
3.4.1	Assembleias .....	64
3.4.2	Práticas Restaurativas .....	66
3.4.3	Linguagem descritiva .....	67
3.4.4	Sanções por reciprocidade .....	69
3.4.5	Equipes de ajuda.....	71
3.4.6	Formação de professores em prol da convivência democrática .....	72
3.4.7	Conflitos hipotéticos.....	74
<b>4</b>	<b>MÉTODO.....</b>	<b>77</b>
4.1	Escolas e participantes .....	77
4.1.1	Caracterização da escola A.....	79
4.1.2	Caracterização da escola B .....	80
4.2	Considerações éticas .....	81

4.3	Procedimentos.....	82
4.4	Análise dos dados .....	84
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>	<b>85</b>
5.1	Observação: os conflitos mais recorrentes entre as crianças .....	85
5.1.1	Observação: As estratégias de resolução de conflitos pelas crianças.....	95
5.1.2	Observação: As estratégias de resolução dos conflitos pelas profas.....	101
5.2	Entrevistas: Concepções das crianças sobre resolução de conflitos .....	103
5.3	Entrevistas: Concepção das professoras sobre resolução de conflitos.....	108
<b>6</b>	<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>114</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>118</b>
	<b>ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA .....</b>	<b>129</b>
	<b>ANEXO B – CARTA DE ADESÃO DAS ESCOLAS .....</b>	<b>131</b>
	<b>ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>132</b>
	<b>ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>134</b>
	<b>APÊNDICE A - HÍSTÓRIAS DAS ENTREVISTAS.....</b>	<b>136</b>
	<b>APÊNDICE B - QUESTÕES DAS ENTREVISTAS .....</b>	<b>140</b>

---

## 1 INTRODUÇÃO

---

Os conflitos interpessoais, sempre estiveram presentes no contexto escolar, eles podem ser apreciados por diferentes vertentes, mas neste contexto são evocados pela via da moralidade humana.

Nas últimas décadas, devido ao aumento da violência na escola, sua visibilidade tem se manifestado de modo mais intenso, por conta da criticidade e indignação das pessoas. Todavia, observa-se que a violência na sociedade sempre existiu, mas hoje se discute mais a respeito e ela não é tão banalizada como antes, tanto que é elemento de estudo. À vista disso, pesquisas realizadas pela UNICEF (2017) e UNESCO (2017) sobre violência escolar e bullying, mostram que milhões de crianças e adolescentes vivenciam a violência escolar e outras formas de abuso durante o ano.

Os problemas encontrados em maior número são agressões físicas e verbais, bullying, furtos, indisciplina e abuso de poder pela hierarquia que se estabelece nas relações entre direção-professor e professor-aluno, entre outros (VICENTIN, 2009; VINHA; TOGNETTA, 2009).

A escola, muitas vezes não sabe como proceder mediante os conflitos, por consequência, os ignora ou leva em consideração apenas os que desrespeitam as autoridades (professor e gestores). Em decorrência disso, um conflito não resolvido pode gerar muitos outros ao longo dos dias, fazendo com que as relações se agravem a ponto de trazer danos a vida dos sujeitos, como nos casos de bullying. Muitas vezes, os educadores só vão pensar em medidas de intervenção depois que as fatalidades ocorreram.

Vicentin (2012, p.81) salienta que “A dificuldade dos educadores em propiciar uma formação de maneira que os alunos resolvam conflitos interpessoais de forma mais justa e equilibrada reflete-se em todos os setores da sociedade [...]”. Porém, é preciso entender que não é culpa dos professores a sociedade estar cada vez mais violenta, pois isso envolve diversas instâncias. Apenas é imprescindível que percebam a sua importância na formação moral dos alunos e que podem contribuir para a melhoria das relações.

Diante de atos violentos na sociedade, vê-se a notória preocupação por parte de todos (Estado, escola e família) em suprimir essa situação. No entanto, o que se vê comumente, é um delegando ao outro a responsabilidade para lidar com a questão, e

apenas quando alguma fatalidade acontece, imediatamente buscam-se culpados para justificar a ocorrência.

Vale ressaltar que a intenção das escolas de modo geral, está em promover o bom desenvolvimento acadêmico e cognitivo de seus estudantes. No entanto, não há garantia de que esta proposta esteja articulada a um plano de desenvolvimento de atitudes e valores, como propõe os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Não se pode negar que as relações humanas estão presentes na escola, os valores e regras são transmitidos o tempo todo, tanto pelos gestores, professores, funcionários e colegas. Por esse motivo, a formação moral deve ser objeto de reflexão no âmbito escolar e deixar de ser tratada de modo isolado, pois “[...] se aprendemos algo nos últimos trinta anos, foi que a educação moral não pode ficar confinada a uma parte do dia escolar, ou a uma situação contextual, mas deve ser integrada à experiência escolar como um todo (NUCCI, 2000, p.84).

Os conflitos que ocorrem na escola, devem ser oportunidade para os educadores promoverem a reflexão sobre conceitos como respeito, justiça e solidariedade, além do estabelecimento de uma convivência democrática por meio do diálogo. Parece ser algo bem simples, mas nem sempre isso ocorre na prática.

À vista disso, pesquisadores preocupados com a problemática dos conflitos, bem como o desenvolvimento moral das crianças e jovens, têm se debruçado no estudo desta temática (MAGALHÃES, 1995; SOUZA, 1999; VINHA, 2003; CARITA, 2004; LEME, 2004; 2006; VICENTIN, 2009; SILVA, 2015; MARQUES, 2015; OLIVEIRA, 2015), e os resultados de suas pesquisas, sinalizam que os alunos não conseguem resolver seus conflitos de forma assertiva e os educadores não sabem como mediar as situações conflituosas, tampouco auxiliar os alunos no desenvolvimento de estratégias para resolvê-los, isso porque desconhecem fundamentos básicos de formação sociomoral.

Diante do exposto, o estudo da dinâmica das relações interpessoais é muito relevante para a compreensão dos conflitos recorrentes no ambiente escolar, visto que o número de pesquisas voltadas para o entendimento dos conflitos ainda é pequeno, principalmente, relacionadas a primeira infância e em escolas de tempo integral.

A partir de fundamentos teóricos, constata-se que o conflito pode ser destrutivo ou construtivo, dependendo da concepção e mediação docente (VINHA, 2003). Partindo deste pressuposto, a pesquisa, objeto desta dissertação, tem por finalidade, identificar os conflitos existentes nas relações interpessoais entre as crianças de 4 e 5 anos de duas escolas municipais de Educação Infantil em período integral na cidade de São José do

Rio Preto, bem como analisar as concepções de resolução e mediação de conflitos dos alunos e professores.

Em síntese, surgem alguns questionamentos: Como os alunos solucionam seus conflitos? Quais intervenções os professores realizam? Quais os conflitos mais recorrentes entre os alunos? O que pensam crianças e professores a respeito dos conflitos? Uma escola localizada na região periférica tem mais conflitos do que uma escola na região central?

Diante dessas indagações, temos as seguintes hipóteses que foram baseadas em minhas experiências como educadora e em pesquisas realizadas (VINHA, 2000; 2003; CARITA, 2004; LEME; FONTES, 2004; LEME, 2004; 2006; CARINA, 2008; VICENTIN, 2009; SILVA, 2015; LICCIARDI, 2010; MARQUES, 2015; OLIVEIRA, 2015):

- 1- Acredita-se que os alunos têm resolvido seus conflitos de maneira agressiva e impulsiva;
- 2- As intervenções dos professores costumam ser pautadas no senso comum, por falta de conhecimento científico sobre o assunto;
- 3- Os conflitos mais recorrentes são de disputa e agressão física;
- 4- Tanto os professores quanto as crianças têm condutas diante dos conflitos distintas do que dizem a respeito, ou seja, a ação não condiz com a fala;
- 5- A localização de cada escola pode diferir na quantidade de conflitos.

Para confirmarmos nossas hipóteses, foi necessário observar o processo de interação entre os alunos, e assim, identificar os conflitos recorrentes entre as crianças. Também foi possível verificar se havia diferenças entre as escolas observadas, bem como analisar as estratégias dos professores mediante os conflitos.

Em relação a estrutura do trabalho, primeiramente, descrevemos o desenvolvimento moral e cognitivo, segundo os pressupostos teóricos de Jean Piaget e seus seguidores. Em seguida, discorremos sobre o conceito de conflito a partir da leitura de pesquisas nacionais e internacionais, e os procedimentos de intervenção que podem ser empregados no ambiente escolar. Na sequência, detalhamos os aspectos metodológicos, em que apresentamos as escolas e os participantes da pesquisa, as considerações éticas, os procedimentos e o formato de análise dos dados. Por fim, apresentamos os resultados e as conclusões.



Em suma, pretende-se com esta pesquisa promover mudanças nas escolas pesquisadas, visto que daremos retorno quanto aos resultados e possibilidades de estudo e formação para os educadores. Além disso, temos a intenção de contribuir com pesquisas futuras, a fim de compartilharmos o conhecimento para que o desenvolvimento sociomoral das crianças ocorra de fato.

---

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

---

Neste capítulo são abordadas as contribuições da teoria de Jean Piaget sobre o desenvolvimento da moralidade humana e a importância do ambiente sociomoral, bem como a relação que se estabelece entre moral e cognição. Visto que para Piaget (1932/1994) tanto o desenvolvimento da inteligência quanto o desenvolvimento moral, ocorrem por meio de construções internas. É a partir das interações do sujeito com o meio que se desenvolve o cognitivo e o moral, e conseqüentemente, ocorre a construção de valores morais.

### 2.1 O desenvolvimento sociomoral segundo Jean Piaget

*“Autonomia é um poder que não se conquista senão de dentro e que não se exerce senão no seio da cooperação”.*

*Jean Piaget*

Jean Piaget (1896-1980), biólogo e epistemólogo suíço, nascido em Neuchâtel, iniciou seus estudos científicos, ainda quando criança, por volta dos dez anos de idade. Seu interesse de pesquisa inicialmente era na área biológica, e especificamente, debruçou-se nos estudos sobre a adaptação dos moluscos, tornando-se um doutor. Entretanto, seu interesse não se limitou aos moluscos e se tornou um autodidata nos campos da sociologia, filosofia e psicologia. Posteriormente, estudou Filosofia em Paris e contribuiu com as pesquisas realizadas por Alfred Binet e Theodore Simon. Através dos testes de inteligência realizados com crianças, passou a ter o interesse nas respostas consideradas incorretas. Essas experiências impulsionaram Piaget a pesquisar sobre o desenvolvimento da inteligência e a construção do conhecimento, tanto que batizou sua teoria de epistemologia genética, que consiste em “[...] pôr a descoberto as raízes das diversas variedades de conhecimento, desde as suas formas mais elementares, e seguir sua evolução até os níveis seguintes, até, inclusive, o pensamento científico” (PIAGET, 1983, p.3).

Além da vasta obra do autor ter sido voltada para os estudos epistemológicos, Piaget também demonstrava interesse pela psicologia, visto que passou um tempo

estudando em Zurique no laboratório e clínica psiquiátrica de Eugen Bleuler (1857-1939). Sobretudo, Piaget também buscou compreender como se desenvolve o pensamento da criança em relação aos valores éticos universais, tanto que desenvolveu uma pesquisa de grande relevância no campo da moralidade, e publicou um único livro, intitulado “*Le jugement moral chez l’ enfant*”, em 1932. Posteriormente, essa obra foi traduzida e publicada no Brasil em 1977, com o título “*Julgamento moral na criança*”. Na edição publicada em 1994, o título foi alterado, proposto por Yvés de La Taille, que considerou na tradução que o termo “julgamento” não seria exatamente o que Piaget queria dizer, mas sim “juízo”, e por esse motivo, foi publicada com o título “*O juízo moral na criança*”, sendo considerada um clássico na psicologia moral.

Sua obra apresentou um estudo sobre como as crianças julgam determinadas situações sociais. Fez uso do método clínico, que segundo Delval (2002, p.67) consiste em “[...] um procedimento para investigar como as crianças pensam, percebem, agem e sentem, que procura descobrir o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem, o que está por trás da aparência de sua conduta, seja em ações ou palavras”.

Partindo desse pressuposto, Piaget pesquisou primeiramente como as crianças aplicam as regras do jogo (prática) e qual a concepção que elas têm quanto ao seu caráter obrigatório (consciência). Escolheu analisar o jogo de bolinhas de gude, pelo fato de que esta atividade apresenta uma estrutura de regras e reflete a sociedade que do mesmo modo, é composta por elas. De acordo com Menin (1996), a moralidade começa pelo respeito que adquirimos pelas regras, e desta forma, Piaget buscou compreender como as crianças adquirem ou constroem esse respeito.

Piaget observou e entrevistou crianças entre 5 e 12 anos, habitantes de Genebra e Neuchâtel. Naquela época o jogo de bolinhas de gude era empregado constantemente pelas crianças, principalmente pelos meninos. Portanto, Piaget resolveu compreender como os meninos pensam sobre as regras desse jogo. E com as meninas, optou pelo jogo de pique, mas por considera-lo pouco regrado, mudou para o jogo de amarelinha.

Na entrevista clínica, Piaget pedia às crianças que o ensinasse a jogar e as questionava sobre determinadas regras do jogo (a origem delas, quem jogava e se eram passíveis de modificação). Como resultado, foi possível constatar que as crianças passam por quatro estágios em relação à prática das regras, que se refere ao modo como as crianças fazem uso delas na situação de jogo.

**1º Estágio - Motor e individual** (até 2 anos) – As crianças manipulam as bolinhas de gude em função de seus próprios desejos e hábitos motores. A criança brinca sozinha e faz gestos repetitivos e regulares de modo a internalizar o objeto.

**2º Estágio - Egocentrismo** (2 a 5 anos) - Participam do jogo com crianças maiores, mas não conseguem compreender diferentes pontos de vista, considerando apenas os seus. Acredita que está interagindo com os demais, mas na verdade está jogando consigo mesma. Não costumam combinar as regras quando vão jogar, apenas jogam como bem entendem. Nesse estágio ocorre uma confusão na memória da criança, fazendo com que ela acredite que a nova regra já fazia parte das suas estruturas mentais.

**3º Estágio - Cooperação Nascente** (7 a 8 anos) – A cooperação começa a surgir e as crianças conhecem as regras comuns a todos os jogadores. Porém, não costumam combinar como vão jogar. Quando Piaget questionou sobre as regras do jogo, foi possível perceber nas respostas que cada criança apresenta a sua regra, havendo assim, divergências;

**4º Estágio - Codificação das regras** (11 a 12 anos) – o jogo é regulamentado e apresentam concordância na maneira como jogam. As regras não são fixas e podem ser alteradas. As crianças buscam elaborar regras justas e adequadas.

Quanto a consciência das regras, que diz respeito a compreensão que as crianças têm sobre elas, a sequência de desenvolvimento apresenta-se em 3 estágios:

**1º Estágio - Egocêntrico**– A regra é puramente motora e ainda não é coercitiva, devido a realidade não ser obrigatória. Jogam como querem e não apresentam consciência sobre como se deve jogar. Esse período ocorre de modo simultâneo com o primeiro estágio da prática das regras.

**2º Estágio - Apogeu do Egocentrismo** - A regra é considerada sagrada e inatingível, sendo assim, toda modificação é considerada uma transgressão. As crianças consideram que as regras sempre existiram e foram criadas pelos primeiros habitantes da terra. Tem início no segundo estágio e finaliza na primeira metade do terceiro estágio da prática das regras.

**3º Estágio – Cooperação** – A regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, nessa etapa o respeito é obrigatório e a regra pode ser transformada, caso tenha um consenso entre os participantes. Obedecem a regra não pelo fato de ser sagrada, mas por promover igualdade de condições. Neste estágio a criança ao lidar com as regras, realiza uma atividade que envolve pensamento e socialização.

[...] primeiro a criança pratica a construção das regras, aplicando-as, mudando-as no grupo, criando novas...; depois é que descobre que as regras não são sagradas, imutáveis, eternas... E quando a criança acha imutáveis e sagradas as regras que vêm dos mais velhos – consciência-, sua prática é ainda imitativa e egocêntrica! Ou seja, na prática a criança faz o que quer e na fala é rígida e “moralista”! (MENIN, 1996, p.45).

Diante dos estudos realizados, Piaget (1932/1994) concluiu que o juízo que a criança apresenta em relação a prática das regras, pode diferir em relação a consciência das regras, ou seja, a criança pode estar em um estágio na prática e em outro em relação a consciência.

Partindo desse pressuposto, Piaget (1932/1994) constatou que existem três tipos de regras:

1. **Regra motora:** refere-se à repetição da ação da criança sobre os objetos, em que ocorre a adaptação dos esquemas motores;
2. **Regra coercitiva:** relacionada ao respeito unilateral, no qual a criança considera a regra que lhe foi transmitida por uma criança mais velha ou um adulto, como algo sagrado e imutável.
3. **Regra racional:** envolve o respeito mútuo e a criança age com cooperação, buscando compreender o outro e ser compreendido. As regras não são consideradas sagradas, mas suscetíveis a mudanças.

Segundo Jean Piaget (1932/1994) o desenvolvimento da moralidade é bem amplo, não se refere a apenas obedecer determinadas regras, mas sim em compreender a razão pela qual o sujeito a obedece, portanto, assevera que “[...] toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (p.23).

Nessa perspectiva é importante salientar a presença de dois tipos de respeito que são essenciais na formação da consciência moral.

1. *Respeito unilateral:* a criança leva em consideração as instruções recebidas por crianças maiores ou um adulto, nessa relação ocorre a coação do mais velho sobre o mais novo. Isto resulta em uma relação desigual entre criança e adulto, a primeira muitas vezes obedece por medo da punição e desaprovação, e o segundo age de modo coercitivo. Esse tipo de respeito está diretamente relacionado a moral heterônoma que será apresentada no decorrer do capítulo.

2. *Respeito mútuo*: as relações são guiadas pela reciprocidade e cooperação, a criança passa a compreender o ponto de vista do outro, no mesmo momento em que apresenta o seu. A obediência a autoridade deixa de ser considerada como algo fundamental, e os direitos e deveres passam a ser os mesmos, tanto para o adulto quanto para a criança. Nesse momento, as relações são guiadas pela moral autônoma, que será explanada mais adiante.

É importante ressaltar que, o respeito é um sentimento indispensável para a formação da consciência moral, antes dele a criança desenvolve os sentimentos de amor e medo, em razão desta junção de afeto e temor que as crianças têm sobre os pais, professores e demais adultos com os quais convive, é que se desenvolve o sentimento de respeito (VINHA, 2007).

Piaget (1932/1994) também buscou compreender o juízo das crianças sobre desajeitamentos, furto e mentira. Para isso, fez o uso de histórias hipotéticas de modo que as crianças julgavam as ações os personagens das histórias. Ele interrogava as crianças com a intenção de saber o que elas consideravam relevante ou não, ao emitirem julgamentos sobre os atos e situações contadas. As histórias foram compostas, ora por um ato feito sem intencionalidade, seguido de grandes danos, ora por um ato realizado propositalmente, acompanhado de pequenos danos.

Seguem alguns exemplos:

- a) Um menino, que se chama Jean, está em seu quarto. É chamado para jantar. Entra na sala para comer. Mas atrás da porta há uma cadeira. Sobre a cadeira há uma bandeja com quinze xícaras. Jean não pode saber que há tudo isso atrás da porta. Entra: a porta bate na bandeja, e, bumba! as quinze xícaras se quebram.
- b) Era uma vez um menino chamado Henri. Um dia em que sua mãe estava ausente, foi pegar doces no armário. Subiu numa cadeira e estendeu braço. Mas os doces estavam muito no alto e ele não pôde alcançá-los para comer. Entretanto, tentando apanhá-los, esbarrou numa xícara. A xícara caiu e se quebrou (PIAGET, 1932/1994, p.102).

Após contar os pares de histórias, o pesquisador perguntava se havia uma criança mais culpada que a outra, ou se eram igualmente culpadas. Em seguida, pedia para que justificasse sua resposta.

Com esse estudo foi possível concluir que as crianças menores (por volta dos 7 anos de idade) julgam os atos em função de sua consequência (responsabilidade objetiva), já as crianças maiores (por volta dos 11 anos de idade) julgam em função das intenções (responsabilidade subjetiva). Menin (1996) afirma que a criança pequena julga como um

juiz severo e rígido, que examina apenas o “tamanho” do crime sem se preocupar com os motivos e a pessoa envolvida. Em consonância a isso, os adultos muitas vezes contribuem para engessar esse comportamento nas crianças, não analisando as intenções ao julgarem os atos dos pequenos. Por exemplo, se a criança quebrar algo grandioso, a bronca é severa, mas se quebrar algo pequeno, a bronca é mais leve.

Em relação a mentira, Piaget pedia às crianças que comparassem duas mentiras, por exemplo: “Vi um cachorro tão grande quanto uma vaca! ou “Tirei ótimas notas na escola!” (com a intenção de ganhar uma recompensa).

Destarte, foi possível perceber que as crianças pequenas, julgam pela aparência e acreditam que a situação mais distante da realidade é a mais grave, pois fica nítido que é uma mentira. Já as crianças maiores consideram a mentira que parece real, como sendo a mais errada. Além disso, leva em conta a intenção da pessoa que conta a mentira, pois esta pode trair a confiança das pessoas.

Diante das análises Piaget verificou que as crianças pequenas apresentam uma estrutura de pensamento, nomeada “Realismo Moral”, que consiste na tendência da criança em considerar os deveres e os valores a eles relacionados como subsistentes em si. Nesse período a criança considera que o dever é essencialmente heterônomo, de modo a obedecer às ordens da autoridade. Segue a regra ao pé da letra, e não se preocupa com o seu sentido.

Desse modo, fomenta-se uma concepção de responsabilidade objetiva e o indivíduo é regulado externamente, em conformidade com as regras advindas da autoridade.

O realismo moral pode tanto estar atrelado ao pensamento infantil, que é construído pela criança, como ter relação com a coação exercida pela autoridade. Piaget (1932/1994), salienta que para as crianças antes dos seis ou sete anos de idade, as nuvens andam no céu porque querem, o sol não tem permissão para ficar fora a noite. Portanto, não existe uma lei natural mecânica e a regularidade física não se dissocia da obrigação da consciência da regra moral.

Em relação à coação adulta, as regras impostas pelos pais, como a rotina diária da criança, são colocadas no mesmo plano dos fenômenos físicos. Desse modo, a coação se faz presente nos primeiros anos de vida da criança, pois é inevitável e, através dela os sujeitos tomam conhecimento das regras que compõem a sociedade. Isso ocorre porque as relações sociais em grande parte são organizadas assim, sempre com o adulto impondo determinadas regras para as crianças. Contudo, é imprescindível que a coação seja

paulatinamente substituída pelas relações de cooperação, para que elas também conheçam as regras por meio de relações pautadas no respeito mútuo e na reciprocidade, pois só assim, alcançarão a autonomia. Em outras palavras, se prevalecerem relações coercitivas durante toda a vida de uma pessoa, dificilmente ela chegará ao pensamento autônomo.

Nessa perspectiva Piaget constatou que existem dois planos no pensamento moral. O primeiro, a *experiência moral*, que é construída nas relações e interações, faz o indivíduo pensar de modo reflexivo sobre seus conflitos morais, tanto na perspectiva de si como na do outro. O segundo, o *pensamento moral teórico ou verbal*, que envolve a reflexão afastada do plano real.

As crianças maiores são guiadas por uma responsabilidade subjetiva, e começam a perceber a intencionalidade nos atos, isso acontece porque há uma descentralização do egocentrismo. Sobretudo, passam a se preocupar com os pontos de vista dos integrantes do grupo, buscando estabelecer relações de cooperação e assim, agem tendendo à autonomia moral.

Em continuidade com seus estudos sobre a moralidade infantil, Piaget também buscou compreender como se desenvolve a cooperação e a noção de justiça e constatou que existem dois tipos de justiça:

1. *Justiça retributiva*: considera que o ato deve ser corrigido com uma sanção que deve ser equivalente a ação.
2. *Justiça distributiva*: a preocupação está voltada para a igualdade de direitos e não mais a punição. Consideram as condições e intenções dos sujeitos.

Em seus experimentos, Piaget elaborou uma série de histórias em que analisou as respostas das crianças sobre as punições. Ele queria saber se elas consideravam as punições sempre justas ou se havia umas menos justas do que outras.

Desse modo, verificou que no domínio da justiça retributiva é esperado dois modos de reação e dois tipos de sanções:

1. *Sanções expiatórias*: apresentam arbitrariedade e não têm relação com o ato a ser sancionado. Não promovem a autorregulação e se associam a coação e as regras do adulto, que são exteriores ao sujeito.
2. *Sanções por reciprocidade*: As relações são permeadas pelas trocas, não é necessário o castigo físico, apenas o fato da criança saber que pode perder a confiança de um amigo, caso venha a mentir, ou até mesmo perder sua amizade, isto já é o suficiente.



Na entrevista, Piaget notou que as crianças menores escolhem as sanções expiatórias e consideram o castigo como algo essencial a quem descumpriu uma regra. Já as maiores preferem as sanções por reciprocidade, uma vez que apresentam relação com a falta cometida.

Vale ressaltar ao pensar em sanções, que o desenvolvimento da moralidade não advém de lições de moral, sermões, aulas, entre outros. Vinha (2007), salienta que não é possível ensinar a moralidade, pois ela é construída a partir da interação do sujeito com o meio.

No que tange o domínio da justiça distributiva, Piaget constatou que inicialmente a criança crê que é justo o que a autoridade ordena, independentemente do que seja. Posteriormente, o igualitarismo vem com toda força para mostrar o que é justo. Porém, mais adiante a criança amplia o seu desenvolvimento moral e passa a considerar a “equidade”, como algo realmente justo, pois cada pessoa apresenta uma singularidade. Um exemplo disso pode ser ilustrado na história que criamos, vejamos a seguir:

Uma criança estava faminta, pois ficara alguns dias sem comer. Ao chegar no orfanato as demais crianças estavam bem alimentadas, obviamente. No momento do jantar não tinham muitos alimentos, mas todos se propuseram a deixar a criança faminta comer uma quantidade maior, devido a sua fome ser bem mais intensa que a dos demais.

Desse modo, deve-se tratar os diferentes de modo diferente, sendo este o princípio da equidade.

Os resultados dos estudos sobre cooperação e justiça evidenciaram três períodos no desenvolvimento da noção de justiça:

- 1- O primeiro período estende-se até os 7, 8 anos de idade mais ou menos, em que o justo é aquilo que a autoridade manda. Nesta fase a criança acredita na “justiça imanente” (pré-concepção de justiça), onde a sanção ocorre de modo automático;
- 2- O segundo período ocorre por volta dos 8 até cerca de 11 anos de idade, em que o igualitarismo é progressivo;
- 3- O terceiro período começa por volta dos 11 anos de idade, em que a justiça é igualitária, porém com doses de equidade.

Nessa perspectiva, os estudos de Piaget (1932/1994) mostram que o desenvolvimento moral se apresenta em três “estágios” ou melhor, três “tendências”, que são consideradas atitudes dominantes encontradas em determinadas idades. Inicialmente apresenta uma tendência *pré-moral*, que inicia a partir do nascimento do bebê e vai até os 4 e 5 anos de idade aproximadamente. Esse momento é caracterizado pela *anomia*, que exprime ausência de regras ou normas internalizadas. Quando o bebê passa a conviver em sociedade, mesmo não compreendendo o significado, já está inserido em um ambiente com regras que regulam suas condutas. Gradualmente a criança vai percebendo aquilo que pode e não pode fazer, mas precisa de um adulto para guiá-la, de modo que sua regulação é externa, visto que ainda não se desenvolveu cognitivamente de modo a regular-se internamente. Na *anomia* as crianças não se preocupam com as regras e agem de acordo com suas necessidades e desejos.

Vale ressaltar que a criança pequena, apresenta características egocêntricas, e tem dificuldades em considerar o ponto de vista do outro. Nos jogos e brincadeiras a regra é essencialmente motora, não havendo preocupação com a relação social. Para Vinha (2007, p.55)

Todas as crianças, desde o nascimento, até o período das operações concretas são egocêntricas. Ou seja, incapazes de considerar os sentimentos, desejos, os pontos de vista do outro. Essa incapacidade de perceber perspectivas diferentes da dela é porque o egocentrismo causa um fenômeno de indiferenciação entre o seu próprio ponto de vista e o do outro.

Aos poucos a *heteronomia* vai ganhando espaço e a criança compreende que é direcionada e dominada pelo adulto. As crianças têm em torno de 5 e 10 anos de idade. Nesta segunda tendência (estágio) o *Realismo moral* se faz presente, nele a criança obedece a regra imposta pelo adulto, sem analisar o espírito da lei, de modo que carrega uma concepção objetiva de responsabilidade. Pode-se observar que a lei continua sendo externa, como na *anomia*.

A terceira tendência corresponde a autonomia moral, em que as relações são estabelecidas pelo respeito mútuo e cooperação. Tem seu início por volta dos 12 anos de idade. As regras deixam de ser sagradas e passam a ser legitimadas em comum acordo, a responsabilidade subjetiva se sobrepõe a objetiva, de modo que ato é julgado pelas intenções e não mais pelos danos causados. De acordo com Piaget (1932/1994), o sujeito

que alcança esse estágio, supera o egocentrismo, compreende o sentido das regras e pode tanto reformulá-las como construir novas.

Como elucidados, os resultados obtidos nos estudos de Piaget serviram de base para discutir com as teorias de Durkheim e Fauconet a respeito da responsabilidade e da autoridade e, as de Baldwin e Bovet, sobre a origem dos sentimentos morais. É importante ressaltar que estes autores são apresentados nesta dissertação, segundo a visão de Piaget em seu livro *O juízo moral na criança* (1932/1994).

Para Durkheim a sociedade é uma unidade determinante de toda a moralidade, que se apresenta de modo homogêneo. Desse modo, a moral tem sua origem na sociedade, pois ela tem o poder de despertar o dever e o bem. Produz nas pessoas um sentimento por algo sagrado, que pode ser por divindades, líderes religiosos, entre outros. O sentimento do sagrado faz com que as pessoas obedeçam e sigam determinadas regras, sem nenhum questionamento. Além disso, Durkheim ora enfatiza hábito social, ora a consciência racional, havendo a necessidade de se tomar uma posição. Esse tipo de posicionamento é o mesmo que deve ocorrer nas relações sociais movidas pela coação ou cooperação, pois não é possível seguir as duas concomitantemente. Todavia, Piaget afirma que a sociedade apresenta duas morais que se contrapõem, e não apenas uma única moral para todos.

Fauconet, por sua vez, discute a questão da responsabilidade, no sentido de que considera seu desenvolvimento um retrocesso, pois a compreende como um dever, e, caso este não seja cumprido, é preciso penalizar o sujeito, independentemente de sua intenção. Piaget verificou que as crianças primeiramente agem pela responsabilidade objetiva e depois passam para a subjetiva, havendo assim uma evolução. A princípio, a criança respeita unilateralmente, sendo guiada pela moral da coação e, posteriormente, por meio das relações sociais começa a desenvolver um respeito bilateral, agindo de acordo com a moral da cooperação.

Já Bovet considera que o respeito não está contido na lei, mas sim nas relações entre as pessoas, em que um ordena e o outro obedece pelo sentimento de respeito que tem pelo outro. Portanto, a consciência é a gênese da lei. Piaget percebeu que há relações dos postulados de Bovet com a moral heterônoma, pois a criança aprende a noção do dever através do respeito que tem pelo adulto, tudo o que este diz deve ser seguido e considerado uma lei.

Para Baldwin a criança tem consciência de si por meio da imitação, a partir das relações com o outro, ela começa a ter noção de suas capacidades. Ele considera que a consciência moral se desenvolve apenas por fatores externos. Entretanto, Piaget considera

as implicações de Baldwin limitantes, pelo fato de não explicarem como a consciência moral transpassa da coação para a cooperação. Em outras palavras, como se dá o processo de interiorização do externo e a formação da consciência moral autônoma.

Baldwin e Bovet afirmam que toda obrigação resulta da pressão do ambiente social, ou seja, pela coação. Porém, Piaget vai além da coação e afirma que somente as relações de cooperação levam a autonomia. A relação entre os pares promove o desenvolvimento da percepção subjetiva do sujeito e isso não pode se dar por meio da coação externa.

Após diversas análises e comparações com as pesquisas históricas e sociológicas, Piaget percebeu a existência de uma correlação entre o desenvolvimento moral e o desenvolvimento intelectual (Vide subitem 2.3).

## **2.2 A importância do ambiente sociomoral**

*[...] a pessoa em desenvolvimento não é considerada meramente como uma tábua rasa sobre a qual o meio ambiente provoca seu impacto, mas como uma entidade em crescimento, que progressivamente penetra no meio em que reside e o reestrutura.*

*Bronfenbrenner*

Piaget, por volta de 1918, concluiu sua tese de doutorado “Introdução à Malacologia da Região do Valais”, em que realizou experimentos com moluscos (*Lymnaea stagnalis*) que habitavam em lagos na região da Suíça. Ele verificou que em um determinado lago em que não haviam rochas, as águas se mostravam tranquilas, as conchas dos moluscos eram mais lisas e alongadas, enquanto que em um lago com paredes rochosas e águas agitadas, as conchas eram mais ásperas e achatadas. Esses moluscos estavam em ambientes com condições adversas, porém eram da mesma espécie.

Piaget, intrigado com essa situação, resolveu trocar os moluscos de ambiente. Então, colocou os moluscos de concha áspera no lago mais calmo e os de concha lisa no lago agitado. Posteriormente, pode perceber que após a reprodução, os moluscos descendentes das conchas ásperas desenvolviam conchas lisas e alongadas. O mesmo acontecia com os de concha lisa, que por conta do novo ambiente já nasciam com conchas ásperas e achatadas (PIAGET, 1974).

Diante disso, Piaget concluiu que os moluscos tinham que se adaptar ao ambiente, de modo que os que habitavam o lago agitado tinham que executar grande esforço para se fixarem nas rochas e isso fazia com que seus corpos se desenvolvessem de acordo com a necessidade imposta pelo ambiente. Já os moluscos que habitavam o lago tranquilo não precisavam realizar nenhum esforço, com isso seus corpos se desenvolviam de modo diferente.

Por meio deste breve histórico, é possível perceber algumas relações que Piaget buscou em suas pesquisas até chegar nos estudos da epistemologia genética. A partir dos estudos sobre moluscos, Piaget compreendeu a importância do ambiente na vida dos seres humanos.

Para um maior entendimento de como esse ambiente é estruturado na vida dos sujeitos, segue a descrição dos principais ambientes pelos quais as crianças interagem e constroem conhecimento (ZICK, 2010):

*Ambiente familiar:* primeiro ambiente de desenvolvimento do indivíduo, em que se iniciam as primeiras atividades, as primeiras relações afetivas e os primeiros sentimentos.

*Ambiente físico:* é caracterizado por aspectos materiais e objetos que estão dispostos nos diversos espaços em que o sujeito interage. Este ambiente promove o desenvolvimento em maior proporção, quando apresenta uma ampla infraestrutura e diversidade de recursos.

*Ambiente social:* caracteriza-se pelo conjunto de locais onde as pessoas estabelecem diversas relações que podem ser com outras pessoas, objetos ou condições.

*Ambiente cultural:* é formado pelo conhecimento historicamente produzido pelo homem. É contemplado pela arte, pelos valores, costumes, crenças e leis.

Em relação ao *Ambiente escolar*, explicitaremos um pouco mais no decorrer do texto, visto que é neste contexto que esta pesquisa se propôs a analisar os conflitos. Nesse sentido, “Além do lar familiar, o único ambiente que serve como um contexto abrangente para o desenvolvimento humano a partir dos primeiros anos de vida é a instituição infantil” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 106).

Segundo Zick (2010) no ambiente escolar, temos a presença do ambiente físico, educativo e sociomoral. No espaço físico da escola, as crianças podem desenvolver suas potencialidades, tanto que a infraestrutura e organização dos espaços, devem favorecer oportunidades para que as crianças possam explorar o ambiente e evoluir-se integralmente. Dentro do ambiente escolar, encontra-se o ambiente educativo que envolve

os materiais didático-pedagógicos (jogos educativos, livros, brinquedos, etc.), assim como o ambiente sociomoral, que diz respeito às relações interpessoais.

De acordo com Ramos (2013), é na escola que se aprende a viver no espaço público, se aprende a lidar com o coletivo e a estabelecer relações de igualdade. Portanto, o ambiente escolar, promove grandes influências na formação da criança, uma vez que é uma das primeiras “transições ecológicas” (quando a posição da pessoa no meio ambiente é alterada em resultado de mudanças de papéis e/ou ambientes) que ocorrem em sua vida, depois do contexto familiar (BRONFENBRENNER, 1996).

O microsistema escolar representa para a criança e o adolescente uma oportunidade única de socialização. É na escola que, além da aprendizagem formal e do desenvolvimento cognitivo (raciocínio lógico, associativo, dedutivo etc.), os jovens aprendem a conviver, cooperar, compartilhar, competir e buscar seu espaço no contexto social mais amplo. O microsistema escolar é um espaço para o desenvolvimento intelectual, social, emocional e moral (KOLLER; LISBOA, 2011, p. 344).

Partindo desse pressuposto, é possível depreender que o ambiente escolar é muito relevante para o desenvolvimento da moralidade, por isso, ele é um excelente local para analisar as relações entre os sujeitos.

Segundo Piaget (1932/1994), o ambiente sociomoral possibilita a construção de valores morais, estes são construídos e integrados na personalidade através das interações sociais. Nesse sentido, o ambiente escolar proporciona esse processo de construção pessoal e interpessoal.

O ambiente escolar é capaz de propiciar ao aluno inúmeras oportunidades para desenvolverem noções de regras, valores e relacionamentos interpessoais baseados na cooperação, fatores que, quando trabalhados e estimulados por toda a comunidade escolar, são capazes de desenvolver a autonomia moral dos indivíduos (CASEIRO, S. L. B. B. *et al.* 2017, p. 1803).

No contexto das relações interpessoais, o ambiente sociomoral permite que as crianças aprendam a lidar com seus sentimentos, emoções, a respeitar o ponto de vista do outro e a valorizar-se. Por meio deste ambiente a criança consegue compreender como o mundo ao seu redor opera, se de modo seguro ou perigoso, coercivo ou cooperativo, satisfatório ou insatisfatório (DEVRIES; ZAN, 1998).

No âmbito escolar, existem dois tipos de ambientes sociomorais que podem contribuir ou prejudicar o desenvolvimento da autonomia moral da criança. O primeiro,

é o ambiente coercitivo, onde o adulto dita as regras e detém autoridade, os alunos não têm a oportunidade de expressar suas ideias e interagir com o outro. O segundo, é o ambiente cooperativo, onde a relação entre alunos e professor é permeada por reciprocidade, respeito e confiança. O professor age com autoridade, visto que “A autoridade na relação professor-aluno é necessária, e se caracteriza pela sua legitimidade, ou seja, o aluno obedece por sentir legítimo o poder do professor” (LUCCATO, 2012, p. 35). De acordo com Araújo (1996), esse ambiente reduz a opressão exercida pelo adulto, gerando cooperação, envolvimento dos alunos em atividades grupais, estas que favorecem a reciprocidade e a livre expressão. Para Devries e Zan (1998, p.61) “[...] as relações com os companheiros caracterizam-se por uma igualdade que jamais pode ser alcançada nas relações adulto-criança [...]”. Desse modo, a construção de valores dos sujeitos, recebe influências da rede de relações interpessoais e das trocas de experiências entre os pares. À vista disso, é evidente que o clima escolar influencia diretamente os alunos, tanto no aspecto cognitivo, quanto na qualidade das relações sociais (THIÉBAUD, 2005; PAVANELI; PARRA; CRUZ, 2017).

Em busca de respostas para a compreensão das influências no ambiente escolar, Devries e Zan (1998), realizaram um estudo em três ambientes sociomoraes em classes do jardim de infância. A pesquisa transcorreu em dois dias em cada sala de aula, por meio de observações e filmagens. As pesquisadoras consideraram as três salas bem distintas e nomearam cada uma delas: a primeira como “Campo de Treinamento” por conta da professora agir como um sargento, a segunda de “Fábrica”, em que a professora agia como se fosse uma gerente, e a terceira de “Comunidade”, onde a professora atuava como uma mentora. Desse modo, concluíram que as crianças da terceira classe, apresentaram maiores habilidades ao lidarem com as relações interpessoais, pelo fato de que nesta sala de aula as crianças trabalhavam de modo cooperativo, eram livres para serem elas mesmas e a professora possibilitava as interações entre os pares.

Outra pesquisa que apresenta semelhanças e contribuições, foi desenvolvida por Vinha (2003), teve como objetivo identificar as influências do ambiente sobre o modo como os alunos (3º ano do Fundamental) se relacionam e lidam com seus conflitos. A pesquisadora constatou que na escola em que o ambiente era autocrático (coercitivo) as crianças apresentavam um menor desenvolvimento, no que diz respeito as relações interpessoais. Porém, na escola em que o ambiente era democrático (cooperativo), ocorreu maior desenvolvimento nas relações e no modo como as crianças resolviam as

situações-problema. Com esses resultados, foi possível perceber a necessidade das escolas tomarem conhecimento da maneira como os alunos se desenvolvem moralmente.

No que concerne as percepções dos alunos sobre o ambiente escolar, as pesquisadoras Saravali e Guimarães (2010) buscaram analisar as ideias de crianças de 7 e 8 anos de idade, a respeito do ambiente escolar do qual participam. Com isso, constataram que as crianças que pertenciam ao ambiente considerado tradicional, acreditavam que a escola precisava de recursos materiais, já as crianças inseridas no ambiente sociomoral construtivista compreendiam que a escola deveria considerar diversos elementos, como as pessoas, as relações, entre outros. Portanto, os alunos do ambiente construtivista, apresentaram ideias diferenciadas acerca do tema, visto que viviam em ambientes sociomorais distintos.

Em suma, as escolas com abordagem construtivista dispõem de um ambiente sociomoral com atmosfera cooperativa, em que o interesse da criança é considerado, a exploração e a experimentação são fontes de aprendizado, as relações transcorrem naturalmente e o desenvolvimento da autonomia do aluno, é o principal objetivo.

### **2.3 O desenvolvimento da inteligência na teoria piagetiana**

*“Todos notaram o parentesco que existe entre as normas morais e as normas lógicas: a lógica é uma moral do pensamento, como a moral, uma lógica da ação”.*

*Jean Piaget*

Para esta pesquisa é fundamental a compreensão de como a criança se desenvolve cognitivamente, visto que para analisar suas relações no ambiente, é preciso entender como opera o seu pensamento.

Jean Piaget (1976) ao desenvolver a epistemologia genética, objetivou compreender como o homem alcança o conhecimento necessário e universal e constatou que os indivíduos são sujeitos naturais e por meio de suas atividades constroem o saber, passando assim, por estágios de desenvolvimento. Para ele, o conhecimento ocorre através de um processo de adaptação do organismo ao meio, e ele só é possível por meio do funcionamento das estruturas mentais (FREITAS, 2003). Estas estruturas não são inatas, mas orgânicas, e são resultado de interações do sujeito com o ambiente. Segundo



Razmozzi-Chiarottino (1988) Piaget não tratou do sujeito psicológico, mas do epistêmico, que diz respeito ao sujeito universal e ideal.

Piaget se baseou em Kant para compreender a gênese do conhecimento. De acordo com Licciardi (2010) a influência do filósofo é notável em sua obra, tanto que Piaget a denominou de “Kantismo evolutivo”, pois para Kant o conhecimento é o produto da reorganização da experiência, esta que envolve formas *a priori* do pensamento.

Nesse sentido, o objetivo de Piaget não foi relacionar o empirismo, tampouco o inatismo, seu objetivo foi o de adotar uma posição construtivista, em que o sujeito e o objeto se constituem respectivamente. Ou seja, o homem constrói a sua inteligência concomitantemente com as representações da realidade (DELVAL, 1997).

A epistemologia construtivista prioriza a participação ativa do sujeito com o meio e reconhece a importância das fontes externas e internas. Quando o sujeito tem a oportunidade de agir sobre o objeto e compreender o modo como este reage as suas interações, ele consegue apreender suas propriedades.

O funcionamento da inteligência envolve função e estrutura, em relação a função o desenvolvimento da inteligência se dá por meio da adaptação, esta ocorre quando o indivíduo tenta se adaptar ao meio e consegue modificá-lo, de modo a se adaptar melhor. Já a parte estrutural da inteligência é constituída pela organização dos processos que permitem desenvolver níveis de conhecimento inferiores e superiores.

Segundo Dolle (2000, p.19) o sujeito “[...] emprega, desde o nascimento, as estruturas iniciais inatas, estas cederão lugar a outras, isto é, àquelas adquiridas que permitirão uma adaptação melhor [...]”. Desse modo, a adaptação implica na ação do sujeito com o objeto do conhecimento, esse processo envolve dois subprocessos: assimilação e acomodação.

*Assimilação*- é o processo em que o sujeito interage com o meio e começa a se apropriar das informações, é a forma que o sujeito utiliza para interpretar o mundo. Segundo Piaget (1970, p.17) “[...] a inteligência: é assimilação na medida em que incorpora nos seus quadros todo e qualquer dado da experiência”. Exemplo disso é: quando uma criança pega um objeto pela primeira vez, começa a manuseá-lo de modo que passa a assimilá-lo, e com isso, ativa diversos esquemas mentais (como: agarrar, tocar, olhar, provar...). Para Dolle (2000), a assimilação não modifica as estruturas do sujeito, mas amplia a sua rede de entendimento mantendo a estrutura.

*Acomodação*- é o processo em que o sujeito frente as interações com o meio, se reestrutura e cria novos esquemas, modificando sua estrutura interna. De acordo com

Dolle (2000) o sujeito não é modelado pelo meio, mas se constrói nas atividades que realiza nele. Um exemplo: é de uma criança que após ter assimilado o objeto, ela se adapta a ele de modo que da próxima vez que pegar um objeto do mesmo formato, apresentará habilidades para o seu manuseio. “O espírito só pode encontrar-se adaptado a uma realidade se houver uma acomodação perfeita, isto é, se nada mais vier, nessa realidade, modificar os esquemas do sujeito” (PIAGET, 1970, p. 18).

Em suma, “A assimilação e a acomodação são dois polos opostos que, atuando em conjunto e de forma cíclica, promovem o que se chama de adaptação progressiva e gradual entre o sujeito e o mundo” (MORAES, 2008, p. 52).

Um outro aspecto da adaptação é a *Equilibração*. Algo que exemplifica esse processo é o trabalho dos cientistas, pois estes buscam uma teoria que fundamente cada observação, e, ao surgir novas descobertas, estas são assimiladas na teoria existente, e caso não faça sentido, os dados podem ser excluídos ou serem reformulados para se ajustarem à teoria. Muitas vezes, surgem descobertas contestadoras e os cientistas precisam começar novamente, ou mudar algumas suposições teóricas básicas.

Para Montangero e Naville (1998), quando o sujeito interage com o meio, passa por diversos desequilíbrios, pelo fato das estruturas internas serem limitadas. Esse é o caso dos bebês que apresentam um pequeno repertório de esquemas. O equilíbrio só ocorre quando o sujeito consegue se estruturar internamente, de modo que realize correspondência com as formas de conhecimento e as perturbações externas.

Piaget considera que a criança age como um cientista, pois ao interagir com o mundo, cria modelos e teorias coerentes em suas estruturas cognitivas, e conforme vai aprendendo pode tanto integrar o novo conhecimento, como realizar mudanças internas de modo a compreender os eventos.

Em síntese, a adaptação é quando ocorre um equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Nesse processo de equilibração, o sujeito está em busca de coerência para que seu entendimento faça sentido (BEE, 1996).

De acordo com La Taille (1990) o desenvolvimento da inteligência não é linear e nem por acúmulos de informações, mas se dá por saltos ou rupturas. Os estágios representam uma lógica da inteligência, que vai sendo superada a cada estágio, desse modo existe uma sequência que não pode ser desviada.

Para Piaget e Inhelder (1989) a ontogênese do conhecimento, ou seja, o desenvolvimento próprio de cada um de nós, se divide em 3 grandes estágios de desenvolvimento. O primeiro denominado sensório-motor que- abrange os dois primeiros

anos de vida da criança, é o momento em que sua inteligência se devolve por meio de esquemas sensoriais e motores. O segundo estágio é o pré-operacional, que transcorre comumente dos 2 aos 7 anos de idade, quando a criança já desenvolve esquemas mentais de representação. O terceiro é o estágio das operações mentais: operações concretas, por volta dos 7 aos 11/12 anos de idade, momento em que a criança desenvolve abstrações empíricas, passando a refletir sobre o objeto; operações formais a partir dos 12 anos, período que corresponde a adolescência. É, quando o sujeito é capaz de pensar hipoteticamente, envolvendo abstração reflexiva, que compreende a ação do sujeito sobre o objeto.

Cabe salientar que as idades podem variar de sujeito para sujeito, em virtude das experiências vividas e das relações com o meio social.

[...] cada fase do desenvolvimento deve ser considerada como formada por estruturas diferentes em quantidade e qualidade. Essa diferenciação entre um momento e outro do desenvolvimento só é possível porque as equilibrações sucessivas, que permitem a passagem de um estágio a outro e marcam a mobilidade das estruturas, são acompanhadas de determinadas funções constantes, que garantem a continuidade entre um estágio e outro (PIAGET, 1978, p.16).

Esses quatro estágios, serão explanadas a seguir:

### **2.2.1 Período Sensório-Motor**

#### **(0 a 2 anos)**

Nesse período o bebê interage com o mundo através de ações motoras e de suas percepções sensoriais. Essa fase também é chamada de inteligência prática. Para John Flavell (1996) o bebê apresenta um intelecto prático e o que está em jogo é a ação, para perceber e fazer determinadas coisas. O bebê faz uso da boca, das mãos e olhos como instrumentos sensoriais e motores de maneira organizada e adaptativa. A representação interna de objetos, palavras e imagens mentais ainda não estão desenvolvidas, pelo fato de que o bebê nos primeiros meses de vida ainda não tem o entendimento de que no mundo há objetos, e que inclusive ele é um dos elementos existentes. Essa noção é construída por volta dos 9 meses de idade, pois inicialmente a criança acredita que é o centro do universo e que este existe em função de sua percepção.

Nessa fase Piaget concluiu que a inteligência começa a se estruturar muito antes da linguagem, pois é preciso que ela construa um entendimento do mundo antes disso.

Dentro desse período existem algumas fases, a primeira se refere ao uso dos reflexos adaptativos do recém-nascido, como a sucção, por exemplo. Na primeira mamada a mãe coloca a boca da criança em seu mamilo e imediatamente a criança abre a boca e prende o mamilo com sua gengiva, seus lábios se encaixam em volta da mama e a criança começa a sugar, fazendo com que o leite saia da mama e entre em sua boca. Logo, a criança começa a sugar tudo o que vê pela frente.

Depois o bebê realiza o que Piaget intitulou de “reações circulares”, momento em que os reflexos são aprimorados pelas experiências adquiridas, envolvendo ações repetitivas que a cada repetição a criança incorpora novos significados, realizando assim, novas adaptações.

Um processo de acomodação que começa ao longo do primeiro ano de vida, é a *imitação generalizada*, como descreveu Piaget (1989). Inicialmente a criança chora se escuta outra criança chorando, mostra sua língua ao ser estimulada pela visão, em seguida imita as respostas que fazem parte de seu repertório, e em outro momento começa a imitar modelos novos, e assim, a imitação se torna mais ativa, de modo que começa a se acomodar de maneira mais exata aos modelos. Por conseguinte, a criança apresenta sentimentos relacionados as ações realizadas, se consegue realizar determinada ação fica feliz, caso contrário chora ou se irrita, entre outras emoções. Somente quando toma consciência de si e do outro, que começa a criar relações afetivas com as pessoas do meio familiar.

Em relação a permanência dos objetos, a priori, a criança não concebe os objetos como algo exterior a ela, pois quando um objeto sai de sua visão a criança só faz movimentos simples para achá-lo e acaba desistindo. Ao esconder uma bola, embaixo de uma fralda à frente da criança, ela simplesmente não a procura, pois pensa que a mesma deixou de existir. Conforme vai se desenvolvendo, a criança começa a procurar objetos atrás de um anteparo, mas primeiramente procura no local em que sumiu, mesmo que tenha visto o objeto ser deslocado para outro lugar. Ao final dos 24 meses a criança localiza os objetos e adquire a noção de permanência, sobretudo, desenvolve noções de meios e fins, em que a ação de retirar a fralda serve como meio para se pegar a bola que é a sua finalidade.

A percepção de espaço começa a ocorrer por volta de um ano de idade, a criança adquire a compreensão de que o mundo se apresenta em três dimensões, um exemplo que ocorre antes disso é quando um bebê por volta dos cinco meses recebe sua mamadeira

pelo avesso, mesmo conhecendo o objeto não lhe passa pela cabeça a ideia de virá-la, pois ainda não consegue situar o objeto dentro do espaço.

A noção de causalidade entre os objetos começa a ser construída ao longo dos primeiros meses de vida, de modo que, a princípio a criança pensa que os acontecimentos ao seu redor, são consequências da sua ação no mundo. Ela repete ações até perceber que não é sua ação que causa determinadas situações no ambiente. Aos poucos vai entendendo a objetividade do universo, de modo que passa a compreender a construção do real.

Ora, esta “assimilação senso-motora” do mundo exterior imediato realiza, em dezoito meses ou dois anos, toda uma revolução copérnica em miniatura. Enquanto que, no ponto de partida deste desenvolvimento, o recém-nascido traz tudo para si ou, mais precisamente, para o seu corpo, no final, isto é, quando começam a linguagem e o pensamento, ele se coloca, praticamente, como um elemento ou um corpo entre outros, em um universo que construiu pouco a pouco, e que sente depois como exterior a si próprio (PIAGET, 1991, p.16).

Para melhor ilustrar as etapas do período sensório-motor, organizamos o Quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Estágios do período sensório-motor.

Período	Característica
Estágio 1 (0 - 1 mês)	Uso dos reflexos
Estágio 2 (1 - 4 m.)	Reação circular primária
Estágio 3 (4 - 8 m.)	Reação circular secundária
Estágio 4 (8 - 12 m.)	Adaptações novas
Estágio 5 (12 - 18 m.)	Reação circular terciária
Estágio 6 (18 - 24 m.)	Invenção de novos meios

Fonte: a autora.

Diante das características apresentadas nesse período, é possível perceber as relações existentes entre o desenvolvimento cognitivo e o moral. A fim de destacar as correlações entre esses dois planos, se faz necessário retomarmos alguns pontos assinalados neste texto.

É evidente que a criança desde o seu nascimento, está inserida no mundo de regras, mas, pelas características já apontadas do período sensório-motor, ela não possui

consciência delas, o que caracteriza um estado de anomia. Isso posto, nota-se que a criança age sobre o mundo por meio dos hábitos motores e individuais. Todavia, isso não é diferente no âmbito das regras, no jogo da memória, por exemplo, a criança apenas manipula as cartas em função de suas vontades, realiza diversas repetições em sua ação criando assim um ritual, vê-se claramente a primazia da regra motora.

A criança entra em contato com as regras inicialmente, através dos pais. Quando a mãe diz “não” para determinadas coisas que a criança tenta fazer, a mesma começa a perceber que várias ações que tenta realizar, são interrompidas. A princípio a criança demora a compreender o porquê dessas regras, por isso que ela repete diversas vezes a mesma ação e muitas vezes os adultos falam: “mas que criança teimosa!” não havendo a compreensão de que isso faz parte de seu desenvolvimento.

De acordo com Piaget (1932/1994), os pais começam a impor ao bebê certas obrigações morais como: hora de comer, dormir, tomar banho, etc. Essas regularidades mostram que “[...] a criança está mergulhada desde os primeiros meses numa atmosfera de regras, e torna-se, desde então, extremamente difícil discernir o que vem dela própria, nos rituais que respeita, e o que resulta da pressão das coisas ou da imposição do círculo social” (p.51).

Em síntese, constata-se que a moralidade começa a fazer parte da vida da criança desde o princípio de sua vida, claro que de maneira elementar, visto que o seu raciocínio está começando a criar estruturas para lidar com as questões deste âmbito. Desta forma, como o pensamento, a moral também passa por um processo de evolução.

### **2.2.2 Período Pré-operacional**

**(2 a 7 anos)**

Nesse período, por volta dos dois anos de idade a inteligência passa por uma evolução e a criança inicia um processo que se utiliza dos esquemas de ação construídos no estágio anterior, incorporando-os a representação, que consiste na capacidade de pensar um objeto, por meio de outro objeto. Em outras palavras, é o modo como a criança representa a sua realidade. Esta representação resulta na função semiótica ou simbólica, onde a criança começa a diferenciar significados e significantes, e com isso, passa a representar o significado (objeto, acontecimento ou esquema motor) por meio de um significante (imagem mental) diferenciado.

Mantovani de Assis (2009, p.44) salienta que

[...] a criança vive um tempo em que usa a intuição como forma de pensar para enfrentar dificuldades, responde a perguntas, encontra soluções. Seu pensamento é dominado pelo que ela vê, ouve, sente pelo tato, pelo nariz, pelo gosto, pelos movimentos. Ela passa todos os seus atos para a cabeça, sob a forma de imagens e diante de um problema prático suas respostas vão se basear no que ela vê, sente, mexe, ou seja, nas aparências dos fatos que observa.

O pensamento da criança desse nível opera com imagens concretas e fixas da realidade, não envolvendo abstrações. Desse modo, suas representações estão bem próximas da ação constante no estágio anterior.

Com o aparecimento da função semiótica a imitação é aprimorada, visto que a criança começa a imitar a partir de 1 ano de idade. Portanto, no início a criança imita aquilo que vê e depois passa a imitar situações que ficaram retidas em seu intelecto, que é o que Piaget chama de “*imitação diferida*”. Uma das primeiras imitações da criança é fingir que está dormindo.

Para Flavell (1996, p.154) “[...] a acomodação como imitação é função que proporciona à criança seus primeiros significantes que lhe possibilitam representar internamente o significado ausente”.

A criança adentra ao mundo da representação através de diversas condutas, a brincadeira de faz-de-conta ou jogo simbólico estão entre elas. Por meio do jogo simbólico a criança consegue imaginar que um cabo de vassoura pode se transformar em um cavalo, que um graveto pode se tornar um avião e que uma peça da lego pode ser um carrinho, entre outras coisas.

O jogo simbólico também ajuda a criança a superar os conflitos de sua realidade, pois muitos não foram assimilados e nem mesmo aceitos. Portanto, a criança concebe o jogo como um meio para distorcer a realidade, claro que de modo inconsciente, procurando satisfazer suas necessidades afetivas e intelectuais. De acordo com Mantovani de Assis (2009, p.51) “No jogo simbólico a assimilação supera a acomodação e, desta forma, a criança assimila o real às necessidades de seu eu, e assim, podemos ver claramente o egocentrismo”.

De acordo com Bee (1996, p.197) “Piaget descreveu a criança pré-operacional como uma criança que enxerga as coisas unicamente de sua própria perspectiva, a partir de sua própria estrutura de referência, uma característica que ele chamou de egocentrismo”.

A função semiótica também traz como conduta a imagem mental, uma vez que os símbolos começam a fazer sentido para a criança e ela consegue manipular imagens

mentais reprodutivas, estas que evocam situações já vivenciadas e tornam-se suporte do pensamento. Outra característica da função semiótica que se assemelha às características do jogo simbólico, é o uso do desenho para representar o real. No início a criança apenas explora e realiza garatujas ou rabiscos, depois começa a realizar tentativas para representar um modelo, e por fim, apresenta intencionalidade reproduzindo graficamente um objeto.

Luquet (1969) ao estudar o desenho infantil, constatou que as crianças passam por algumas fases: realismo fortuito (rabiscos e garatujas), realismo gorado (fase dos badamecos), realismo intelectual (fase em que desenha tudo o que vê), realismo visual (faz desenhos bem elaborados, de modo coordenado metricamente).

A aquisição da linguagem marca esse nível, facilitando o processo de socialização do pensamento. Segundo Piaget (1991, p.23) “a criança torna-se graças à linguagem, capaz de reconstituir suas ações passadas sob forma de narrativas, e de antecipar suas ações futuras pela representação verbal”.

Uma outra característica do pensamento pré-operacional é a centração, que faz com que a criança foque em apenas um aspecto do objeto de forma superficial, sendo incapaz de realizar a descentração, ou seja, de considerar determinados aspectos do objeto.

Piaget também constatou que nesse período a criança tem dificuldades em compreender as noções de estado e transformações, pois ao colocar dois copos com a mesma quantidade de água e depois apenas trocar um dos copos para um formato diferente (alto e estreito ou curto e largo), as crianças se prendem a aparência de mudança e não se atentam ao fato de que a água é conservada.

Para Flavell (1996, p.159) “a criança tende a focalizar a atenção nos estados ou configurações sucessivas de um acontecimento, em lugar de prestar atenção nas transformações pelas quais um estado se converte em outro [...]”. Existe também uma carência de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação, pois na organização da inteligência da criança pode haver uma ruptura e um deslocamento no processo de acomodação aos novos eventos. Portanto, a criança apresenta dificuldade de se acomodar ao novo, pois precisa assimilá-lo ao velho de maneira coerente, preservando os conhecimentos assimilados anteriormente.

A criança nesse estágio apresenta o que Piaget denominou como *animismo infantil*, em que dá vida a tudo o que vê no mundo. Exemplos de falas das crianças que apresentam essa característica: “A chuva é chata!” ou “a bicicleta me bateu”. Outro



comportamento que a criança realiza é relacionado ao artificialismo, em que atribui o homem a criação dos fenômenos naturais. A criança diz: “a árvore foi feita pela minha mãe”, “meu pai criou o mar”.

Nesse sentido, Piaget também constatou que as crianças pensam do particular para o particular, ocorrendo o que é chamado por Piaget de raciocínio transdutivo. Um exemplo que Piaget utilizou para explicar essa premissa foi quando sua filha Luciene viu esquentando água para se barbear. Logo, ela perguntou o que ele estava fazendo, e ele respondeu. Porém, em um outro dia, Piaget estava esquentando a água novamente. Sua filha Luciene achou que era para se barbear, mas na verdade era para fazer um chá.

Existe uma irreversibilidade na organização cognitiva da criança, isto é, ela não consegue seguir uma sequência de ideias e fazer o caminho inverso de raciocínio, voltando ao ponto inicial sem cometer erros. Por exemplo, se você perguntar a uma criança, se a distância que ela percorre de sua casa até a escola, é a mesma que ela faz para voltar, ela pode dizer que é diferente ou até mesmo dizer que não sabe. O mesmo ocorre em relação ao todo e as partes do todo, a criança não consegue compreender que seu bairro fica dentro de uma cidade, e que esta cidade fica dentro de um estado e este dentro de um país.

No estágio pré-operatório, a criança começa a desenvolver noções básicas de classificação e seriação, entretanto, ela consegue agrupar elementos através da semelhança e também por conveniência. Por exemplo: vemos que a criança junta figuras iguais, como dois quadrados, em outros momentos junta um quadrado com um triângulo, afim de formar uma casa. Esse nível de classificação é chamado de *coleções figurais*. Existe também o nível das *coleções não-figurais*, que nesse caso, envolve a capacidade da criança em lidar com objetos semelhantes tendo condições de fazer coleções (por exemplo, botões) e depois dividi-las (pequenos/grandes ou por cor) formando subcoleções. A seriação também aparece de modo empírico, em que a criança constrói uma série com objetos sem entender exatamente a estrutura, mas faz por mera intuição (MANTOVANI DE ASSIS, 2009).

Nas relações afetivas interindividuais a criança começa a desenvolver sentimentos de simpatia e antipatia, o primeiro ocorre com pessoas mais próximas à criança e que compartilham de interesses comuns, o segundo se apresenta de modo contrário, há um déficit de afinidades e distanciamento nas relações.

Em relação ao domínio moral, a criança começa a perceber que no ambiente em que vive existem valores e regras e, com isso, aprende o que é certo e errado. Sua entrada

no mundo moral se dá por meio da heteronomia, esta que carrega consigo o respeito unilateral e a obediência a autoridade. Nesse momento a criança experiencia sentimentos como o amor e o temor. Kamii; Devries (1997, p.29) salientam que

Enquanto ser biológico capaz de se adaptar, a criança normal reage habitualmente às pressões do meio que se exercem sobre ela, deixando-as orientar o seu comportamento. A razão de se comportar assim pode ser o desejo de receber um elogio ou evitar uma punição. Pelo contrário, quando regula o seu próprio comportamento de maneira voluntária, sem pressão coerciva, ela partilha um brinquedo, diz a verdade ou mantém as suas promessas, por exemplo, por variadas razões. Diz a verdade porque quer obter benefícios (estabelecer uma relação de confiança mútua) que vão mais além do que um benefício imediato (evitar um castigo mentindo). Quando a criança “quer” sacrificar benefícios imediatos em proveito de uma relação com um adulto ou com outras crianças, constrói a sua própria regra moral, mais do que “interioriza” simplesmente uma regra adulta estabelecida.

No que diz respeito ao jogo de regras, a imitação também se faz presente, esta vem acompanhada do pensamento egocêntrico, fazendo com que a criança jogue para si mesmo sem se importar com os demais jogadores. A consciência que a criança tem das regras é essencialmente primitiva, pelo fato de apenas ser coercitiva e regulada por fatores externos.

A criança pré-operatória em virtude de sua imaginação e do jogo simbólico, costuma alterar a realidade conforme seus desejos. Entretanto, acaba contando mentiras, de modo inofensivo, devido à dificuldade em perceber onde começa a realidade e termina a fantasia. Nessa perspectiva, a criança é conduzida pela sua espontaneidade e realiza o que Piaget denomina como “pseudo-mentira”, que nada mais é do que, uma “Espécie de fantasia reservada aos outros, e destinada a tirar a criança de uma situação difícil, devido às circunstâncias, da qual lhe parece perfeitamente natural sair-se inventando uma história” (PIAGET, 1994, p. 132).

Além disso, a criança dessa fase centra-se apenas na aparência das coisas, tendo atitudes severas em relação aos conflitos e as punições. Sempre julgam os atos pelos danos causados (responsabilidade objetiva).

Como exposto, a linguagem facilita a socialização e possibilita a interação entre os pares. Em decorrência desta socialização, a criança passa a vivenciar conflitos interpessoais em suas relações, estes que contribuem para o seu desenvolvimento sociomoral, uma vez que são fontes de aprendizado de regras e valores. A vista disso, é evidente que a criança começa a construir a sua moralidade. “Não adianta tentarmos

ensinar a moralidade, pois ela é construída a partir da interação do sujeito com o meio em que vive. É constituída por experiências com as pessoas e situações.” (VINHA, 2007, p.40)

Em suma, pode-se observar a relação que há entre o campo cognitivo e o moral, de modo que esses dois processos de desenvolvimento se encaminham através de uma construção interior.

### **2.2.3 Período das Operações Concretas**

**(7 a 11/12 anos)**

De acordo com La Taille (1990) o conceito de operação é uma ação interiorizada reversível, por meio das imagens internas a criança pode imaginar determinadas ações sem fazê-las, com organização lógica e sem contradições. A criança pensa de modo lógico, realizando abstrações empíricas por meio dos objetos concretos e coisas relacionadas a sua vivência.

O comportamento operatório é caracterizado pela capacidade do sujeito de realizar uma operação, definida por Piaget como a transformação de um estado A em um estado B, em que uma propriedade permanece invariante, com possível retorno de B para A, que anula esta transformação por inversão (MANTOVANI DE ASSIS, 2009, p.55).

Os esquemas internos são eficazes, de modo que a criança já tem condições de realizar operações como: adição, subtração, multiplicação, classificação, seriação, etc. A partir daí, começa a compreender o princípio da conservação. “Ela compreende que os objetos podem pertencer a mais de uma categoria ao mesmo tempo, e que as categorias têm relações lógicas, o que é um grande avanço se compararmos com as classificações simples do período-operacional” (BEE, 1996, p.201).

A criança pertencente a este estágio, primeiramente compreende a noção de conservação (líquido ou massa), e depois adquire a noção de peso, seguida da noção de volume. Assim, compreende que as transformações ou mudanças que ocorrem nos objetos nem sempre modificam suas propriedades, permanecendo invariantes (MANTOVANI DE ASSIS, 2009).

A classificação e seriação dos objetos seguem critérios mais elaborados. A criança apresenta habilidades para usar a lógica indutiva. Um exemplo clássico da teoria de Piaget no que se refere a classificação operatória, é quando se pergunta para a criança: aqui tem mais flores ou margaridas? Logo, ela consegue responder que tem mais flores, pois a

criança operacional concreta tem facilidade para lidar com coisas que vê e manipula. Já em relação a seriação sistemática ou operatória, a criança já consegue ordenar bastonetes seguindo determinados critérios, como começar pelo menor e aumentar o tamanho sucessivamente.

Diferente do estágio anterior, em que a criança representa imagens mentais reprodutivas, neste estágio já consegue representar imagens antecipadoras, que é uma forma de pensar algo que ainda vai acontecer.

De acordo com Piaget (1991, p.43) “[...] a criança, depois dos sete anos, torna-se capaz de cooperar, porque não confunde mais seu próprio ponto de vista com o dos outros, dissociando-os mesmo para coordená-los”. Assim, é possível perceber que o egocentrismo social e intelectual vai perdendo espaço. Por consequência, a criança começa a refletir antes de agir, iniciando uma construção lógica. O animismo infantil da fase anterior deixa de existir e começa a assimilar os eventos de modo racional.

O sujeito tem condições de se relacionar de forma mais cooperativa por conta de suas construções internas, porém a cooperação só ocorre efetivamente, se for desenvolvida por meio da interação social. Nesse momento, há um grande interesse da criança pelos jogos e a regra deixa de ser considerada imutável e se torna um livre arbítrio, digna de respeito na medida em que é mutuamente consentida. “Vê-se, aqui, a atuação do respeito mútuo: a regra é respeitada, não mais enquanto produto de uma vontade exterior, mas como resultado de acordo explícito e tácito” (PIAGET, 1991, p.58).

No plano afetivo a criança começa a desenvolver a cooperação e as normas são legitimadas, de modo que a criança começa a desenvolver sentimentos morais, como a honestidade, justiça e solidariedade. Desse modo, por meio do desenvolvimento da moralidade, ocorre a união da cooperação e da autonomia, união esta que sucede àquela do egocentrismo e da coação.

#### **2.2.4 Período das Operações Formais (a partir dos 12/13 anos em diante)**

Esse é o último estágio de desenvolvimento segundo Piaget, e por esse motivo as características começam a se aproximar das que compõem o pensamento adulto. São características típicas do raciocínio dos pré-adolescentes, adolescentes e adultos.

O adolescente começa a se distanciar das características do estágio anterior e consegue aplicar a lógica com conceitos hipotéticos e dedutivos, estes que não precisam necessariamente fazer parte de sua vivência. Piaget (1991, p.64) salienta que “As

operações formais fornecem ao pensamento um novo poder, que consiste em destacá-lo e libertá-lo do real, permitindo-lhe assim, construir a seu modo as reflexões e teorias”.

O objeto deixa de ser o principal meio de raciocínio e o sujeito desenvolve um pensamento formal, envolvendo o objeto nas suas estruturas internas. Portanto, o adolescente não necessita do concreto, desenvolvendo teorias abstratas para compreender o mundo.

Este período é caracterizado por transformações da puberdade e questões relacionadas a sexualidade. Segundo Piaget (1991, p.61) “[...] a maturação do instinto sexual é marcada por desequilíbrios momentâneos, que dão um colorido afetivo muito característico a todo este último período da evolução psíquica”.

De acordo com Frezza e Marques (2009, p.9)

O grande marco deste estágio é a organização da estrutura lógica de grupo, possibilitando a organização e coordenação de ‘n’ operações em formas diferentes de reversibilidade lógica. Essas características são reunidas no chamado Grupo INRC que inclui operações de Identidade (I), Negação (N), Reciprocidade (R) e Correlação (C), possibilitando o pensamento ser construído no plano hipotético dedutivo.

Partindo desse pressuposto, o adolescente coordena dois tipos de reversibilidade: por inversão e por reciprocidade, originando a combinatória, que consiste na combinação de objetos e variáveis. Um exemplo que pode ilustrar esse processo, foi o estudo que Piaget e Inhelder (1989) realizaram com adolescentes, para compreender o funcionamento do pensamento formal na resolução de problemas. Eles ofereceram aos adolescentes cordões de comprimentos variados e um conjunto de objetos com pesos diferenciados que poderiam ser usados para amarrar os cordões, de modo a criarem um pêndulo oscilante. Nesse processo, os adolescentes tinham que pensar nas combinações (dos 4 fatores: comprimento do cordão, peso do objeto, força e altura do impulso) que poderiam determinar o tempo de oscilação do pêndulo. Os adolescentes têm condições de compreender que apenas o comprimento do cordão resolve o problema em questão. Não obstante, uma criança operatória-concreta, tentará diversas combinações de maneira ineficiente (colocando um peso muito pesado em um cordão comprido ou um peso leve em um cordão curto). Já o adolescente realizará um processo mais organizado, variando apenas um dos quatro fatores por vez (BEE, 1996).

Nesse período o adolescente considera a importância da equidade em relação a justiça. Porém, desenvolve um egocentrismo intelectual, diferente da criança pequena que

[...] traz tudo para si, sem o saber, sentindo-se inferior ao adulto e aos mais velhos que imita. Ela se proporciona uma espécie de mundo à parte, em uma escala abaixo da do mundo dos grandes. O adolescente, ao contrário, graças à sua personalidade em formação, coloca-se em igualdade com seus mais velhos, mas sentindo-se outro, diferente deles, pela vida nova que o agita. E, então, quer ultrapassá-los e espantá-los, transformando o mundo (PIAGET, 1991, p.66).

Nesse sentido, o adolescente acredita que suas ideias são onipotentes, e que o mundo deve render-se a elas.

Vale ressaltar que mesmo o sujeito tendo condições intelectuais para lidar com diversas situações, nem sempre faz uso de suas estruturas formais, pois muitas vezes se utiliza de esquemas anteriores, devido a tarefa não exigir um certo esforço mental. Não obstante, em outras circunstâncias, o sujeito não faz uso do pensamento formal, pois não alcançou esse período, em consequência do progresso de seu desenvolvimento ou pelo déficit de oportunidades em seu meio social.

No que se refere ao desenvolvimento moral, Lawrence Kohlberg (1927-1987) influenciado pelos estudos de Piaget, realizou diversas pesquisas com crianças e adolescentes e constatou que nem todos os adolescentes e adultos que chegam ao ápice de seu desenvolvimento cognitivo, alcançam o nível pós-convencional, este que se refere a uma moralidade determinada mediante princípios e valores universais, onde o sujeito pode analisar criticamente a moral da sociedade (VINHA, 2009). Este nível se assemelha com a tendência da autonomia moral de Piaget, visto que “[...] o desenvolvimento intelectual é condição necessária, mas não suficiente para o desenvolvimento moral” (VINHA, 2000, p.99). Isso ocorre pelo fato do raciocínio lógico ser bem mais estimulado que o raciocínio moral, exemplo disso, ocorre na sociedade contemporânea na qual vivemos, muitos políticos dispõem de um grande arsenal cognitivo, mas infelizmente seus princípios morais demonstram um nível moral abaixo do esperado. Portanto “Para Piaget, é a harmonia entre a inteligência e a vontade que realmente revela o homem maduro, quando a moral e a inteligência se reúnem” (VINHA, 2000, p.99).

Diante do exposto nesse capítulo, se faz necessário realizar uma síntese dos aspectos do desenvolvimento cognitivo e moral, de Piaget no Quadro 2.

Quadro 2 – Relação entre estágios cognitivos e morais.

ESTÁGIOS COGNITIVOS	ESTÁGIOS MORAIS
<p><b>Sensório – Motor (0 a 2 anos)</b> Inteligência prática</p>	<p><b>ANOMIA (0 a 5 anos)</b></p> <p>Durante a posição de anomia há a ausência da consciência das regras e a criança está mais preocupada em satisfazer suas necessidades motoras</p>
<p><b>Pré-operatório (2 a 7 anos)</b> A função simbólica é construída, mas o pensamento, em virtude do egocentrismo, passa a ser marcado pela centração e irreversibilidade.</p>	<p><b>Heteronomia (5 a 12 anos):</b> Na heteronomia o certo e o errado são determinados pela autoridade e pela consequência física das ações. Presença do realismo moral.</p>
<p><b>Operatório-concreto (11 e 12 anos)</b> Constrói-se a classificação, a conservação e a seriação, e o objetivo é diferenciado do subjetivo.</p>	<p><b>Autonomia (12 anos em diante)</b> O certo é definido pelos acordos mútuos estabelecidos por toda a sociedade. A construção da autonomia moral depende das interações cooperativas e de vivências democráticas.</p>

Fonte: adaptado de Vinha (2009, p.106).

---

### 3 CONFLITOS INTERPESSOAIS

---

Neste capítulo, são apresentados vários aspectos e conceitos que versam sobre os conflitos interpessoais, mediante abordagens de diversos autores. Ademais, são explicitadas algumas contribuições de pesquisas nacionais e internacionais que são referência dentro da temática em questão. E por fim, discorreremos sobre propostas de resolução de conflitos por diferentes pressupostos teóricos que se complementam.

#### 3.1 Os conflitos interpessoais na concepção construtivista

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

*Sastre e Moreno*

A realidade contemporânea tem apresentado um cenário em que as pessoas estão cada vez mais violentas, desonestas e intolerantes. Os adjetivos que podem descrever comportamentos como esses, são inúmeros e retratam exatamente o modo como as relações entre humanos estão cada vez mais intrincadas. Essas relações são permeadas por diversos conflitos que se intensificam ainda mais, por conta das condutas de pessoas que apresentam as características apontadas.

Vale ressaltar que os conflitos são inerentes à condição humana e de acordo com Curbelo (2005, p. 42) “O conflito está presente no primeiro e no último ato de nossa vida, no nascer e no morrer, ao criar algo e ao mantê-lo. Os mais pessimistas diriam que estamos destinados a eles”. Nesta perspectiva, o problema não está na existência dos conflitos, mas na forma como os indivíduos têm enfrentado e solucionado situações conflituosas, mas esse aspecto será aludido nos resultados das pesquisas realizadas.

A priori, cabe compreender o que vem a ser o conflito: o termo “conflito” que vem do antigo latim: *conflictus*, significa chocar e está relacionado a forças opostas. Este termo é aplicado em situações individuais (internas) e coletivas (externas), envolve os conflitos entre pares, sociais e familiares (VICENTIN, 2009). Para o psicólogo alemão Kurt Lewin (1971) o conflito envolve o encontro de forças opostas, mas com a mesma intensidade.



Manifesta-se quando o sujeito tem duas opções e precisa escolher entre uma delas. De acordo com Leme (2004), os conflitos interpessoais são situações de interação social de confronto, frustração, desacordo, etc. São estimuladores de afeto negativo e por isso, frequentemente são resolvidos de forma violenta em detrimento de formas mais pacíficas. Contempla recursos cognitivos, afetivos e o contexto social dos envolvidos. Segundo Carácio (2014), os conflitos interpessoais ocorrem o tempo todo nas relações entre crianças, e resultam dos diferentes valores, interesses e necessidades dos sujeitos. Delval (2006) compreende o conflito como inevitável a vida social, pois as relações entre as pessoas inferem a presença de situações conflituosas. Portanto, é tão natural quanto a força da gravidade.

Em relação a gênese dos conflitos, Redorta (2004) afirma que estes podem ser originados de diversas fontes: psicológicas, biológicas, filosóficas, sociológicas, etc. Chrispino (2007) salienta que “o conflito, pois, é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. Ainda no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações.” No Quadro 3 podemos observar os conflitos existentes ao longo da história da humanidade, que geraram movimentos de quebra de paradigmas.

Quadro 3 – Conflitos com abordagens teóricas.

<b>Autor</b>	<b>Tipo de conflito</b>	<b>Resultado</b>	<b>Síntese</b>
Freud	Conflito entre o desejo e a proibição	Contenção e defesa	Luta pelo dever
Darwin	Conflito entre o sujeito e o meio	Diferenciação e adaptação	Luta por existir
Marx	Conflito entre classes sociais	Classificação social por hierarquia	Luta pela igualdade
Piaget	Conflito nas decisões e experiências	Aprendizagem Resolução de problemas	Luta por ser

Fonte: Adaptado de Redorta (2004) e Chrispino (2007).

Conflitos como esses, são vividos cotidianamente na sociedade pós-moderna, na qual vivemos, e poderiam ser acrescentados muitos outros, provenientes de diversas concepções. Para uma compreensão mais específica das categorias de conflitos, Chrispino

(2007) construiu uma síntese da tipologia de conflitos elaborada por Redorta (2004) e discorreu que os conflitos podem ser oriundos de diversas situações (Quadro 4).

Quadro 4 – Tipologia de conflitos.

<b>Tipos de conflitos</b>	<b>Por qual razão ocorre?</b>
Recursos insuficientes	Disputa por algo que não se tem para todos.
Poder	Quando alguém que mandar, dirigir ou controlar o outro.
Autoestima	Quando o orgulho pessoal se sente ferido.
Valores/ Normas	Quando os valores ou crenças estão em jogo.
Estrutura	Esforços de todos para a resolução de um problema que pode durar um longo tempo e necessitar de diversos meios.
Identidade	Quando se afeta o seu eu.
Expectativa	Não cumprimento de algo que se esperava do outro.
Inadaptação	Dificuldade em aceitar mudanças.
Informação	Entendimento errôneo de algo que foi dito.
Interesses	Meus interesses são contrários aos dos outros.
Atribuição	Não assumir a culpa de alguma situação.
Relações pessoais	Difícil entendimento do ponto de vista do outro.
Inibição	Quando se depende do outro para resolver um problema.
Legitimação	O outro não tem autorização para fazer o que bem quer.

Fonte: Chrispino (2007).

A concepção construtivista compreende que existem dois tipos de conflitos, o primeiro que ocorre no interior do sujeito intraindividual, (que diz respeito aos sentimentos internos contrários), e o segundo no exterior interindividual (se refere a contestação entre pessoas). Um exemplo de conflito intraindividual, ocorre quando a criança acredita que sua sombra depende de sua ação, mas quando consegue visualizar sua sombra em determinada parede e em outra não, fica confusa com suas conclusões, gerando assim, um conflito interno (DEVRIES; ZAN, 1998). “O conflito intraindividual (dentro do indivíduo) é discutido como a fonte particular de progresso no desenvolvimento cognitivo” (ibid., p.113). Em relação ao conflito interindividual, temos como exemplo, a disputa por um determinado brinquedo entre duas crianças, uma puxa para cá e outra para lá, e assim, o conflito é instaurado. Um fator interessante é que

O conflito interindividual (entre os indivíduos) pode causar conflito intraindividual e, portanto, também é uma fonte importante de progresso cognitivo e moral. [...] é um contexto importante para o desenvolvimento de estratégias de negociação pelas crianças e para o entendimento interpessoal que elas refletem (DEVRIES; ZAN, 1998, p.113).

Todavia, na sociedade contemporânea, os conflitos constantemente são vistos como negativos e desagradáveis, em contrapartida Vinha e Tognetta (2009) reiteram que os conflitos interpessoais são considerados positivos por favorecer o desenvolvimento humano. Através deles, o processo de equilíbrio ou autorregulação<sup>1</sup> é desencadeado, além de promover um desequilíbrio nas interações entre os pares, que faz com que os sujeitos reflitam sobre maneiras de se reconstituir a reciprocidade.

Segundo Shantz e Hartup (1992) alguns conflitos podem ser construtivos ou destrutivos para o desenvolvimento. São destrutivos quando geram violência ou não se encontra solução, contudo, comprometem o processo de desenvolvimento. São construtivos quando “[...] são oportunidades para o autoconhecimento, para o conhecimento do outro, e conseqüentemente – após inevitáveis choques de interesses, ideias e sentimentos – a busca de formas mais elaboradas de relações interpessoais” (VICENTIN, 2013, p.85).

Leme (2004) afirma que os conflitos interpessoais mobilizam recursos cognitivos e afetivos. Portanto, contata-se que o sujeito tem condições cognitivas para resolver um conflito, mas nem sempre o faz por conta das dificuldades afetivas. Sastre e Moreno (2002) asseveram que a razão e emoção são fundamentais para o estabelecimento de relações interpessoais e enfatizam que os sentimentos são como um motor que estimula a ação.

Partindo desse pressuposto, pode-se inferir que os conflitos são primordiais para o desenvolvimento sociomoral dos indivíduos, uma vez que promovem o aprendizado de valores, regras e o reconhecimento de sentimentos. À vista disso, é imprescindível que se aprenda a lidar com eles desde a primeira infância, dado que os conflitos acompanham o ser humano desde o seu nascimento.

El conflicto también tiene muchas funciones y valores positivos: estimula el interés y la curiosidad, es un motor del cambio personal y social, ayuda a establecer identidades personales y grupales, ayuda a aprender nuevos y mejores modos de responder a los problemas, a

---

<sup>1</sup> Processo de organização das estruturas cognitivas num sistema coerente, interdependente, que possibilita ao indivíduo um tipo ou outro de adaptação à realidade (RAPPAPORT, 1981, p.62).

construir relaciones mejores y más duraderas, a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás, y ésto, a su vez, favorece el desarrollo de nuevas soluciones positivas en los conflictos futuros. Desde este punto de vista, por tanto, el conflicto tiene una función socializadora y, por ello, adaptativa (CEREZO, 2010, p. 26).

Nesse sentido, a escola como importante instituição socializadora, é um local onde os conflitos ocorrem em maior proporção, ainda mais pelo fato das crianças estarem iniciando suas interações sociais e aprendendo a coordenar diferentes pontos de vista. Entretanto, é do conhecimento de todos a existência dos conflitos no contexto escolar, porém o grande obstáculo é o fato de que “Em geral, o professor percebe o conflito como nefasto e tenta resolvê-lo rapidamente, indicando às crianças o que devem fazer para eliminar a situação conflitiva” (PARRAT-DAYAN, 2009, p.92).

Outro ponto observado no cenário educacional atual, é que na medida em que os conflitos ficam mais evidentes, os adultos (familiares e educadores) que fazem parte da educação da criança tentam transferir para outrem o papel de educar moral. Para Vinha e Tognetta (2009, p. 529) “O desenvolvimento moral está relacionado à qualidade das relações que se apresentam nos ambientes sociais nos quais a criança interage e, obviamente, essas relações não ocorrem apenas na família”. É fato que todos têm o seu papel na formação integral da criança, mas a escola não pode se ater ao fracasso da família, visto que além de cada um ter o seu papel, a escola é composta por profissionais que têm conhecimento sobre como a criança aprende e se desenvolve.

Para La Taille (2010) a família tem seu peso na formação moral dos sujeitos, apesar de muitas vezes os valores nela presentes atrapalharem o processo de desenvolvimento, porém ele considera que “[...] atrapalhar não significa impedir, e ajudar não significa substituir” (ibid., p.15). Partindo dessa perspectiva, vemos que se a escola não tomar a sua posição, não poderá se queixar dos problemas de violência, desrespeito e incivildades que ocorrem constantemente no contexto escolar.

Diante disso, é notório que a escola tem a função de educar moralmente, visto que no passado, desde 1988, com a Constituição Brasileira, os valores morais foram apresentados como objetivos fundamentais para a sociedade. Porém, no período de 1969 a 1986 tivemos uma tentativa “frustrada” com a implantação da disciplina “educação moral e cívica ou estudo dos problemas brasileiros” nas escolas, que consistia na doutrinação e imposição de regras provenientes do período de ditadura militar (1964), bem como na reprodução de modelos considerados apropriados (BRASIL, 1997).

Segundo Menin (2002), as disciplinas de educação moral, eram matérias específicas em que os professores tinham que passar determinados valores (nacionalismo, obediência à lei, religiosidade, etc.) para controlar a desordem social. O ensino era obrigatório em todas as escolas, tanto que criaram uma Comissão Nacional de Moral e Civismo (CNMC), para verificar a implementação da disciplina na escola, bem como orientar no planejamento dos currículos.

Após o período ditatorial, a disciplina Educação Moral foi considerada por muitos algo artificial e demagógico, tornando-se alvo de desprezo, posteriormente, o termo moral tornou pejorativo em diversos países. No entanto, não colocou nada no lugar e a educação foi tomada pelo *laissez-faire*<sup>2</sup>, onde cada um faz o que bem quer. De acordo com Menin (2012, p.95) “Uma posição relativista em educação de valores pode permitir, como podemos constatar, um vale-tudo na educação, em que valores e contra valores podem coexistir e nem sempre serem fruto de reflexão ou de sua clara adoção”.

Enquanto nada acontece, muitos docentes pautam suas intervenções no senso comum, pelo fato de não saberem teoricamente, como lidar com a questão. Contudo, não se deve apenas culpabilizar os professores, em razão de que nem todos os cursos de formação docente, apresentam em suas ementas a educação sociomoral. Ademais, o sistema educacional atual tem uma grande parcela de culpa, pois atribui muita importância ao ensino sistemático dos conteúdos curriculares, em prol do aumento dos índices de desempenho dos alunos, que porventura, estão cada vez mais baixos. (IDEB, 2017). Em contrapartida, a formação da moralidade tem ficado para segundo plano ou até mesmo está se dissipando. De acordo com La Taille (2010, p.14), “[...] a moral, a despeito dos belos discursos sobre a formação de cidadãos, parece ser um valor que ocupa lugar inferior na hierarquia de muitas escolas públicas e privadas”.

Como resultado da ausência da educação sociomoral, têm-se um grande número de profissionais da educação inseguros e despreparados para lidarem com o fenômeno dos conflitos. Por consequência, cooperam para que os alunos permaneçam na moral heterônoma ao invés da autônoma. Segundo Delval (2006, p.51) “Aprender a lidar com os conflitos é prática rara na preparação de professores, mas fundamental para que possam formar seus alunos como cidadãos”.

---

<sup>2</sup> Termo em francês que representa o liberalismo, em que se deve agir livremente e sem interferência. No caso da escola, os professores e alunos podem ter posições diferentes sobre o que é correto e bom, sendo tudo relativo (MENIN, 2002).

Sastre e Moreno (2005, p.67) ao mencionarem o ensino proposto pelo sistema educacional ressaltaram que

[...] pretende-se prepará-los para que tenham uma boa formação cognitiva, mas não se faz nada para que tenham, também, uma boa formação emocional; desenvolve-se seu pensamento para que possam entender o científico, mas não se tenta que cheguem a entender o cotidiano. Preparam-se os alunos para o público, o cognitivo e o científico, mantendo-os na ignorância do privado, do emocional e do cotidiano [...].

Em uma pesquisa realizada por Barrios (2016) foi possível analisar a concepção de nove educadores a respeito do papel dos conflitos interpessoais para o desenvolvimento moral. Os resultados mostraram que os professores têm uma visão negativa sobre os conflitos interpessoais. Desse modo, a pesquisadora verificou a necessidade de mudança na visão dos educadores e isto só pode acontecer por meio da formação.

Embora existam escolas que não considerem a educação sociomoral como parte do currículo, algumas tentam na maior boa vontade desenvolver projetos pontuais de “educação para paz”. Nesse sentido, nota-se a presença de um percalço, que está estritamente vinculado a falta de embasamento teórico. Assim como é preciso estudar para se ensinar matemática, português, história, etc. É preciso ter conhecimento para orientar o aluno na construção de sua autonomia.

Primeiramente, é preciso entender que em diversas situações o termo “paz” é empregado como ausência de conflitos e quem trabalha na perspectiva de que os conflitos são importantes para o desenvolvimento humano, não deve se limitar a esse ponto de vista. Isto posto, é fundamental que se promova a busca por estratégias de negociação e conciliação dos conflitos, estas que permitirão que o sujeito tenha uma boa convivência com outras pessoas. Outro aspecto fundamental, é que a formação moral não acontece em dias ou semanas, como vemos em muitas iniciativas escolares. Ela é constituída diariamente, ao longo da vida.

Outro ponto, é o fato de não ser recomendado tratar o termo conflito como sinônimo de violência. É evidente que eles se relacionam, mas o primeiro diz respeito a propósitos diferentes entre os sujeitos e o segundo se refere ao uso da força para se resolver determinado conflito entre sujeitos (VINYAMATA, 2005).

Partindo desse pressuposto, vemos que os problemas sociais que se apresentam a todo instante em nosso cotidiano, não estão sendo considerados no âmbito escolar, como se

fossem um mundo à parte. Os indivíduos são envolvidos com aquilo que a sociedade impõe como importante, são guiados pela heteronomia, constroem “valores” que diz respeito àquilo que gostam e valorizam e apenas tornam-se valor, se o sujeito projetar sentimentos positivos sobre determinado objeto, pessoa ou ideia. Além disso, constroem “contra valores”, que se referem as coisas das quais não gostamos, temos raiva ou odiamos. Logo, projetamos sentimentos negativos sobre elas (ARAÚJO; PUIG, 2007).

Até aí, parece não haver nenhum problema, uma vez que todas as pessoas adquirem valores e contra valores ao longo de suas vidas. No entanto, é factível a ideia de que muitos sujeitos constroem valores que não são morais, o que pode estar relacionado a tanta violência, corrupção e individualismo presentes na sociedade.

Podemos dizer que um valor não é moral, quando uma pessoa projeta sentimentos positivos em um líder político corrupto, ou age de forma violenta para resolver conflitos e assim consegue ser beneficiada, ou quando é autoritária e abusa do poder. Já no caso das crianças, por conta da mídia e outras influências, ocorre a banalização da violência, e para muitas delas, são considerados os heróis da vez, os personagens assassinos. A promoção do consumismo vem com grande força e eles aprendem a importância do “ter” em detrimento do “ser” (ARAÚJO, 2007).

Em vista desta realidade, se faz necessário uma mudança de paradigma no ambiente escolar, pois grande parte das escolas ainda mantêm a concepção tradicional de ensino. Nesta abordagem, o professor é considerado o detentor do saber, age de modo autoritário e os alunos devem seguir as regras impostas. Os conflitos são concebidos como negativos e danosos e os mecanismos utilizados contribuem para evitá-los e em outros momentos promovem a resolução rápida acompanhada de punições ou contenções. À vista disso, os alunos não adquirem habilidades sociais e estabelecem uma relação com o professor envolvendo temor e interesses (VINHA; TOGNETTA, 2009).

Escolas que apresentam esta concepção, frequentemente utilizam-se de recompensas e punições para lidarem com os conflitos e com a indisciplina. Segundo Vinha (2000), proceder desta maneira, traz diversas consequências para a formação moral dos alunos. A primeira delas é o que Kamii (1991) denominou como “cálculo de risco”, que ocorre quando a criança por medo de ser punida, busca estratégias e calcula o risco para não ser pega. Ela acredita que quando a autoridade não está presente, pode fazer qualquer coisa (característica heterônoma). Vinha (2000), de acordo com essa perspectiva, diz que ocorre o cálculo da relação “custo-benefício”, em que o sujeito calcula o que terá que pagar como punição e se compensa em relação ao ato que quer

realizar. Após o pagamento o sujeito está apto a realizar determinada infração novamente. Ademais, mediante o procedimento de punição, pode-se fomentar inúmeras consequências na criança, como o medo, a insegurança, a conformidade cega, a agressão, a mentira, submissão, entre outras.

No tocante ao emprego de recompensas, a criança recebe premiações<sup>3</sup> por apresentar um comportamento adequado, boas notas e ao realizar determinadas tarefas. Como consequência, a criança aprende a manipular os adultos em prol de seus interesses, inclusive, depreende que as ações solicitadas só devem ser cumpridas quando se ganha algo em troca, do contrário, não há necessidade de executá-las. Vinha (2000) descreve diversas ações dos professores em ambientes autoritários, e os “castigos disfarçados”<sup>4</sup> estão entre elas. Um exemplo clássico, empregado constantemente nas escolas, é ato de colocar a criança para “pensar” ou “ficar de pensamento”, essa conduta não deixar de ser um castigo, e a criança também entende dessa maneira. A vista disso, o ato de pensar é apresentado como sendo algo ruim para a criança, e quando for necessário a criança realizar essa ação em diversas situações de sua vida, vai considerar como algo desagradável. Será que a escola deve passar esta mensagem, uma vez que é um local de aprendizagem e de formação de sujeitos pensantes?

Nesse segmento, temos o também “pedido de desculpa”, que é outra ação realizada em muitas escolas para o encerramento dos conflitos. A criança muitas vezes faz por obrigação ou para voltar a brincar. Nessa situação, não há um respeito pelos sentimentos da criança, que naquele momento está brava ou chateada. Simplesmente, a criança profere a palavra “mágica” sem reflexão ou compreensão dos sentimentos e consequências de suas ações.

Por outro lado, as escolas que apresentam uma concepção construtivista, partem do princípio que nas atividades humanas ocorrem conflitos e que estes podem contribuir para o desenvolvimento sociomoral dos alunos. Conseguem ver o conflito como parte do currículo, do mesmo modo que os demais conteúdos. Consideram tanto a formação intelectual quanto a moral, entendendo o sujeito em sua totalidade. Os conflitos servem de instrumento de aprendizagem de valores e regras. Portanto, “ousar a educar é ter o atrevimento de viver com o conflito, olhando-o cara a cara, enfrentando-o, e a partir de uma proposta não necessariamente competitiva (ganhar-perder), mas cooperativa

---

<sup>3</sup> Presentes, doces, passeios, medalhas, estrelinhas, menções honrosas, etc.

<sup>4</sup> Segurar uma flor desenhada na lousa, ser colocado dentro de um blusão junto com outra criança, até que se façam as pazes. Ir passear a mando de uma autoridade.



(ganhar-ganhar)” (BURGUET, 2005, p.42). O Quadro 5 expõe as concepções tradicionais e construtivistas sobre conflitos.

Quadro 5 – Conflitos nas abordagens tradicional e construtivista.

<b>Tradicional</b>	<b>Construtivista</b>
Ausência de conflitos;	Existem muitos conflitos;
Os conflitos são negativos e danosos;	Os conflitos são positivos;
Os ambientes são silenciosos;	Os ambientes são mais barulhentos;
Pouca interação social;	Constante interação social;
O conflito pertence ao adulto.	O conflito pertence aos sujeitos envolvidos.

Fonte: a autora.

Segundo Vinha e Tognetta (2009) o professor nesse contexto não entende o conflito como um problema a ser resolvido ou prevenido, mas como oportunidade de ajudar seus alunos no reconhecimento de diferentes perspectivas, na busca de soluções em que o respeito se coloca como elemento fundamental nas ações dos sujeitos. Isto posto, torna-se possível a formação de pessoas autônomas que saibam refletir em diferentes situações conflitivas, de modo que possam adotar condutas respeitadas, solidárias e justas.

### **3.2 Pesquisas nacionais e internacionais na temática dos conflitos**

No Brasil tivemos diversas pesquisas que buscaram compreender os conflitos interpessoais no contexto escolar, nas duas últimas décadas (MAGALHÃES, 1995; FRIOLÍ, 1997; SAGER; SPERB, 1998; SOUZA, 1999; VINHA, 2000, 2003; CARITA, 2004; LEME; FONTES, 2004; LEME, 2004-2006; VINYMATA, 1999; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; LA TAILLE, 2006; CARINA, 2008; VICENTIN, 2009; SILVA, 2015; MARQUES, 2015; OLIVEIRA, 2015). Cabe-nos apresentar alguns estudos, objetivando a compreensão da temática dos conflitos ao longo dos últimos anos.

Uma pesquisa muito relevante foi realizada por Vinha (2003), ela teve como objetivo investigar as influências do ambiente sobre o modo como os alunos (3º ano do Fundamental) se relacionam e lidam com seus conflitos. Logo, ela pôde constatar, que na escola em que o ambiente é autocrático (coercitivo) as crianças apresentam menor desenvolvimento, no que diz respeito as relações interpessoais. Porém, na escola em que o ambiente é democrático (cooperativo), há maior desenvolvimento nas relações e no

modo como as crianças resolvem situações-problemas. Com esses resultados foi possível perceber a necessidade das escolas tomarem conhecimento da maneira como os alunos se desenvolvem moralmente e do quanto precisam de embasamento teórico para transformarem o ambiente e favorecerem o pleno desenvolvimento dos alunos.

Na sequência, tivemos a pesquisa de Leme (2004) envolvendo a violência interpessoal entre crianças, bem como as tendências de negociação de conflitos explanadas por Deluty (1979). Primeiramente, realizou a pesquisa com 779 alunos do 3º ao 8º ano utilizando a versão completa da *Children's Action Tendency Scale* (CATS), que é um instrumento que foi desenvolvido por Deluty em 1979, que analisa os três tipos de tendências de resolução de conflitos interpessoais. A avaliação é feita por meio de situações de conflitos e o sujeito relata o que faria em cada situação. Posteriormente, aplicou-se uma versão simplificada do instrumento com questões abertas, com 320 alunos do 6º ao 8º ano. Os resultados revelaram que na primeira amostra os alunos optaram mais pelo estilo assertivo, seguido do submisso e agressivo. Porém, o estilo assertivo foi escolhido mais pelo gênero feminino. No segundo estudo foi possível identificar que as estratégias de resolução de conflitos, submissão e agressividade se sobrepunham a assertividade. Verificou-se também, que os meninos têm condutas mais agressivas que as meninas, sendo que as agressões são mais verbais que físicas.

Em continuidade, utilizando-se do instrumento de Deluty, a pesquisadora Vicentin (2009) buscou comparar por meio de um questionário (com conflitos hipotéticos) os estilos de resolução de conflitos de 84 adolescentes (12 a 16 anos) de uma escola pública. Foi possível constatar que 39,29% dos adolescentes optaram por estratégias submissas, seguidos de 25,57% que indicaram estratégias agressivas e apenas 5,95% dos estudantes optaram por estratégias assertivas. Desse modo, os adolescentes não apresentaram diferenças significativas em relação às crianças de 8 a 13 anos pesquisadas por Leme (2004). Constata-se que mesmo estando no período das operações formais, - como bem explicitado por Piaget (1991) - os adolescentes empregam estratégias submissas frente aos conflitos interpessoais, isso confirma a premissa de que nem todas as pessoas desenvolvidas intelectualmente o são moralmente (KOHLBERG, 1992). Não obstante, é evidente que a maioria das escolas não tem tratado as relações na perspectiva construtivista, senão não teríamos resultados tão inferiores.

Em continuidade, Frick (2011) analisou as implicações dos conflitos interpessoais e a possível incidência de *bullying*, entre crianças de 8 a 10 anos de idade. Com isso, verificou que em ambientes cooperativos, as crianças resolvem os conflitos de modo

submisso e em alguns momentos, assertivo. Já em ambientes coercitivos as ações foram predominantemente, agressivas e submissas. Por fim, verificou-se que a qualidade das relações interpessoais pode perpetuar a prática do *bullying*.

Os dados divulgados pelo Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, 2015) sobre o bem-estar dos estudantes de setenta e dois países, inclusive o Brasil, revelam que um em cada dez estudantes é vítima frequente de *Bullying* nas escolas e que 17,5% sofreram algumas das formas de *bullying*.

De acordo com Tognetta (2011, p.149)

Falta-nos, portanto, formação adequada para fazer com que esses meninos e meninas se indignem com situações de injustiça. Falta-nos, enquanto professores, olhar para o *bullying* não como brincadeira, mas exatamente como mais uma oportunidade de, a partir de um conflito, se aprender a conviver.

Dando continuidade aos estudos, Silva (2015), Marques (2015) e Oliveira (2015), se debruçaram na temática dos conflitos e buscaram identificar as causas, as estratégias e as finalizações dos conflitos interpessoais. A primeira investigou crianças de oito a nove anos, a segunda, adolescentes de onze a doze anos, e a terceira, adolescentes de treze a quatorze anos. Como resultado perceberam que os conflitos mais recorrentes entre as crianças destas faixas etárias, são: provocação e reação ao comportamento perturbador. Também perceberam que as estratégias de resolução mais empregadas, foram as unilaterais e de abandono da situação conflituosa. Vale ressaltar, que não houve diferença nos conflitos mais frequentes entre os sujeitos dos oito aos quatorze anos.

Em relação aos conflitos com crianças pequenas, tivemos as contribuições de Magalhães (1995) que constatou que o conflito mais recorrente é o da disputa por objetos. Em sequência, Fríoli (1997) investigou os comportamentos de conflito e reconciliação entre 256 criança de 4 a 7 anos de idade. A pesquisadora encontrou diferenças nos conflitos entre meninos, que demonstravam mais agressão física em relação às meninas, entre elas houve predominância da agressão verbal. Também percebeu diferença quanto à duração dos conflitos entre os estágios que foram divididos pela pesquisadora. Desse modo, os sujeitos do primeiro estágio (4 a 5 anos de idade) apresentavam conflitos de pouca duração e com soluções físicas, já os do segundo estágio (5 a 6 anos de idade), os conflitos foram mais verbais com ameaças e argumentações. Já no terceiro estágio (6 a 7 anos de idade) as crianças apresentaram resquícios do estágio anterior e os conflitos foram cada vez mais verbais, recorrendo menos aos adultos e havendo uma diferença entre os

sexos. Os meninos se envolveram em maior número de conflitos, por meio de brincadeiras agitadas. Já as meninas, tiveram mais conflitos entre as brincadeiras de faz de conta. A pesquisadora também concluiu que nos conflitos intersexuais, as meninas são menos ofensivas com os meninos do que com o mesmo sexo e o principal motivo dos conflitos entre as crianças pequenas é a disputa por objetos.

No estudo de Sager e Sperb (1998), com crianças de 3 a 4 anos de idade, sobre as brincadeiras em episódios de conflitos, foi possível verificar que entre os meninos, os conflitos mais frequentes foram em brincadeiras simbólicas. Em relação as meninas, os conflitos surgiam mais com jogos de acoplagem. Nos grupos formados por meninos e meninas, os conflitos eram mais evidentes em brincadeiras com regras. Também apuraram as relações entre conflitos e brinquedos, e verificaram que os meninos conflitavam quando acompanhados de brinquedos orientados para eles (carro ou bola). Porém, entre meninos e meninas, os conflitos surgiam por meio de brincadeiras com objetos pertencentes aos adultos (guarda-chuva, bolsa, vassoura, etc.).

Em pesquisa realizada por Galvão (2001) com crianças de 3 anos de idade, foi possível constatar que os conflitos entre as crianças se relacionam com o processo de construção da identidade, com a dinâmica das emoções e com o modo que o ambiente escolar é organizado. Bem como salienta Silva (2015, p.178) ao discorrer que

[...] o conflito sempre será parte integrante da vida escolar, pois não há desenvolvimento sem desequilíbrio, insatisfação, dúvida, mas esse conflito não precisa, necessariamente ser temido, ignorado, sufocado, reprimido. A escola não precisa adoecer no conflito e nem ser levada por ele como troncos de árvore na enchente, desgovernados. Vida, conflito e escola não se separam.

Licciardi (2010), desenvolveu uma pesquisa com 95 crianças provenientes de duas escolas municipais de Educação Infantil do interior do estado de São Paulo que tinha como objetivo identificar as causas e as estratégias empregadas pelos sujeitos e as finalizações dos conflitos vividos entre crianças de 3 a 6 anos de idade. Os resultados indicaram que os motivos que mais geraram conflito entre as crianças, foram a disputa por objeto, ação provocativa e exclusão. As estratégias empregadas para a resolução dos conflitos foram em grande parte físicas e impulsivas, pelas crianças de 3 a 4 anos, já as crianças de 5 a 6 anos apresentaram estratégias impositivas. Assim, vemos que esta pesquisa confirma alguns dados de Magalhães (1995) e Friolí (1997), mencionados acima.

Corsi (2011) ao observar a rotina e ao ouvir o que as crianças de 5 a 6 anos de idade pensam sobre os conflitos interpessoais, concluiu que as crianças têm condições de apresentarem um repertório de sugestões a respeito dos conflitos, de modo que vão além da mera reprodução do mundo adulto. Por meio desses dados, pode-se confirmar o que Vinha e Tognetta (2009) salientam a respeito do conflito pertencer ao aluno e não ao professor, e como este deve proceder diante dos conflitos vivenciados pelos alunos.

O professor auxilia o autoconhecimento quando ajuda as crianças e jovens a refletirem sobre seus sentimentos e tendências de reação, todavia, ele deve evitar tomar partido, falar pelos envolvidos ou propor a resolução, estimulando-os a descreverem por si próprios seus pontos de vista e sentimentos, favorecendo a coordenação dos mesmos (VINHA E TOGNETTA, 2009, p.535).

No que concerne as ações dos professores frente aos conflitos, os estudos de Del Prette e Del Prette (2005), Carácio (2014) e Ferreira (2017), mostraram a necessidade de os professores assumirem seu papel na mediação dos conflitos, pois a maneira como lidam interfere de modo significativo na formação moral das crianças. Depreende-se que a dificuldade dos educadores em propiciar uma formação de maneira que os alunos resolvam conflitos interpessoais de forma mais justa e equilibrada reflete-se em todos os setores da sociedade, o que vem gerando indignação e insegurança entre as pessoas (VICENTIN; VIDIGAL, 2012).

Leme (2006) verificou que 76% dos profissionais da escola perceberam que os alunos têm resolvido seus conflitos de forma mais violenta. Os alunos do 6º ao 9º do Ensino Fundamental também asseguraram um aumento significativo nas desavenças. Como na pesquisa de La Taille (2006), que verificou que entre cinco mil jovens, 90% deles consideram que os conflitos devam ser resolvidos de maneira agressiva, ao invés do diálogo.

De acordo com o Atlas da Violência de 2017 (que mapeia homicídios no Brasil) (CERQUEIRA et al., 2017), os casos de violência ocorrem mais entre homens jovens (15 a 29 anos de idade), com a ocorrência de 318 mil deles assassinados entre os anos de 2005 e 2015. Além disso constataram que a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras.

Nesse sentido, constatou-se que o preconceito e as atitudes discriminatórias, não ocorrem só entre jovens, essas condutas estão presentes desde a Educação infantil, e isso foi certificado na pesquisa realizada por Kawashima e Martins (2007), que investigou a

discriminação entre escolares de quatro a seis anos de idade, fazendo uso do conflito: disputa por objeto, considerado o mais recorrente nesta faixa etária. Por meio de histórias (contadas com o auxílio de pranchas com desenhos), as crianças foram entrevistadas e tinham que decidir quem deveria sair do balanço (a gordinha, a negra, ou a criança branca). Os resultados revelaram que a maioria das crianças apresentam condutas discriminatórias (19% - gorda e 39,7% - negra), com os meninos apresentando mais esta característica do que as meninas.

Mediante esses dados, é possível estabelecer relações entre as pesquisas e o que ocorre na sociedade como um todo, pois os estudos mostram que a ausência de valores morais na resolução de conflitos, tem gerado uma sociedade mais violenta e preconceituosa. Outro ponto intrigante, é a questão de gênero ser evidenciada, em que meninos denotam mais agressividade tanto nas pesquisas destacadas, quanto em relação a mortalidade brasileira, descrita anteriormente, em que aponta os homens como principais vítimas, pelo fato de apresentarem maior número de desavenças. Portanto, o que os estudos revelam sobre as crianças nas escolas, nada mais é do que um reflexo de nossa sociedade.

Nesse sentido, é possível inferir que as relações interpessoais estão cada vez mais laboriosas, e nelas têm reinado a violência e o preconceito. À vista disso, é preciso que desde a mais tenra idade, as pessoas se constituam de princípios éticos e morais, a fim de obterem relações mais humanas, em que os valores como a reciprocidade, o respeito e a justiça estejam presentes. Destarte, a escola tem um papel fundamental na formação sociomoral de crianças e jovens, e precisa urgentemente, realizar as mediações necessárias, para que esse Quadro seja transformado.

Em continuidade, tivemos as grandes contribuições internacionais que são provenientes de diversos pesquisadores (DELUTY, 1979; SELMAN, 1980, 2003; SHANTZ, 1987; SELMAN; SHULTZ (1990); DEVRIES; ZAN, 1998; SASTRE; MORENO, 2002).

É importante salientar a existência e relevância de muitas outras pesquisas na temática dos conflitos, mas serão delineadas as que apresentam maior relação quanto ao referencial teórico desta pesquisa.

Os estudos de Selman (1980, 2003) se voltaram para as estratégias de negociação interpessoal dos sujeitos. Desse modo, ele verificou cinco níveis de resolução, em que a criança, primeiramente resolve seus conflitos de modo egocêntrico, posteriormente age com reciprocidade e por fim, com mutualidade. Selman também realizou diversos estudos

com seu parceiro de pesquisa Schultz (SELMAN; SHULTZ, 1990). Mais detalhes sobre sua teoria serão descritos no próximo subitem.

Deluty (1979) tem sido referência de muitas pesquisas brasileiras (LEME, 2004; CARINA, 2008; VICENTIN, 2009). Por meio de seus estudos, validou-se um instrumento (Children's Action Tendency Scale- CATS) que avalia três tendências de resolução de conflitos: submissa, agressiva e assertiva. Deluty (1985) aplicou o questionário com diversos sujeitos, e em uma de suas pesquisas, participaram 188 crianças do 5º ao 7º ano do ensino fundamental. Foi possível averiguar que as tendências podem variar de acordo com os gêneros. Isso pressupõe que os meninos apresentaram mais agressividade do que as meninas e estas apresentaram condutas submissas e assertivas.

Shantz (1987) também concluiu em suas pesquisas diferenças quanto ao gênero na resolução dos conflitos e, sobretudo, a evidência da submissão e abandono em suas finalizações, obtendo assim, resultados unilaterais em que um perde e o outro ganha. Também comprovou que a disputa por objetos está entre os conflitos mais recorrentes.

Devries e Zan (1998) constataram a importância da atmosfera escolar na formação sociomoral do sujeito. Elas recomendaram formas para os professores mediar os conflitos, que envolvem três princípios básicos: primeiramente o professor deve ter calma e controlar suas emoções, depois entender que os conflitos pertencem aos alunos, e finalmente acreditar que os alunos têm condições de resolvê-los.

As contribuições de Sastre e Moreno (2002) são relacionadas a dimensão afetiva. As autoras comprovaram a importância de se trabalhar as relações interpessoais com ênfase nos sentimentos, ou seja, envolvendo o lado emocional na resolução de conflitos. Elas propõem exercícios que podem ser feitos na sala de aula, mediados pelo professor, fazendo com que os alunos reflitam sobre cada situação.

Em suma, vemos que estas pesquisas mostram a pertinência da temática dos conflitos e a necessidade de aprofundamento, visto que tanto a sociedade quanto as instituições escolares contemporâneas, ainda apresentam lacunas no trabalho com o desenvolvimento sociomoral dos sujeitos. Ademais, se faz necessário realizar a pesquisa em outras regiões das apresentadas, assim como esta pesquisa propõe, devido as influências culturais que o meio exerce sobre os sujeitos, deferindo assim, os resultados esperados.

### **3.3 Resolução de Conflitos interpessoais**

Primeiramente serão abordadas as teorias de Deluty (1979) e Selman (1980), as quais detalham as estratégias de resolução de conflitos utilizadas pelos sujeitos e o modo como realizam suas negociações interpessoais. Posteriormente, serão apresentados alguns procedimentos de intervenção de conflitos.

Segundo Deluty (1979) existem três tipos de tendências de resolução de conflitos interpessoais: agressividade, assertividade e submissão. Na conduta agressiva, o sujeito lida com o conflito de modo violento e coercitivo. Para Vicentin (2009, p.30) a agressividade “[...] se caracteriza por uma disposição ou tendência a um tipo de reação que causa dano a outrem, podendo ser de forma intencional ou não, tendo o objetivo no segundo caso de apenas obter recompensas extrínsecas”.

Na conduta assertiva, não ocorre coerção, mas envolve comportamentos de defesa dos próprios direitos, levando em consideração os sentimentos e direitos do outro. Os sujeitos compreendem a perspectiva alheia, mas consegue coordenar com as suas. Deluty (1981) considera que a conduta assertiva envolve o enfrentamento do conflito de forma que os sujeitos conseguem defender seus próprios pontos de vista com respeito e diálogo.

Por fim, a conduta submissa, em que o sujeito não enfrenta a situação de conflito e sempre leva em consideração os sentimentos e os direitos dos outros em oposição aos seus. Del Prette e Del Prette (1999), consideram que os sujeitos submissos são inibidos, não se defendem e sempre concordam com os demais, aceitando as opiniões alheias.

Nos estudos do norte americano Robert Selman (1980), foi possível comprovar que o sujeito passa por cinco níveis de estratégia de negociação interpessoal, que se relacionam com o desenvolvimento da cognição. Esse processo é composto por dimensões afetivas e cognitivas (Tabela 6).

Para Selman e Schultz (1990) as pessoas desenvolvem capacidades psicossociais que envolvem a tomada de perspectiva, que diz respeito a capacidade do sujeito compreender os pontos de vista do outro coordenando perspectivas, ou seja, à integração das ideias dos demais envolvidos na situação de conflito.

As estratégias de resolução de conflitos apresentam duas tendências que se manifestam dentro de cada nível. A primeira é denominada de “ação para a transformação do outro”, que envolve sujeitos que apenas se importam com seus interesses. Já a segunda é nomeada de “ação para a transformação de si”, que se referem aos sujeitos que se preocupam mais com o outro do que consigo mesmos.



Quadro 6 – Níveis de negociação interpessoal de Selman.

Nível	Descrição
<p><b>Nível 0</b>  <b>Tomada de perspectiva egocêntrica</b>                      (Três a seis anos de idade)<sup>5</sup></p>	<p>Esse nível é caracterizado por ações egocêntricas, em que o sujeito não percebe diferenciação entre os pontos de vista. Portanto, quando surgem conflitos, as crianças costumam resolver as situações rapidamente utilizando-se da força física ou através de medidas impulsivas, não considerando os sentimentos e intenções do outro. Em outras situações a criança obedece a outra e até mesmo abandona o conflito, como forma de se proteger.</p>
<p><b>Nível 1</b>  <b>Tomada de perspectiva subjetiva</b>                      (Sete a nove anos de idade)</p>	<p>Ocorre uma negociação para o controle unilateral. As crianças começam a entender que os demais têm ideias e desejos diferentes dos seus, mas ainda assim, priorizam os seus interesses. Na orientação de transformação do outro, quer controlar o outro em detrimento dos seus interesses. Utiliza-se de ameaças, chantagens e comparações para dominar a situação. Na transformação de si, apresenta-se submisso e quase não manifesta seus desejos por achar que o outro é mais forte.</p>
<p><b>Nível 2</b>  <b>Tomada de perspectiva recíproca</b>                      (Dez a treze anos de idade)</p>	<p>A criança faz uso de estratégias que buscam influenciar o outro psicologicamente de modo a convencê-lo a aderir sua ideia. Ocorre um tipo de negociação por meio da persuasão, pois compreende que o outro apresenta opinião divergente, mas quer manipular a situação. No entanto, já consegue pensar reciprocamente sobre o conflito e compreende que os envolvidos precisam entrar em um acordo. Na transformação de si, é capaz de articular seus desejos em uma negociação, sentindo-se mais confiante. Consegue se posicionar e não teme a rejeição do outro ao expor seus pensamentos.</p>
<p><b>Nível 3</b>  <b>Tomada de perspectiva mútua</b>                      (A partir dos 11 anos de idade)</p>	<p>Nesse nível já concebem o conflito como um processo em que a comunicação é um meio para a sua resolução. A negociação se dá através da colaboração mútua envolvendo ideias e sentimentos, de modo a estabelecer um equilíbrio. O sujeito consegue coordenar as diversas perspectivas e se colocar no lugar do outro. Portanto, a busca pelos próprios desejos, não é mais o principal objetivo. O que importa é o bom relacionamento com o outro.</p>

<sup>5</sup> As idades são aproximadas e podem variar de sujeito para sujeito, e até mesmo um adolescente que já tem condições de utilizar estratégias de nível 3, pode empregar estratégias inferiores (SILVA, 2015).

<p><b>Nível 4</b>  <b>Intimidade -</b>  <b>Sociedade</b>  (adoloscetes e  adultos)</p>	Os sujeitos se tornam mais comprometidos com suas relações, compartilhando reflexões de modo colaborativo. A negociação promove a intimidade no relacionamento, envolvendo o enfrentamento das mais profundas emoções e incertezas.
--	---

Fonte: adaptado de Selman (1980).

### **3.4 Procedimentos de intervenção frente aos conflitos**

A concepção construtivista apresenta um leque de opções com procedimentos para mediação dos conflitos: Assembleias, Círculos restaurativos, Linguagem descritiva, Conflitos hipotéticos, Dilemas Morais, Equipes de ajuda, etc.

De acordo com Vicentin (2013) existem duas dimensões para a realização do trabalho com conflitos interpessoais na escola: as ações imediatas, que se referem a conduta do professor no momento do conflito, a linguagem utilizada e a sanção aplicada, e as ações programadas, que são atividades preparadas pelo educador guiadas por procedimentos morais.

Tognetta (2003/2009) apresenta propostas para tratar da convivência escolar e entre elas, pressupõe que as assembleias podem trazer excelentes resultados para a melhoria das relações interpessoais. Assim, salienta que as assembleias apresentam como procedimento o exercício da democracia dentro das escolas, em que todos os envolvidos participam ativamente do processo educativo (VINHA; TOGNETTA, 2007).

Para Puig (2000), por meio das assembleias é possível haver um diálogo com o coletivo para a reflexão e tomada de decisões. A comunidade escolar pode conversar sobre os problemas que se apresentam no ambiente, bem como desenvolver um trabalho com regras para a compreensão de seus fundamentos.

Existem diversos tipos de assembleias: as de classe, as de nível e segmento, de escola e de docentes (TOGNETTA; VINHA, 2007; PUIG, 2000). Para que haja uma melhor compreensão, serão mencionadas suas propriedades.

#### **3.4.1 Assembleias**

Elas podem ser de vários tipos: de classe, de nível, de escola e de docentes. A primeira a de classe, aborda os temas que correspondem à situações que envolvem a classe, objetivando o regulamento da convivência e das relações. Podem ocorrer

semanalmente ou quinzenalmente, com duração de uma hora em média. São conduzidas por um adulto ou alunos-coordenadores que são orientados para o desenvolvimento dessa função. Esta organização é voltada para o Ensino Fundamental, mas pode ser adaptada para a Educação Infantil nas rodas de conversa e avaliação do dia (VINHA; TOGNETTA, 2007).

Na assembleia de nível, participam todas as classes que pertencem a um determinado nível escolar. Por exemplo, todos os que pertencem ao 5º ano. Tem por objetivo buscar a regulação da convivência, dos conflitos e os espaços. São realizadas mensalmente com a presença do professor, coordenador, orientador, algum funcionário e dois representantes discentes.

A terceira é a assembleia de escola, que envolve a participação de todos os representantes da comunidade escolar, para discorrer a respeito de temas que vão além do âmbito da classe. Tendo como objetivo organizar as relações interpessoais e a convivência nos espaços coletivos. Pode ser realizada mensalmente com a presença dos gestores e demais representantes da escola.

A quarta é a assembleia dos docentes, que trata do convívio entre professores e alunos, professores e diretores, bem como com as propostas do projeto político pedagógico. Sendo possível refletir sobre os objetivos e ações que serão realizadas. Podem ser mensais ou bimestrais, com a participação de professores, gestores e representantes da Secretaria de Educação (VINHA; TOGNETTA, 2007).

Segundo Araújo (2004), esses tipos de assembleias se complementam e contribuem com a formação de um ambiente cooperativo. Nos estudos comparativos que o autor realizou, foi possível confirmar que nas escolas onde trabalham com as assembleias, os alunos apresentam habilidades dialógicas na resolução de conflitos, diferentemente das escolas em que não se aplicam esse procedimento. Não obstante, a maioria dos alunos se utiliza de soluções violentas (ARAUJO, 2002).

Nessa perspectiva, a Escola da Ponte, uma instituição pública de Portugal que é referência de escola democrática, faz uso dos procedimentos de assembleia e tem apresentado grandes resultados no que se refere a autonomia, solidariedade e cooperação entre alunos (PACHECO, 2014).

No Brasil, existem alguns projetos que são desenvolvidos dentro desta proposta. Como o projeto âncora que foi criado em 23 de setembro de 1995 por Walter Steurer e Regina Steurer. Em 2012 inauguraram uma escola com a ajuda de José Pacheco e implantaram um modelo organizacional de gestão democrática e uma reorganização das

estruturas educativas tradicionais. A escola oferece o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos, onde ocorrem rodas de conversa, eventos e reuniões com famílias, de modo a favorecer a construção de valores por meio das relações. Em 2017, a instituição foi mapeada pelo MEC como uma das 178 instituições legais, inovadoras e criativas do Brasil.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental, Desembargador Amorim Lima, localizada na cidade de São Paulo, implementou o projeto em 2004 e atende crianças e adolescentes. Inclusive, esta escola apresentou excelentes resultados no Ideb de 2015 passando da nota 4,8 em 2005 para 6. A escola segue a filosofia da Escola da Ponte e procuram elevar a autonomia moral e intelectual dos alunos, num ambiente de respeito e solidariedade.

Outra escola do mesmo segmento, está localizada no interior de São Paulo, na cidade de São José do Rio Preto, a Escola Maria Peregrina, que envolve uma associação de assistência social, sem fins econômicos. Foi criada em 2014 e acolhe alunos de 6 a 16 anos de idade. O método de trabalho é baseado na singularidade e na pedagogia de projeto e a missão da escola é formar cidadãos, solidários, fraternos, justos, críticos, competentes, autônomos e atuantes.

### **3.4.2 Práticas Restaurativas**

Outra proposta de intervenção utilizada para a reparação de danos causados por desavenças, diferentemente das Assembleias, que tratam de questões coletivas, é o “Círculo Restaurativo”, procedimento que opera no âmbito privado.

O Círculo Restaurativo é um espaço no qual as partes envolvidas em um conflito, apoiadas por alguém com conhecimento das dinâmicas próprias ao processo (um facilitador de práticas restaurativas), e encontram com a intenção de se expressarem e de se ouvirem uns aos outros, de reconhecerem suas escolhas e responsabilidades e chegarem a um acordo concreto e relevante em relação ao ato transgressor, que possa cuidar de todos os envolvidos (MELO, 2008).

A proposta restaurativa de Barter (2007), denominada “Modelo da Comunicação Não-Violenta” é composta por três partes: Pré-Círculo, Círculo e o Pós-Círculo. Primeiramente, no Pré-Círculo, ocorre a solicitação do processo, que pode ser por uma das partes envolvidas, assim é possível contatar as demais pessoas e convidá-las para participarem do processo. Posteriormente, as pessoas são ouvidas pelo facilitador

individualmente, e após concordarem, formam o Círculo para as partes dialogarem e explicitarem suas posições e pontos de vista. Nesse encontro, os sujeitos têm o direito de indicar terceiros que possam apoiar no processo de resolução. Por fim, temos o Pós-Círculo que é o momento em que as partes avaliam suas ações e entram em um acordo. Outro modelo que se assemelha a esse, mas com técnicas mais refinadas, é o modelo Zeweletumba<sup>6</sup>, que propõe técnicas restaurativas em sua completude (MELO, 2008).

Segundo Lucatto (2012, p.45) “[... incluir os Círculos Restaurativos no Projeto Pedagógico das escolas e selecionar educadores que tenham um bom relacionamento [...], são atitudes necessárias e fundamentais para um bom desenvolvimento da prática restaurativa”.

Pesquisas realizadas (LUCATTO, 2012; VINHA et al., 2011) mostram que em países como Nova Zelândia, EUA, África do Sul, Austrália, entre outros, o trabalho com Justiça Restaurativa obteve ótimos resultados. Entretanto, grande parte dos realizados no Brasil não apresentou resultados satisfatórios, pelo fato da dificuldade de implantação do projeto na escola, mesmo com a capacitação oferecida aos professores. À vista disso, é possível inferir que deve haver uma maior mobilização por parte de todos.

Quando implantado, um projeto de Justiça Restaurativa, possibilita a construção de uma sociedade pacífica, na qual as divergências são resolvidas por meio do diálogo e as pessoas passam a coordenar diferentes pontos de vista. É preciso considerar as necessidades dos envolvidos, seus direitos e deveres, e promover a reparação de danos (VINHA et al., 2011).

Em suma, o trabalho com círculos restaurativos, possibilita aos indivíduos buscarem meios para resolverem seus conflitos sem o uso da violência, melhorando assim, a convivência entre as pessoas.

### **3.4.3 Linguagem descritiva**

Vale ressaltar que independentemente do procedimento de mediação utilizado, o professor precisa utilizar a “Linguagem Descritiva” que é uma “Forma de comunicação que consiste em apresentar os fatos como são, isto é, como o próprio nome diz, descrever ações, fatos e sentimentos, sem emitir julgamentos” (WREGGE et al., 2014, p. 125).

---

<sup>6</sup> É uma metodologia realizada pelos sul-africanos, que apresenta quinze passos para a organização dos círculos restaurativos (MELO, 2008).

Os pesquisadores (GINOTT, 1973; VINHA, 2000; FABER; MAZLISH, 2003, 2005) consideram que as palavras proferidas pelos professores, apresentam forte influência na vida dos alunos. Desse modo, a comunicação em sala de aula deve ser cuidadosa e respeitosa, uma vez que pode afetar o desenvolvimento moral do aluno. Para Vinha (2000 p.284) “[...] a opinião que o adulto tem da criança interfere no seu autoconceito, porque ela ainda não é capaz de separar sua autoimagem da imagem que o adulto faz dela”.

O que comumente encontramos na escola é o que Ginott (1975) denominou de “Linguagem Valorativa” que consiste na emissão de julgamentos de valores, quanto a personalidade ou capacidade do sujeito, sem considerar suas atitudes. Nessa linguagem temos ameaças, promessas, acusações, elogios valorativos (julgamento à personalidade ou caráter do sujeito. Podendo provocar diversos sentimentos negativos, como a culpa e a vergonha além de promover a competição e comparação entre os colegas), subornos, ironias, etc. Com isso, a heteronomia é reforçada, pois se estabelece uma relação de dependência. Exemplos: “Você é atrapalhado demais!”, “Você faz tudo perfeito!”.

Em oposição a esse modelo de linguagem, Dedeschi (2011, p.1) considera a importância de uma linguagem construtiva dentro da escola, e afirma que “[...] o princípio básico da linguagem descritiva é falar sobre a situação e não sobre a personalidade ou caráter, o que é válido em todos os tipos de relações estabelecidas pelos educadores”. Nesta concepção de linguagem, os elogios são descritivos e consistem em descrever os esforços e a ação dos alunos. Ex.: Seu desenho apresenta cores variadas, que o deixam bem colorido! Eles aparecem, juntamente com a motivação e autoimagem positiva e realista.

Partindo desse pressuposto, a linguagem descritiva contempla duas técnicas: a Escuta Ativa e a Mensagem Eu (GORDON, 1974). A primeira, consiste na escuta atenta pelo professor, do problema relatado pelo aluno. Após o término da fala, o professor deve repetir de modo resumido o que foi dito pelo aluno, como se estivesse parafraseando. Concomitantemente, reflete sobre os sentimentos que estão em jogo e apresenta ao aluno, de modo que ele os reconheça. É importante agir com neutralidade, sem emitir julgamentos e em alguns momentos, é preciso usar uma linguagem não-verbal (olhar nos olhos, abraçar, sorrir). Assim, “Ao ter seus sentimentos identificados e respeitados, a criança consegue lidar melhor com eles e pensar com mais clareza em como resolver seus problemas” (WREGGE et al., 2014, p.125).

A segunda técnica, “Mensagem Eu”, diz respeito ao adulto. Ocorre quando surge um conflito ou um problema entre professor e aluno e o professor verbaliza o que sente de maneira adequada, sem ofensas. Exemplo: *Estou incomodada pois você não está respeitando o momento da história. Você prefere ouvir a história ou sair da roda?* (GINOTT, 1973).

Por meio dessas técnicas é possível trabalhar com os diferentes pontos de vista e contribuir para que os conflitos se resolvam de modo tranquilo e colaborativo. Desse modo, o professor estará assumindo uma postura assertiva, permitindo que as relações sejam mais construtivas.

#### **3.4.4 Sanções por reciprocidade**

Em continuidade, as formas de mediação dos conflitos, Piaget (1932/1994) salienta a importância da criança compreender que existe uma consequência caso tenha violado uma regra ou tenha causado algum dano, por isso, considera que a sanção deve ser uma forma do educador exercer sua autoridade sem autoritarismo, estabelecendo uma relação de respeito e que faça com que a criança compreenda que se agiu de maneira indesejada, ela tem a responsabilidade de reparar o seu erro.

A criança precisa aprender que existem sanções em nossa sociedade que são aplicadas mediante as ações dos sujeitos que descumprem uma regra ou lei. Por exemplo, se um adulto ultrapassar o semáforo no sinal vermelho, ou andar sem o cinto, conseqüentemente, receberá uma sanção por ter infringido as leis de trânsito, que pode tanto ser uma multa ou pôr em risco a própria vida.

Como bem explicitado no capítulo 2, no domínio da justiça retributiva existem dois tipos de sanções: a expiatória e a por reciprocidade, a primeira ocorre por meio da coerção e não tem relação com a falta cometida, sendo necessário a aplicação de um castigo doloroso. A segunda vai a par com a cooperação e as regras de igualdade, tem total relação com o ato a ser sancionado. Não se faz valer de repressão dolorosa, mas apenas faz com que a criança veja que houve uma ruptura no elo de social e isto já é o suficiente para que ocorra um arrependimento.

Eis um exemplo: *João estava brincando com o carrinho de Lucas, ficou jogando para o alto e acabou quebrando. Lucas começou a chorar. A professora vendo aquela situação, tinha 3 opções: 1ª- não deixar mais o João brincar naquele dia, 2ª- tirar o recreio de João, 3ª- fazê-lo consertar o carrinho de Lucas. A professora optou por tirar o recreio, pois já estava na hora do intervalo.*

Vemos na atitude da professora que ela adotou uma sanção expiatória, que não tem relação alguma com o ato cometido por João, com isso, o carrinho continuou quebrado e Lucas ficou triste. Agora, se a professora optasse por uma sanção por reciprocidade, a terceira seria a mais justa e coerente com a falta de João. Ele poderia reparar o dano causado e restabelecer a relação com o amigo que ficou chateado.

Vale ressaltar que não existe uma regra para o trabalho com as sanções por reciprocidade, pois cabe ao professor analisar a situação e optar pela maneira mais justa para que aconteça a reparação. Isto também poderia ser decidido com todos os envolvidos, mas o professor precisa se atentar, pois de acordo com Piaget (1932/1994) as crianças menores tendem a buscar soluções severas, já as maiores elegem soluções mais solidárias.

Partindo desse pressuposto, Vinha (2000) considera importante a integração da temática dos conflitos no currículo da instituição, envolvendo ações programadas e o uso de sanções por reciprocidade, que auxiliam na coordenação de diferentes perspectivas e entendimento pelo sujeito das consequências de seu ato. A autora afirma que o importante não é a obediência às sanções, mas a cooperação que é desenvolvida entre os sujeitos. Além disso, considera que o ideal seria não sancionar, porém não temos como evitá-las.

Vinha (2000), apresenta cinco sugestões de sanção por reciprocidade:

1. **Exclusão temporária do grupo ou atividade:** nesta sanção o professor pode dialogar com a criança para que esta relembre a regra. Também pode dar duas opções de escolha para a criança, e se esta persistir na ação, pede para que a mesma se afaste e retorne quando estiver condições de se regular;
2. **Privar o aluno de alguma coisa que ele tenha danificado:** o professor retira o objeto danificado e diz que o aluno só poderá usar novamente, caso utilize corretamente, sem estragar.
3. **Permitir a consequência lógica (material ou nas relações interindividuais) que resulta de uma má ação num contexto cultural:** neste caso, o aluno sente a perda de determinado objeto que destruiu/quebrou, ou quando perde a amizade e o amigo não quer mais brincar como ele.
4. **Encorajar a criança a fazer a reparação:** a criança é encorajada, por exemplo a consertar o livro que rasgou ou cuidar do amigo que machucou.
5. **Censurar a criança sem nenhuma outra punição:** o sujeito é colocado a compreender que a confiança e o elo de solidariedade entre os amigos são afetados e isso gera consequências.



### 3.4.5 Equipes de ajuda

As equipes de ajuda proposta por Avilés (2013), são grupos de alunos que pertencem a escola e trabalham juntos na busca de soluções para os conflitos enfrentados diariamente. Assim, os alunos atuam de forma solidária, oferecendo apoio a quem precisa. Por meio das equipes de ajuda, é possível reduzir índices de bullying e violência escolar. A escolha dos membros da equipe é feita pelos próprios alunos da escola, uma vez que precisam de pessoas nas quais confiam. Os alunos escolhidos, são capacitados por meio de uma formação, e para atuarem na equipe, precisam ter habilidades de comunicação, assertividade e empatia (LAPA; TOGNETTA, 2016).

O trabalho com as equipes de ajuda contribui para o desenvolvimento dos valores morais como respeito, justiça e solidariedade entre os alunos. É uma proposta de ação nas escolas que se correlaciona com a chamada “Lei antibullying” nº. 13.185 de 06 de novembro de 2015 (BRASIL, 2015), que obriga os estabelecimentos educacionais a terem em suas ações medidas de conscientização, prevenção, diagnose e combate à violência e à intimidação sistemática.

A proposta das “Equipes de ajuda” valoriza o trabalho em grupo, com sujeitos de diferentes idades, agindo de modo cooperativo em prol do mesmo objetivo. Segundo Lapa e Tognetta (2016, p. 4) “Desta maneira, caracteriza-se como um grupo de referência na escola, onde crianças e jovens, vítimas de violência ou envolvidos em conflitos, possam buscar suporte [...]”.

Segundo as autoras Cowie e Wallace (2000) as contribuições entre pares podem trazer ótimos resultados para a convivência escolar:

- Probabilidade de um jovem relatar um problema com facilidade para um colega que é igual a ele;
- Identificação de violência com mais facilidade;
- Alunos com habilidades para lidar com o grupo, tornando-se cada vez mais solidários e exercendo a cidadania na escola;
- Possibilidade de oferecer segurança às vítimas de bullying;
- A escola passa a ser visto como um local que se preocupa com a convivência entre os pares;
- A convivência se torna um valor.

Em pesquisa realizada por Lapa e Tognetta (2016) para verificar a contribuições das equipes de ajuda em escolas do ensino fundamental II, foi possível constatar que houve

uma diminuição na incidência de violência na escola. Ainda, de acordo com as autoras “A experiência de meninos e meninas brasileiros mostra-nos a possibilidade de dar voz e vez aos alunos, como protagonistas de sua própria atuação e como sujeitos cuja escola objetiva que sejam autônomos no futuro e experimentem a autonomia no presente” (ibid., p.7).

Atualmente, aqui no Brasil, existe um trabalho sendo realizado pelo GEPEM (Grupo de estudos e Pesquisas em Educação Moral) onde a formação tem sido oferecida em escolas da região de Campinas, para jovens do ensino fundamental I e II, estes são eleitos pelos alunos da escola para atuarem na busca de resolução de problemas de convivência. Eles auxiliam em situações de conflitos como: brigas, provocações, intimidação e casos de bullying.

A formação é desempenhada por uma equipe de pesquisadores, que se divide para atender toda a demanda. Primeiramente realizam uma formação de um dia com os alunos que farão parte da equipe de apoio. Os temas discutidos são: o perfil do aluno da equipe de ajuda, as etapas para o desenvolvimento do trabalho, sentimentos, relações e comunicação construtiva. Posteriormente, os alunos recebem um acompanhamento quinzenal ou mensal, em que continuam no processo formativo e têm o apoio para sanarem dúvidas e apresentarem as ações realizadas.

É possível perceber que esta proposta, faz toda a diferença nas escolas em que são implantadas, porém, é preciso que alcance o maior número de escolas e alunos. O ideal seria que todas as escolas tivessem um programa de convivência como este, mas o GEPEM tem trabalho nesta perspectiva e a cada ano vem ampliando este atendimento.

Cabe também a comunidade escolar, buscar medidas preventivas para os problemas de convivência na escola e não apenas esperar que as coisas aconteçam para que uma atitude seja tomada.

Em suma, vemos que existem vários procedimentos de intervenção, no entanto, precisam ser do conhecimento de todos da escola, de modo que possam propiciar melhorias na convivência escolar. Isto será mencionado no próximo subitem.

#### **3.4.6 Formação de professores em prol da convivência democrática**

Até o momento foram apresentadas diversas propostas para o trabalho com os conflitos, bem como a convivência na escola. Porém, é preciso que a equipe escolar tenha formação adequada para adotar todas as estratégias num programa de convivência.

O que comumente se vê, são iniciativas não efetivas de algumas escolas e/ou professores, que visam a melhoria das relações entre os alunos, todavia, a falta de uma formação consolidada e específica interrompe o progresso destes programas de intervenção. De acordo com Vinha *et al.* (2017, p. 216) “A construção de uma convivência democrática requer sólida formação dos profissionais da escola, além de estudo e análises contínuas que possibilitarão a construção de um projeto bem elaborado e sustentarão as ações no dia a dia da escola”.

As autoras também salientam a importância da construção de um projeto que promova a redução da violência, o aumento do diálogo na resolução de conflitos e a melhoria do clima escolar. Deve ser um compromisso de todos os envolvidos (alunos, professores, gestores, funcionários e pais), sobretudo, é possível que a escola elabore o plano institucional de convivência da mesma forma que elabora os demais documentos da escola (como o plano de ensino e o projeto político pedagógico), ele deve ser construído de modo a concretizar e organizar o funcionamento da escola no que se refere a convivência, contendo as metas a serem alcançadas, as regras e as ações que serão realizadas.

Retomando as questões da formação de professores, temos como referência, as formações realizadas pelo Grupo de estudos e pesquisas em educação moral (GPEM), que envolve pesquisadores da UNICAMP e UNESP, elas contemplam diversos temas que devem ser objeto de estudo dos profissionais da educação, que buscam mudanças e melhorias nas relações interpessoais na escola. A temática inicial envolve: o desenvolvimento moral; a formação da personalidade ética; as competências socioemocionais; os procedimentos de educação moral; reflexões sobre as diversas manifestações de violência (*bullying* e *cyberbullying*); mediação de conflitos interpessoais; clima escolar; etc.

É possível perceber que este trabalho demanda conhecimento e envolvimento do coletivo, não é algo simples que pode ser feito por qualquer pessoa. “É preciso uma mudança de paradigma de forma que a convivência passe a ser valor e não “um problema [...]” (VINHA *et al.*, 2017, p.221). Somente assim, os docentes conseguirão lidar com os diferentes problemas de convivência e favorecerão a construção de uma democracia participativa.

Nessa perspectiva de fomentar a importância da formação continuada para a melhoria das relações, a pesquisadora Silva (2018) realizou um estudo sobre as concepções de educação moral de professores do ensino fundamental. Desse modo, foi desenvolvido um

processo formativo com 24 professores de uma escola pública do interior paulista. Inicialmente a pesquisadora encontrou muitas relações interpessoais conflituosas entre os professores, alunos e familiares. Os docentes por sua vez, culpabilizavam os pais pelos mais variados problemas que os alunos apresentavam no ambiente escolar e acreditavam que a família era a única responsável pela educação moral. Após a formação, foi possível identificar algumas mudanças no discurso dos professores e estes passaram a considerar que a escola também pode complementar as ações da família e abordar regras e valores morais.

Com o mesmo intuito, ministramos (pesquisadoras – IBILCE/UNESP) um curso de extensão na modalidade difusão de conhecimento “Desenvolvimento Moral Infantil”, ofertado em 2017 com a carga horária de 30 horas. O objetivo do curso foi atender a demanda de professores da cidade de São José do Rio Preto e região, bem como investigar as concepções dos participantes do curso a respeito da construção e do ensino de valores para o desenvolvimento infantil. Foram apresentados os principais conceitos das teorias de Piaget e Kohlberg, permeados de discussões e reflexões. Ao final do curso percebemos mudanças nas concepções dos professores, porém constatamos que é preciso haver investimento contínuo na formação destes profissionais, visto que existem muitos conceitos e teorias que precisam ser aprendidos e obviamente, demandam um tempo maior de formação (CONDE et al., 2017).

Diante do que foi explanado até o momento, ficou claro que é imprescindível para tornar a sociedade mais justa e respeitosa, a formação dos professores e demais profissionais que atuam na área da educação.

### **3.4.7 Conflitos hipotéticos**

Outro procedimento que pode ser utilizado para desenvolver nos alunos estruturas cognitivas para lidar com conflitos futuros bem como os recursos afetivos, é o trabalho com conflitos hipotéticos (SASTRE; MORENO, 2002; VICENTIN, 2009).

As autoras Sastre e Moreno (2002), apresentam uma sequência de atividades que podem ser programadas pelo professor ao longo do ano. Inicialmente podem ser realizados debates para discutir possíveis formas de relacionamentos interpessoais, em seguida os alunos são convidados a expressarem oralmente sobre os conflitos que ocorrem nas relações cotidianas (histórias, sentimentos dos personagens, acontecimentos reais), bem como suas possíveis explicações (causas e resoluções). Depois os alunos imaginam diferentes soluções para um mesmo conflito. Também refletem sobre os

conflitos das pessoas adultas, realizam brincadeiras com mensagens, fazem desenhos sobre situações conflitivas, e, no final socializam os comentários com o grupo. É importante salientar que as propostas podem ser adaptadas tanto para a educação infantil, como também para o ensino fundamental. Mas, com as crianças menores é aconselhável que se trabalhe primeiro com os sentimentos para depois tratar dos conflitos.

Vicentin (2013) também sugere o trabalho com conflitos hipotéticos e diz que o professor pode aproveitar os conflitos vivenciados pelos alunos e em momento oportuno realizar discussões, em que o professor pode questionar seus alunos sobre as causas, os sentimentos envolvidos e fazê-los pensar possíveis soluções. Podem ser utilizados diversos recursos: fantoches, tirinhas de gibis, brincadeiras de roda, filmes, músicas, notícias, livro de história, etc. (TOGNETTA, 2003; 2009).

Nessa perspectiva, temos o trabalho com “Dilemas Morais”, que “São situações nas quais reivindicações, direitos e pontos de vista conflitantes podem ser identificados” (DEVRIES; ZAN, 2007, p. 179). Para Bataglia (2014), um dilema moral deve colocar o sujeito em conflito entre dois ideais ou princípios importantes, opostos e irreconciliáveis.

Diversos autores, propõe o trabalho com dilemas, (BLATT; KOHLBERG, 1975; TURIEL, 1966; MARTINS, 1991; BIAGGIO, 2002; LIND, 2007) eles constataram a eficácia desta técnica para o desenvolvimento do juízo moral. Para Lind (2007, p. 51) “La discusión de dilemas Morales sirve para fomentar la capacidad de acción moral y democrática (y no sólo la capacidad de pensamiento”.

Segundo Bataglia (2014, p.132)

O método de discussão de dilemas é uma metodologia ativa, pois coloca os participantes como protagonistas. O professor propõe a atividade, mas seu único papel é garantir que as regras de respeito mútuo e liberdade de expressão serão mantidas.

Por meio de histórias semirreais, que poderiam fazer parte do contexto dos sujeitos, ocorrem discussões em que primeiro se apresenta o dilema, depois os valores são clarificados e questões são levantadas da história. Posteriormente ocorrem discussões em pequenos grupos, debate entre partes opostas e um diálogo sobre o que foi aprendido. O foco está na reflexão que o sujeito faz para tomar uma decisão e não em qual resposta está correta.

Um exemplo de Dilema Moral muito utilizado nas pesquisas de Kohlberg (1984), é o dilema de “Heinz”, em que sua esposa está prestes a morrer por conta do câncer. Um farmacêutico descobre o remédio que poderia salvá-la, mas cobra um valor muito

elevado. Como Heinz não tem o dinheiro, surge a questão. Heinz deve roubar o remédio ou deixar sua esposa morrer?

Devries e Zan (1998, p.182-186) descrevem alguns passos para a condução das discussões com dilemas morais.

1. Selecione um tema que possa encontrar diferenças de opiniões;
2. Leia histórias com dilemas constantemente;
3. Ajude as crianças a perceberem os pontos de vista da história;
4. Faça perguntas abertas;
5. Ajude as crianças a clarificar suas ideias, repetindo o que disseram;
6. Aceite opiniões e oposições.

Partindo desse pressuposto, é possível concluir que as discussões morais contribuem para promover o raciocínio moral e tornar as crianças mais cooperativas e justas ao resolverem as mais diversas situações. Por este motivo, a presente pesquisa fez uso de situações hipotéticas para compreender o que pensam alunos e professores acerca dos conflitos que ocorrem na escola.

---

## 4 MÉTODO

---

Este capítulo apresenta os procedimentos relacionados a presente pesquisa. Trata-se de um estudo de caráter etnográfico em que os fatos são registrados, analisados e interpretados, assim como são identificados os fatores que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Concomitantemente, apresenta um predomínio da abordagem qualitativa, apesar dos dados quantitativos também serem considerados. Segundo Fonseca (2002), a pesquisa qualitativa analisa de modo amplificado os aspectos da realidade, buscando a compreensão e explicação das dinâmicas das relações pessoais.

O método foi composto por observação das relações no contexto escolar, seguido de entrevistas fundamentadas no método clínico proposto por Jean Piaget (1932/1994), que consiste em um procedimento de investigação da estrutura do pensamento infantil, em que é possível compreender como a criança age, sente e percebe o mundo.

De acordo com Delval (2000) por meio do método clínico o pesquisador realiza uma investigação sistemática, diante da ação do sujeito. Isto ocorre mediante uma entrevista individual, em que o pesquisador está perante o sujeito, a quem se estuda e com quem se estabelece uma interação, colocando-o em uma situação problemática, na qual tem que resolver. O pesquisador conduz suas perguntas, de modo a tentar esclarecer o que a criança diz.

Desse modo, Juan Delval (2002), desenvolveu inúmeras pesquisas utilizando o método clínico e inclusive, descreveu todo o método em seu livro “Introdução à prática do método clínico”. Outro pesquisador que também se apropriou do método clínico foi Elliot Turiel (1983), discípulo de Kohlberg, mas extremamente fiel a teoria piagetiana, ele desenvolveu uma pesquisa sobre o desenvolvimento do conhecimento social e realizou diversas pesquisas com crianças, fazendo o uso de entrevistas.

Semelhantemente, após resultados positivos com o método clínico, muitos pesquisadores vêm desenvolvendo pesquisas ao redor do mundo, inclusive no Brasil (MARTINS, 1986; TORTELLA, 1996; LICCIARDI, 2010; SILVA, 2015).

### 4.1 Escolas e participantes

A pesquisa foi realizada em duas escolas municipais da cidade de São José do Rio Preto. A escolha delas ocorreu dada a concordância da equipe gestora com a realização da pesquisa. Uma escola, está localizada na região periférica da cidade, identificada como Escola A, e a outra na região central, Escola B. Entendemos que elas representam

diferenças em termos de nível socioeconômico - NSE. A primeira (região periférica), com crianças oriundas de famílias com menor poder aquisitivo e, a central, com maior. Desse modo, escolhemos duas escolas de regiões distintas, para verificar se a localização influenciaria na quantidade de conflitos.

O estudo transcorreu em quatro salas de aula, que possuem em torno de 20 a 25 crianças, com duas professoras em cada sala, uma em cada período. Em cada escola, foram observadas duas salas de aulas, sendo uma da primeira etapa com crianças de quatro e cinco anos e a outra de segunda etapa com crianças de cinco a seis anos. O estudo foi composto por uma amostra de 90 crianças e dez professoras.

No Quadro 7, apresentamos as características que compõem o perfil das professoras. Todas são graduadas em Pedagogia e apenas duas tem mais de uma graduação. Além disso, todas possuem Pós-Graduação (Lato sensu), e cinco professoras fizeram mais de uma. A maioria tem mais de 6 anos de exercício no magistério, sendo seis efetivas e quatro substitutas. Grande parte frequenta a religião católica e pertence ao nível socioeconômico B, de acordo com o Critério Brasil (ABEP, 2014). Vejamos o detalhamento destas informações abaixo (Quadro 7):

Quadro 7 – Perfil das docentes.

<b>Características</b>	<b>Especificações</b>
<b>Sexo</b>	Feminino - 10 professoras
<b>Idade</b>	30 a 34 anos- 3 professoras 35 a 40 anos- 3 professoras 41 a 45 anos- 3 professoras 46 a 50 anos- 1 professora
<b>Formação</b>	Pedagogia – 10 professoras História – 2 professoras
<b>Pós-Graduação</b>	Educação Infantil – 2 professoras Alfabetização e Letramento – 3 professoras Psicopedagogia- 5 professoras Educação empreendedora – 1 professora Didática – 1 professora Artes- 1 professora Legislação Educacional- 1 professoras Educação Especial- 2 professoras



<b>Tempo de magistério</b>	Até 5 anos-1 professora De 6 a 10 anos- 6 professoras De 11 a 15 anos- 1 professora Acima de 15 anos- 2 professoras
<b>Regime de trabalho</b>	Estatutário- 6 professoras CLT- 4 professoras
<b>Religião</b>	Católica-7 professoras Evangélica- 3 professoras
<b>Nível socioeconômico</b>	A- 2 professoras B- 7 professoras C- 1 professora

Fonte: a autora.

#### 4.1.1 Caracterização da escola A

A Escola A atende cerca de 430 crianças dos 4 a 9 anos de idade, da educação infantil (1ª e 2ª Etapa) ao ensino fundamental I (1º, 2º e 3º anos). Contém 18 salas de aula, dessas, três são de 1ª etapa e três de 2ª etapa, e o atendimento nessas salas ocorre no período integral (7h às 17h).

Com base no Plano escolar (2017a), a clientela é predominantemente oriunda de nível socioeconômico baixo, tendo como auxílio o Bolsa Escola e/ou Bolsa Família. Os familiares das crianças, trabalham em empresas terceirizadas, como de limpeza, transportes, serviços gerais, na indústria e comércio.

A escola está situada na zona norte da cidade, local onde se concentra a maior parte da população. Assim, o bairro em que a escola está localizada, surgiu na metade da década de 90, quando o poder público realizou projetos de desfavelamento, transferindo 350 famílias de favelas instaladas em zonas mananciais de risco, para moradias de madeira provisórias. Posteriormente, as casas de alvenaria foram contruídas nos terrenos doados. No entanto, esta região é predominantemente voltada para residências e pequenos comércios, como padarias, mercearias e muitos bares. O bairro também possui muitos templos religiosos, de confissões protestantes, católicas, terreiros de umbanda e candomblé.

De acordo com as gestoras da escola, a violência ainda é muito presente na região, sendo o bairro conhecido pelo alto índice de criminalidade. Muitas famílias têm

dependentes de álcool e drogas, casos de abuso físico e/ou sexual, familiares privados de liberdade e conseqüentemente muitos alunos moram com tios, avós e irmãos.

Em relação a estrutura da escola, suas dependências são compostas por laboratório de informática com 18 computadores e lousa digital, quadra coberta, dois parques, refeitório com mesas redondas e cadeiras de madeira, pátio coberto, biblioteca, praça de leitura com um conjunto de 36 bancos e 3 mesas.

Os alunos da Educação Infantil integral permanecem na escola por um período de 10 horas diariamente, por esse motivo, a escola se propõe a desenvolver projetos significativos, trabalhados prioritariamente por meio de atividades lúdicas e prazerosas.

A rotina das crianças é composta por uma acolhida às 7h que ocorre por meio de cantos de atividades diversificadas, onde as crianças podem escolher o que vão fazer. Depois tomam o café da manhã, e em seguida fazem a roda, onde cantam, conversam, fazem a chamada na roda e vêem o dia da semana no calendário. Vão ao parque todas as manhãs e alguns dias a tarde. Realizam atividades coletivas e individuais na sala de aula, e ouvem histórias. Almoçam e após a higiene bucal, tem o momento do sono/descanso. Nesse período, a professora da tarde chega e a da manhã vai embora. Os alunos acordam, ajudam a organizar a sala e por volta das 13h30 vão tomar o leite. Depois desse momento, retornam para a sala e fazem novamente a roda e a professora conversa com eles e conta uma história. Na sequência, fazem atividades ou vão para a área externa brincar. Às 15h30 jantam, e vão para a sala realizar alguma atividade. Muitos vão embora de ônibus escolar, por volta das 16h30, com isso, poucas crianças ficam até às 17h na escola.

Todas as professoras da escola são graduadas em Pedagogia, algumas têm especialização, outras estão cursando, mas sempre estão em constante formação continuada, pois a prefeitura concede um plano de carreira e isso incentiva as professoras a estarem sempre se atualizando. Dentre as professoras, 33,3% são concursadas e 66,7% são temporárias, e todos os anos há um elevado rodízio de professoras na escola, sendo difícil constituir uma equipe estável.

#### **4.1.2 Caracterização da escola B**

A Escola B atende 165 crianças, da educação infantil (Maternal II, 1ª e 2ª Etapa), na faixa etária dos três a seis anos de idade. Contém 8 salas de aula, dessas, uma é de 1ª etapa e a outra de 2ª etapa, as duas são de período integral, com atendimento das 7h às 17h. Ela esta localizada na zona sul da cidade, e atende crianças com nível

socioeconômico considerado médio. No bairro existem alguns comércios, lanchonetes e algumas empresas de pequeno e médio porte (PLANO ESCOLAR, 2017b).

Os familiares das crianças trabalham em diversos seguimentos: comércio, saúde, empresas, ou são funcionários públicos, ou autônomos com pequenas empresas, entre outros. A maior parte das crianças mora com os pais, algumas crianças moram somente com a mãe ou com o pai e outras com os avós.

A estrutura física da escola é formada por cinco salas de aula, um pátio coberto, três parques para recreação, sala de informática e biblioteca, sala dos professores, secretaria, sala da coordenação e sala da direção. O prédio já existe há 25 anos, porém é bem conservado e apresenta boas condições de iluminação, ventilação e lazer. A escola tem ar-condicionado nas salas de aula, televisores, aparelhos de DVD, jogos educativos, livros infantis, entre outros. Segundo as gestoras, o espaço necessita de algumas ampliações e modificações, para melhor atender as crianças.

Os professores da unidade escolar possuem uma boa formação acadêmica como: curso superior em Pedagogia, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros de formação continuada. Todos os professores são efetivos e possuem sede na escola.

A rotina das crianças do período integral começa às 7h da manhã e é bem parecida com a da escola A. No início da aula as crianças são acolhidas nos cantos diversificados (leitura, massinha, cozinha, blocos lógicos, etc.), depois tomam o café da manhã, realizam atividades (sequências didáticas e projetos de pesquisa), participam das rodas de música e conversa, ouvem histórias, vão ao parque, almoçam, e por volta das 11h repousam em camas que são colocadas na sala de aula. Às 12h a professora da tarde chega e fica com a turma. Por volta das 13h a professora acorda as crianças e vão para o refeitório tomar o leite. Depois, retornam para a sala de aula e participam da roda de conversa e da leitura compartilhada. Em seguida, realizam a atividade do dia que pode ser de movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade ou música. Após a atividade vão para o parque e ficam em torno de 40 minutos. Por volta das 15h30 jantam, escovam os dentes e depois vão para a sala de aula, onde organizam seus pertences para a hora da saída. Brincam nos cantos de jogos e depois se dirigem ao pátio para esperar os pais.

#### **4.2 Considerações éticas**

Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (IBILCE/UNESP) e foi aprovada

em 5 de Junho de 2017 (CAAE: 67201317.4.0000.5466) (Anexo A). É importante ressaltar que esta pesquisa se apoiou em aspectos éticos, buscando a preservação da saúde e privacidade dos participantes. Sendo assim, de acordo com a literatura científica atual, o risco de desconforto psíquico ou outro dano foi mínimo, mas caso ocorresse, a pessoa seria imediatamente encaminhada para atendimento especializado. Ademais, as informações coletadas e a identidade dos sujeitos foram mantidas em sigilo e os resultados somente serão utilizados para divulgação em eventos científicos. Os participantes e seus responsáveis foram informados da possibilidade de desistência em participar do estudo, pois a participação foi de livre consentimento dos sujeitos.

Primeiramente, os diretores das escolas assinaram a carta de adesão à pesquisa (Anexo B).

As observações/entrevistas só foram realizadas depois dos pais e professores terem lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE, pelos docentes (Anexo C) e responsáveis pelas crianças (Anexo D). Desse modo, todos os pais e docentes dos alunos das quatro salas de aula, participantes do estudo, foram convidados e receberam o TCLE, independentemente das crianças serem ou não entrevistadas, visto que as mesmas foram observadas.

Para as entrevistas, foi realizado um sorteio sem a presença das crianças, apenas com as docentes responsáveis pelas salas de aula. As crianças que demonstraram algum desconforto ou vontade em participar da entrevista, foram atendidas em suas necessidades.

### **4.3 Procedimentos**

A primeira fase da pesquisa empírica, ocorreu através da observação dos alunos em diferentes momentos da rotina escolar. Objetivando obter um levantamento dos conflitos mais recorrentes entre as crianças.

Nas sessões de observação, foram utilizadas fichas com campos para preenchimento com os seguintes dados: local, sujeitos, idade, descrição do conflito, estratégias de resolução e resultado. Desse modo, foi registrado e documentado, tudo o que era pertinente ao presente estudo. O período de observação teve a duração de cinco meses, com início em Abril e término em Agosto de 2017. O tempo necessário foi de 30h em cada turma e consideramos o suficiente, devido a repetição dos conflitos. De acordo

com Flick (2009), ocorre uma saturação nas descobertas, de modo que não se obtém dados novos.

Após a coleta dos conflitos existentes, realizamos a classificação e selecionamos entre as categorias criadas por Licciardi (2010) e Silva (2015) com base na literatura, as que corresponderam com os conflitos observados nas escolas. Posteriormente, realizamos a seleção dos conflitos que fariam parte do enredo das histórias.

As histórias foram elaboradas e animadas (Apêndice A) em Stop Motion (que é uma técnica de animação muito usada, com recursos de uma máquina fotográfica, ou de um computador) para que as crianças pudessem visualizá-las na tela do computador. Decidimos utilizar uma animação, pelo fato de chamar ainda mais a atenção da criança e promover maior compreensão das histórias.

A primeira história apresenta um conflito de disputa por objeto, seguida de agressão física. Já a outra, ocorre uma provocação seguida de agressão verbal. As duas histórias apresentam versões femininas e masculinas, isso foi intencional, de modo a evitar influências nas respostas por conta do gênero. Logo em seguida, elaboramos um roteiro de perguntas que fez parte das entrevistas (Apêndice B).

Antes do retorno à escola, realizamos um estudo preliminar, através de uma pesquisa piloto com 20 crianças e 10 professores de outra unidade escolar, a fim de testar o instrumento de pesquisa antes de empreendê-lo por definitivo. Após a testagem, fizemos alguns ajustes no roteiro de questões e resolvemos apresentar apenas uma história por criança, pois duas dificultava o entendimento delas, tanto que se confundiam na hora da entrevista.

Quando retornamos à escola para a coleta de dados (out/2017), fizemos um sorteio e apenas 10 crianças de cada sala participaram das entrevistas, totalizando 40 crianças. Concomitantemente, entrevistamos 5 professoras de cada escola, totalizando 10 professoras. Vale ressaltar que não foi preciso realizar um sorteio com as professoras a serem entrevistadas, pois 8 eram professoras das salas observadas, e apenas duas às vezes substituíam na classe. Por esse motivo, resolvemos entrevistar as 10 professoras que, de certa forma, conheciam a turma. O roteiro de perguntas às professoras era diferente do realizado com as crianças, porém as histórias utilizadas foram as mesmas (Apêndice B).

As entrevistas foram realizadas ora na sala de informática, ora na sala dos professores. Cada sujeito (criança/professora), foi entrevistado individualmente pela pesquisadora. Além disso, todas as entrevistas foram gravadas em áudio e duraram em torno de 5 a 10 minutos cada. Como decidimos que cada criança assistiria a uma história,

metade (20) assistiu a história de disputa e a outra metade (20) a de provocação, contendo assim, crianças dos dois sexos (10) em cada grupo. Já as professoras, puderam assistir as duas histórias.

Após a apresentação da história no notebook, os sujeitos eram convidados a dizer o que entenderam e caso não tivessem compreendido, passava-se o vídeo novamente. Em seguida, as perguntas do roteiro eram realizadas, mas de modo flexível como se fosse um bate-papo. Ao final, as entrevistas foram transcritas para que a análise dos dados fosse realizada minuciosamente.

#### **4.4 Análise dos dados**

Os conflitos observados, bem como as entrevistas foram analisados de maneira hermenêutica, tendo como base alguns pressupostos da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), que se utiliza de procedimentos que descrevem o conteúdo das comunicações envolvendo três fases:

**Pré-análise:** Fase de organização do material de análise, nesse caso, os conflitos coletados e as entrevistas com suas respectivas transcrições.

**Exploração do material:** envolve a codificação dos dados, um exemplo seria a classificação dos conflitos.

**Tratamento dos resultados:** momento de validar os dados de modo significativo com embasamento teórico.

Os dados foram compostos de observações, registros, documentos, entrevistas e transcrições. Inicialmente os conflitos observados foram classificados em categorias já existentes, e em seguida, foi possível verificar os mais recorrentes. Foi realizada a comparação das quantidades de conflitos entre as escolas, bem como a tabulação dos dados das entrevistas, utilizando-se um editor de planilhas eletrônicas.

As entrevistas foram analisadas com o embasamento teórico de Jean Piaget (1932/1994), bem como com os discípulos e pesquisadores que complementam sua teoria.

---

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

Neste capítulo, são apresentados os resultados e discussões provenientes das sessões de observação e entrevistas.

Primeiramente, apresentamos os dados coletados na observação das quatro salas de aulas. Desse modo, após observarmos os conflitos nas escolas, os classificamos em categorias já existentes na literatura e verificamos os mais recorrentes entre as crianças. Posteriormente, apresentamos as estratégias de resolução de conflitos utilizadas pelos alunos das duas escolas, depois por turma e por gênero.

Em seguida, explanamos a respeito das estratégias de resolução de conflitos pelas professoras, por meio da criação de categorias correspondentes com as ações das docentes.

Na sequência, descrevemos os dados das entrevistas, contendo as concepções das crianças e professoras sobre resolução e mediação dos conflitos. Estas foram permeadas por comparações com os dados obtidos na observação, com trechos das entrevistas e fundamentação teórica.

### **5.1 Observação: os conflitos mais recorrentes entre as crianças**

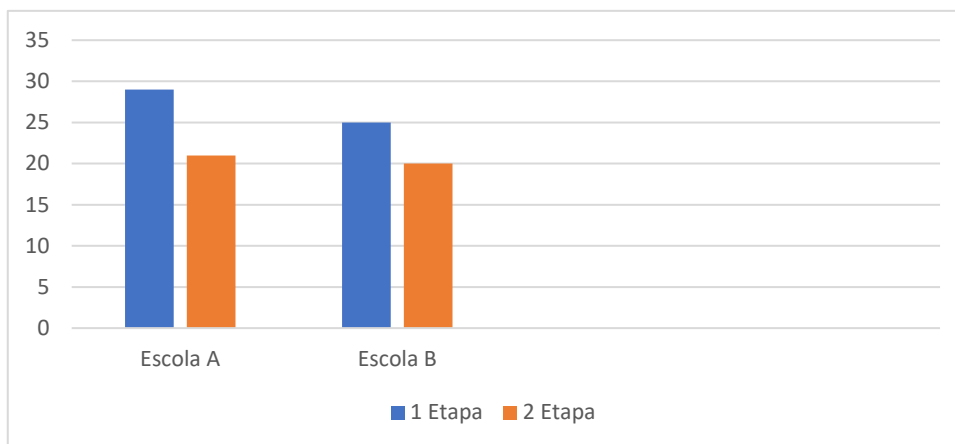
Foram observadas 95 situações de conflito, sendo 50 (52,63%) na escola A e 45 (47,36%) na escola B. As duas turmas de 1ª Etapa com crianças de 3 a 4 anos de idade, apresentaram 54 episódios de conflitos, enquanto que as duas turmas de 2ª Etapa com crianças de 5 a 6 anos de idade, apresentaram 41 episódios.

No primeiro dia de observação não surgiram muitos conflitos nas salas de aula, pois as crianças pensavam que estavam sendo vigiadas e que poderiam receber algum tipo de sanção. Perguntavam o que estava sendo anotado e queriam estabelecer aproximação, de modo a se sentirem seguras e criarem vínculo. Nos dias posteriores, já estavam menos preocupadas e agiam como se não tivesse alguém diferente na sala.

De acordo com o gráfico da Figura 1, certificamos que as crianças menores das duas salas de 1ª etapa apresentaram um número maior de conflitos (56,84 %), em detrimento das crianças das duas salas de 2ª etapa (43,15%).

Isso confirma as pesquisas de Piaget (1932/1994), que afirma que quanto menor a criança, mais egocêntrica é, em decorrência disso, apresenta dificuldades em enxergar o mundo a sua volta, pois acredita que tudo gira em torno de si mesma. O egocentrismo infantil é então, em sua essência, a incapacidade de compreender o ponto de vista alheio e cooperar.

Figura 1 – Frequência absoluta das ocorrências de conflitos por etapa.



Vinha (2000), estudando crianças na perspectiva piagetiana, afirma que elas desde o nascimento são egocêntricas e isso vai até o período das operações concretas. Antes disso, são incapazes de considerar os desejos e sentimentos do outro. Nesta perspectiva, depreende-se a importância dos aspectos do desenvolvimento cognitivo, para a compreensão do desenvolvimento sociomoral da criança.

Em relação as crianças maiores desta pesquisa pertencentes a 2ª Etapa, terminam este nível de escolaridade com 6 anos de idade, e nesta fase o egocentrismo tende a diminuir, pois a criança começa a considerar diferentes pontos de vista.



Ao compararmos as quantidades de conflitos por escola, verificou-se uma diferença de apenas 5,27% na Escola A em relação a Escola B. Identifica-se assim, que a localização da escola e nível socioeconômico não influenciaram diretamente neste percentual.

Em relação aos motivos dos conflitos observados nas escolas, foi possível localizar na literatura (LICCIARDI, 2010; SILVA, 2015) categorias que correspondessem com as situações conflituosas vivenciadas, por isso, considerou-se conveniente utilizá-las, realizando apenas algumas adaptações em suas descrições (Quadro 8).

Quadro 8 – Categorias dos motivos dos conflitos.

<b>Categorias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Total de ocorrências</b>
<b>Disputa</b>	Disputa por objetos, espaços, atenção do adulto, papéis no jogo simbólico ou posições em jogos e brincadeiras. Ex.: puxar para si, simultaneamente, brinquedos que interessam a duas crianças; empurrar o outro para conseguir o mesmo lugar no banco.	<b>36,8%</b>
<b>Agressão física</b>	Comportamentos impulsivos que envolvem algum tipo de ação física ou ameaça de agressão. E.: bater, chutar, empurrar, arranhar, beliscar.	<b>23,2%</b>
<b>Responsabilidade Objetiva</b>	Ações sem intenção de provocar ou machucar, mas que geram conflitos. Ex.: desajeitamento que atingem o outro e são vistos como propositais.	<b>11,6%</b>
<b>Provocação</b>	Comportamentos propositais de mexer, sem a permissão; ou de estragar a brincadeira ou atividade do outro, ou ainda manifestações verbais cujo intuito é irritar. Ex.: comparar objetos e ações com desvantagem para o do outro; derrubar propositalmente a construção do outro.	<b>9,5%</b>
<b>Violação de regra</b>	Desobediência a uma norma imposta, um combinado ou a uma demanda do adulto (ordem, orientação, recomendação ou pedido). Ex.: outra criança realiza uma função que deveria ser do ajudante do dia, como abrir e fechar a porta.	<b>8,4%</b>
<b>Agressão verbal</b>	Manifestação verbal diante de alguma insatisfação, frustração ou raiva que insulta ou magoa o outro.	<b>4,2%</b>
<b>Exclusão</b>	Excluir ou ignorar a participação do outro das relações ou das atividades. Ex.: não permitir que um colega participe de uma brincadeira ou dizer que não irá brincar com ele se não o atender, impedir o outro de ficar próximo, etc.	<b>2,1%</b>
<b>Reação ao comportamento perturbador</b>	Reação diante de um ato cometido sem intenção de desagradar, mas que gera irritação, incômodo ou aborrecimento. Ex.: Fazer um comentário ou agir de modo que desagrade alguém.	<b>2,1%</b>

<b>Trapaça</b>	Desobediência a uma regra da brincadeira ou do jogo.	<b>2,1%</b>
----------------	--	-------------

Fonte: adaptado de Licciardi (2010) e Silva (2015).

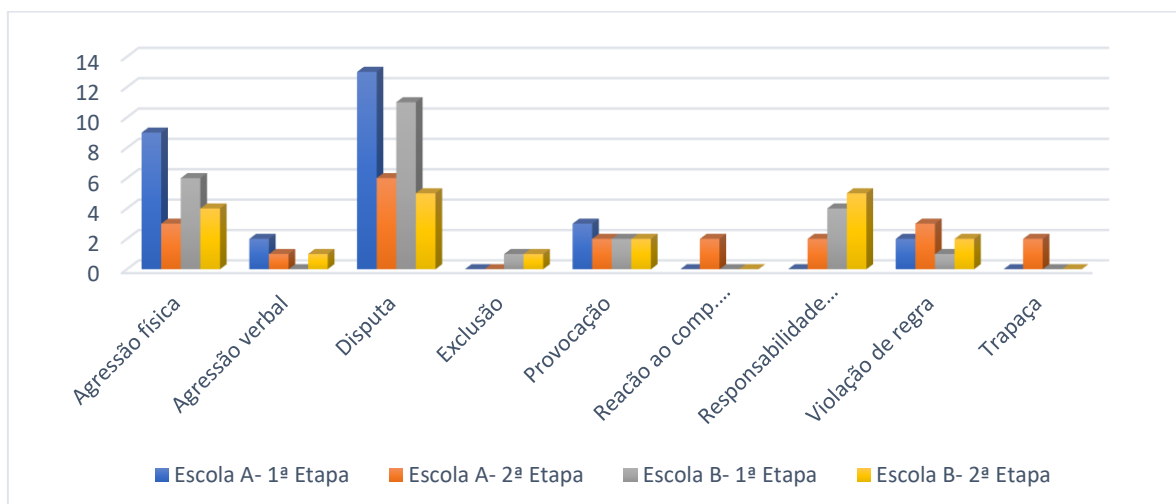
Por meio do total de ocorrências de conflitos nas duas escolas, constatou-se que a categoria “Disputa” foi a mais recorrente entre as crianças, confirmando os achados de Dawe (1934), Selman (1980), Selman e Schultz (1990) e Licciardi (2010). As crianças menores (3 a 6 anos de idade) tendem a disputar objetos e espaços físicos, diferentemente das maiores (8 a 9 anos de idade), que de acordo com a pesquisa realizada por Silva (2015), tendem a disputar o poder e os amigos. Isso ocorre, devido às crianças da educação infantil estarem no período pré-operatório, e uma das características desta fase é a tentativa de transformação do ambiente e das coisas que as cercam para a satisfação de seus desejos (PIAGET, 1991).

Na sequência, verificamos que a categoria “Agressão física” foi a segunda mais utilizada pelas crianças, diferente do resultado de Licciardi (2010), que obteve a provocação (ação provocativa) como o segundo maior motivo dos conflitos. É possível perceber que alguns resultados podem variar, pois envolvem vários fatores, como a cultura local, as relações, o ambiente e suas influências, entre outras coisas. Por isso, consideramos importante pesquisar nesta cidade, pelo fato de serem outras crianças inseridas em outro contexto.

O que explica as atitudes agressivas das crianças dos três aos seis anos de idade é o fato de estarem no nível zero de negociação interpessoal de Selman (1980), e como resultado, apresentam comportamentos impulsivos e se utilizam da força física para conseguirem o que desejam. Diante disso, é imprescindível a ação do professor, no sentido de auxiliar às crianças na busca de resolução do conflito.

No gráfico da figura 2, verificamos as diferenças por turma que reafirmam o que elucidamos até o momento.

Figura 2 – Frequência absoluta de ocorrência dos conflitos por categorias, escolas e turmas.



Pode-se observar que nas duas turmas de 1ª Etapa os conflitos que mais ocorreram foram de disputa e agressão física. Porém, nas turmas de 2ª Etapa, tivemos resultados parcialmente similares aos da 1ª Etapa. Enquanto que na escola A, tivemos a disputa em primeiro lugar, a agressão física e a violação de regra ficaram em segundo. Na escola B, a disputa e a responsabilidade objetiva apresentaram um empate na primeira posição, com a agressão física logo após.

Desse modo, consideramos a predominância no total de ocorrências nas quatro turmas, com a categoria disputa apresentando 36,8% e a agressão física 23,2%. Já a violação de regra (8,4%) e a responsabilidade objetiva (11,6%) apresentaram percentuais inferiores no escore total. As demais categorias de conflitos variaram entre as turmas e não obtiveram percentuais consideráveis. Portanto, entendemos que isto se deve ao fato de que existem particularidades e singularidades em cada turma, ou seja, nem tudo se apresenta de modo análogo.

A seguir, veremos as categorias de conflitos encontradas nas observações com trechos das vivências entre os alunos.

### Agressão física

#### *Na sala de aula...*

*AN (4) estava sentada ao lado de SA (4). Simplesmente AN puxou o cabelo de SA, sem motivo algum. SA começou a chorar e a professora imediatamente separou as duas, com isso, o conflito foi encerrado.*

A agressão física pode ser tanto um motivo gerador do conflito, como uma estratégia de resolução. Nós consideramos como causa, os conflitos que iniciaram pela agressão e que não apresentaram nenhuma reação anterior por parte dos envolvidos.

Constatamos que os conflitos que envolveram a agressão física, se apresentaram com ações agressivas sem motivo aparente, pois a falta de diálogo entre os alunos e a professora, dificultaram o entendimento dos motivos que as levaram a agir de determinada forma. Licciardi (2010) salienta que a agressão física pode ser motivada por alguma insatisfação ou frustração, um exemplo seria a criança ficar com ciúmes que seu colega está brincando com outro até mesmo quando perde em um jogo. Enfim, a ação da criança pode ser desencadeada por diferentes motivos internos que são implícitos a quem observa.

Durante as observações, percebemos que os professores ao lidarem com este tipo de conflito, costumam intervir de modo a encerrar o choro da criança agredida, buscando o reestabelecimento da harmonia no ambiente. O autor da ação recebe uma punição imediata, e a criança considerada vítima, fica satisfeita quando o professor separa o agressor do grupo ou o pune de alguma forma.

Atestamos que as vítimas do conflito, ao perceberem que o colega recebeu uma punição, imediatamente param de chorar, funcionando como um remédio. As crianças sentem que a justiça foi feita e se satisfazem com o sofrimento do outro. Piaget (1932/1994, p.165), ao questionar as crianças sobre a sanção mais justa a se aplicar ao personagem da história, constatou que as crianças pequenas são muito rígidas na escolha da sanção, e afirmou que “[...] quando as próprias crianças imaginam a punição a dar, em lugar de escolher entre várias punições propostas, é quase sempre a sanção expiatória que recorrem, e sua escolha é mesmo de uma severidade surpreendente”. Isso ocorre, pois, as crianças pequenas se encontram na fase da heteronomia e não apresentam condições para julgarem de modo justo, ainda mais se o exemplo que o adulto lhe apresenta corresponde com o seu pensamento.

A criança da faixa etária dos 4 a 6 anos costuma agir rapidamente e nem sempre estabelece um diálogo com o outro, suas relações ainda são permeadas pela ação ao invés da linguagem. Esse comportamento é característico do período sensório-motor pelo qual as crianças desta idade já passaram, mas que de certa forma carregam os conhecimentos do estágio anterior e os incorpora aos do novo estágio, realizando assim, progressivas reconstruções. Piaget (1983) salienta que ocorre uma ordem de sucessão, pois para que

um novo conhecimento se construa, é preciso que se tenha conhecimentos preliminares, com isso, novas construções necessitam de substratos e subestruturas anteriores.

### Disputa

#### *No dia do brinquedo...*

*As crianças estavam brincando com o brinquedo na sala de aula e LA (5) pegou o brinquedo de JU (5) que estava na mesa. Logo, JU diz: - É meu! E tomou o brinquedo. Imediatamente, LA bateu em JU e esta lhe deu um tapa. Começaram a chorar (pausa). A professora chegou e disse que deveriam dividir o brinquedo, senão iria guardá-lo.*

Esse tipo de conflito ocorre constantemente nas escolas e muitas vezes não tem a intervenção correta por parte do professor. Ao guardar o objeto, o professor perde a oportunidade de ensinar as crianças a resolverem a situação de maneira respeitosa. Desse modo, é preciso que o professor apoie e auxilie as crianças na resolução de seus conflitos, pois devido a fase de desenvolvimento em que se encontram, suas capacidades são limitadas para coordenar pontos de vista e controlar impulsos (DEVRIES; ZAN, 1998).

Vale ressaltar que no conflito exposto acima, a agressão física foi utilizada como estratégia de resolução. Vemos que a maioria das crianças desconhecem outras formas de resolução do conflito e acreditam que agindo de maneira agressiva, terão resultados mais rápidos, por exemplo: ter o brinquedo de volta.

### Agressão Verbal

#### *Na sala de aula...*

*SO (4) estava fazendo atividade na sala de aula e chamou MI (4) de feia. Esta, começou a chorar e foi avisar a professora, que imediatamente pediu para SO pedir desculpas. E assim, o conflito foi encerrado.*

Os casos de conflitos de agressão verbal foram poucos (4,2%) em relação aos demais. De modo geral, as professoras observadas levaram em consideração mais os conflitos que envolviam a agressão física, pois acredita-se que estes geram mais problemas (choro, hematomas, interfere na atenção de todos na aula, etc.). As crianças percebem a atitude do professor e se este intervém mais nesses casos, de certo modo pode influenciar nas ações das crianças.

Também verificamos por meio das observações, que quando as atividades do dia eram individuais ou dirigidas pela professora no grande grupo e até mesmo inéditas para a turma, as crianças se envolviam em menos conflitos, devido ao foco de concentração

estar voltado para determinada atividade. Porém, quando brincavam livremente, surgiam diversas situações conflituosas por conta da interação entre as crianças. Além disso, a maior parte dos conflitos se deu entre pares e poucos envolviam um grupo de crianças.

### Exclusão

#### ***No parque...***

*As crianças estavam brincando no parque. Tão logo, TO (5) vem falar com a professora. Relatou que LU (5) não queria brincar com ele. A professora apenas diz que ele poderia brincar com outro amigo. TO ficou triste, mas saiu à procura de outro amigo para brincar...*

A atitude da professora neste episódio mostra a criança que não é necessário ter um diálogo entre as partes, e se determinada criança não quer brincar com ela, esta não deve se importar, mas ir em busca de outra para brincar. Muitas vezes, as crianças excluídas são as mais discriminadas pelos colegas e podem até serem vítimas de bullying, por isso, o professor deve estar sempre atento e saber como proceder diante dessas situações. Knoener et al. (2017) consideram que os docentes são fundamentais na realização de qualquer trabalho de educação moral, pois são capazes de questionar valores, favorecer reflexões e oportunizar a superação.

### Provocação

#### ***Na quadra...***

*As crianças estavam em uma brincadeira dirigida pela professora, chamada futebol de tecido. GUI (5) já tinha cansado de brincar e resolveu provocar o seu colega TI (5) jogando seu chinelo de maneira proposital. TI, reclamou para a professora, mas ela estava tão atenta a brincadeira que nem ouviu. TI se distraiu com a brincadeira e acabou esquecendo a provocação do colega.*

Durante as observações foi possível perceber que as professoras não veem muitos episódios de conflitos, pois costumam se envolver com a execução das atividades propostas para aquele dia, se preocupando com os horários da rotina que precisam cumprir, além disso, têm um grande número de crianças na sala de aula e realmente não é tão simples administrar tudo isso. À vista disso, compreendemos as situações adversas nas quais as professoras são submetidas, todavia, não podemos apoiar a atitude do professor que ignora o conflito, que é bem diferente daquele que não vê.

Segundo Silva (2015) quando o aluno pede ajuda do docente, nem sempre obtém o auxílio que necessita, pois muitas vezes as ações do professor não contribuem para o fortalecimento das relações de cooperação.

### Reação ao comportamento perturbador

#### ***No refeitório...***

*Era hora do jantar, e TI (5) saiu da mesa para ir ao banheiro, mas quando retornou não achou o seu prato, pois GUI (5) havia escondido embaixo da mesa. TI perguntou: “Onde está meu prato?”. Todos começaram a rir e TI foi avisar a professora. Quando ela chegou, perguntou quem foi e todos apontaram para GUI. A professora falou para ele pedir desculpas para seu colega. Depois disso, voltaram a comer.*

Esse tipo de conflito, é um ato que não tem a intenção de desagradar, mas nesse caso, gerou aborrecimento no colega. A reação da vítima foi chamar a professora, mas em cada situação a criança pode reagir de uma forma.

A forma de resolução de conflito mais utilizada na Educação Infantil é fazer a criança autora do conflito, pedir desculpas para a vítima. A sensação que o professor tem é de missão cumprida, pois pensa que está ensinando a criança a ser educada e se arrepender dos seus atos, porém muitas vezes a criança profere “a palavra mágica” por medo e/ou pressão, sem refletir e se arrepender de seu ato. Desse modo, constatamos que as resoluções de conflitos nas escolas ocorrem de maneira precipitada, mecânica e muitas vezes as partes não são ouvidas.

### Responsabilidade Objetiva

#### ***No parque...***

*JU (4) estava andando de motoca no parque e trombou com LE (4) que estava caminhando. LE começou a chorar e disse para a professora que a colega lhe bateu. A professora explicou que foi sem querer, mas LE custou a parar de chorar.*

O conflito acima foi bem comum entre as crianças das 4 classes, pois assim como explicitado no capítulo 2, a criança demora a compreender que existem ações que não são intencionais. No momento em que ocorrem situações como esta, a criança só analisa o dano que lhe foi causado e quer que a justiça seja feita pelo adulto.

Piaget (1932/1994) afirma que a noção objetiva da responsabilidade aparece como um produto da coação moral exercida pelo adulto. Por isso, que a forma como o adulto reage em determinadas situações é um exemplo para a criança, que segue ao pé da letra sem analisar o contexto.

## Violação de regra

### ***No pátio...***

*A professora informou a turma que fariam primeiro um relaxamento, antes de liberá-los para brincar. Mas ao chegar no pátio MU (5) LU (5) e JU (5) ficaram correndo e não respeitaram a regra. A professora chamou o coordenador, que veio dar um sermão nos alunos.*

Notamos que em uma das turmas, a professora solicitou em alguns casos, a ajuda da coordenação para lidar com os problemas de indisciplina na sala de aula. Mediante esta atitude concluímos que ocorre a terceirização do problema e o aluno entende que o professor não consegue lidar aquela situação, por isso, delega para outrem o problema.

Outro fato relatado pelas professoras de uma das escolas, é que quando os alunos apresentam atitudes consideradas extremas, eles podem ser suspensos por um dia. Esta norma se apresenta no Regimento Escolar (2017) das escolas observadas, o qual consultamos e consideramos pertinente tratar do seguinte trecho.

**Artigo 154-** No caso de transgressões todos os discentes estarão sujeitos às seguintes sanções:

- I-** Advertência verbal;
- II-** Repreensão por escrito;
- III-** Suspensão.

**Parágrafo Único:** Em caso de transgressões, o discente será advertido verbalmente por duas vezes; posteriormente, se as transgressões persistirem, serão lavradas repreensões por escrito até atingirem o número de três. Se mesmo após todos os esforços junto à família para sanar o problema, este persistir, o aluno terá suspenso o seu direito de permanecer em sala de aula, por um ou dois dias, dependendo da gravidade do incidente, ou até a escola ou responsáveis legais encontrarem conjuntamente uma solução adequada ao caso. Se o problema persistir, o caso será encaminhado ao Conselho Tutelar.

Averiguamos que esta norma é legitimada apenas na escola A, pois na escola B, as professoras disseram que em atitudes mais extremas o máximo que fazem é pedir ajuda da gestão e da família e que nunca foi preciso dar uma suspensão.

Vale destacar que este documento em sua primeira versão, foi elaborado por profissionais da Secretaria Municipal da Educação e as escolas todo ano têm autonomia para adequá-lo, porém é possível perceber que ele é apenas modificado na parte em que se apresentam dados específicos de cada escola, permanecendo com o resto do texto original.

Lamentavelmente, o trecho que destacamos do Regimento Escolar enfatiza o uso de sanções expiatórias, que não têm relação com o ato a ser sancionado, mas tem o objetivo de fazer com que o sujeito receba um castigo doloroso (Piaget 1932/1994). Isto



prova cada vez mais que os documentos, assim como as ações dos profissionais nas escolas não caminham com a teoria proposta, sendo algo inconcebível, pois esta temática tem se apresentado desde 1932. Diante dos fatos, temos a sensação de sempre estarmos caminhando na contramão.

### Trapaça

#### *Na dança das cadeiras...*

*LU (5) estava trapaceando na brincadeira e queria tirar o colega do lugar para poder sentar. A professora disse: “Você vai sair da brincadeira se não parar de desrespeitar!” LU ficou com medo de sair e parou.*

Um fato intrigante é que a “Trapaça” permaneceu entre as categorias menos empregadas pelas crianças (2,1%), se mantendo presente nas ações das crianças maiores (5 a 6 anos de idade), pertencentes a 2ª Etapa da escola A. Isto confirma as pesquisas de Piaget (1932/1994) que salienta que a criança de 3 a 4 anos de idade acredita que existe uma ordem universal, ou seja, que seu universo é dominado pela ideia de que as coisas são como devem ser, que os atos de cada um estão conforme às leis. Por esse motivo, a criança menor realiza a trapaça, porém tende a ser bem menos que a criança maior, pois considera a regra obrigatória e sagrada.

### **5.1.1 Observação: As estratégias de resolução de conflitos pelas crianças**

Denominamos como estratégia “os meios empregados pelos sujeitos para restabelecer o equilíbrio na relação” (LICCIARDI, 2010, p.117). Consideramos na análise dos dados, a estratégia que levou à finalização do conflito, pois em um mesmo conflito podem ter estratégias de todas as partes envolvidas, tanto de quem iniciou o conflito, como da criança que foi inserida na situação e das pessoas ao seu redor.

Na maioria dos casos observados, apenas a criança que se sentiu prejudicada manifestou algum tipo de estratégia, e foi esta que destacamos, nesta pesquisa. Desse modo, identificamos 95 episódios de conflitos que foram divididos em nove categorias (Quadro 8) e 95 estratégias organizadas em 6 categorias (Quadro 9).

Para categorizar as estratégias utilizadas pelos alunos na resolução de conflitos, foi preciso adaptar algumas encontradas na literatura e criar outras, de modo a retratar exatamente o que foi observado nas escolas. Por esse motivo, as estratégias Agressiva, Submissa e Impulsiva foram retiradas da literatura (DELUTY, 1985; SELMAN, 1908;

LICCIARDI, 2010; SILVA; 2015), já as estratégias “Dependente” e “Verbal” foram criadas por nós, pois não encontramos na literatura algo representasse exatamente o que queríamos.

Na Quadro 9, descrevemos as estratégias utilizadas pelas crianças, na busca da resolução dos conflitos.

Quadro 9 – Estratégias de resolução de conflitos utilizadas pelas crianças.

<b>Estratégias</b>	<b>Descrição</b>	<b>Total de ocorrências</b>
<b>Dependente</b>	Pedir ajuda da professora (adulto) para resolver o problema, demonstrando dependência e conformidade, pois não é preciso fazer nada além de chamar, reclamar e aguardar a solução.	<b>45,3%</b>
<b>Impulsiva</b>	Ações momentâneas envoltas de sentimentos. Ex.: chorar, gritar, mostrar a língua, fazer birra.	<b>31,6%</b>
<b>Agressiva</b>	Envolvem ações físicas como: bater, chutar, empurrar, arranhar, beliscar. Não ocorre uma reflexão e nem consideração pela outra parte.	<b>11,6%</b>
<b>Verbal</b>	Ato de verbalizar o que quer argumentando com o outro. Ex.: Discutir, demonstrar insatisfação, chantagear, ameaçar.	<b>7,4%</b>
<b>Submissa</b>	Ações de abandono da situação por medo. Ex.: escolher outra atividade, não enfrentar a situação, se conformar, fuga ou esquivar.	<b>4,2%</b>
<b>Cooperativa</b>	Ações que buscam o equilíbrio entre os sujeitos. As crianças procuram criar alternativas para entrarem em um acordo mútuo, de modo que os dois fiquem satisfeitos.	<b>0%</b>

Fonte: a autora.

Diante das análises verificamos que a estratégia “Dependente” foi a mais empregada pelas crianças, pois além das crianças se sentirem protegidas e representadas ao chamarem a professora, elas não precisam se esforçar para resolver o problema e isso acaba sendo muito mais cômodo. Além disso, elas são condicionadas a chamar a professora sempre que surge um conflito, e muitas vezes, esse é um combinado nas escolas. O problema não está no pedido de ajuda, pois as crianças desta idade são heterônomas e precisam ser orientadas, no entanto, a forma como o professor conduz a mediação pode manter a heteronomia para além desta fase. Vejamos um exemplo da extraído dos protocolos de observação:

### ***Na sala de aula***

*FA (5) e LU (5) estavam disputando um lugar na cadeira, no cantinho de brinquedos. FA imediatamente, chamou a professora! A professora ouviu a reclamação de Fabrício e decidiu pegar outra cadeira para ele, de modo a resolver o problema. LU ficou satisfeito e FA deixou para lá.*

No exemplo acima, vemos que a atitude da professora não contribui para a autonomia dos alunos, mas sim, para a permanência na heteronomia. Vinha (2000) salienta que a atitude mais coerente, seria colocar o problema para as crianças tentarem resolver, fazendo-as refletir na busca de alternativas que possam solucionar o conflito. Ao invés de trazer respostas, o professor precisa questionar os alunos e assim favorecer o desenvolvimento da autonomia das crianças.

Enquanto o professor resolver o conflito pelas crianças, elas permanecerão heterônomas, visto que não ocorre o desenvolvimento se os sujeitos não têm a oportunidade de construí-lo.

### ***No parque***

*LA (5) bateu em AN (5), pois não soube dizer sobre o paradeiro de seu cachorro de pelúcia, e considerou que a amiga mentiu para ela. AN (5) foi chorando até a professora, que conversou com as duas para tentar entender o que aconteceu, a mesma disse:- Não é batendo que se resolve as coisas! As duas vão perder o direito de brincar no parque, e você LA, peça desculpas para sua amiga. LA disse: - Desculpa! (com expressão de emburrada). Por fim, as duas ficaram sentadas e depois de um tempo a professora deixou elas voltarem a brincar, com a condição de se comportarem.*

Neste exemplo, vemos que a professora procurou conversar com as crianças de modo a entender o conflito, mas o diálogo não proporcionou a possibilidade de as crianças buscarem alternativas para sua resolução, apenas foi a professora que decidiu o que deveria ser feito e as crianças obedeceram, por respeito a autoridade. “Quando uma criança zangada ou julgando ter “a razão” na briga aceita pedir desculpas porque o adulto disse que era para ela o fazer, a anuência deve-se tão-somente à obediência exterior, heterônoma” (VINHA, 2000, p. 367).

Em continuidade, constatamos que a segunda estratégia mais utilizada, foi a impulsiva. Muitas crianças reagiram ao conflito com choros e gritos. Demonstraram muita irritação e por terem dificuldade para lidar com a frustração. Já a estratégia agressiva, ficou na terceira posição, pois primeiro boa parte tenta chamar um adulto,

choram ou gritam para chamar a atenção ou decidem agredir a outra criança que está causando o desconforto.

As estratégias verbal e submissa, foram menos empregadas. Assim, constatamos que as crianças verbalizam pouco, agem mais e dificilmente aceitam o que o colega impõe, pois como são egocêntricas, não se colocam no lugar do outro.

Já a estratégia cooperativa não foi utilizada por nenhuma criança, às vezes algumas ações pareciam ser cooperativas, mas na verdade não passavam de submissas. Del Prette e Del Prette (2005) afirmam que muitas vezes o sujeito age de forma submissa, pois não sabe outra forma de lidar com o conflito de modo a conseguir estabelecer a reciprocidade. Portanto, é imprescindível que a criança aprenda a resolver o conflito e isso só se torna possível, com a ajuda dos adultos ao seu redor.

Na tabela 1, podemos observar as quantidades de estratégias por turma, pois até o momento mencionamos um panorama geral.

Tabela 1 – Frequência percentual relativa das estratégias de resolução de conflitos por turma.

Estratégias	Escola A		Escola B	
	1ª Etapa	2ª Etapa	1ª Etapa	2ª Etapa
Dependente	34,5 %	42,9 %	48 %	60 %
Impulsiva	34,5 %	38,1 %	32 %	20 %
Agressiva	20,7 %	4,8 %	8 %	10 %
Verbal	6,9 %	14,3 %	4 %	5 %
Submissa	3,4 %	0 %	8 %	5 %
Cooperativa	0%	0%	0%	0%

Analisando os dados da tabela 1, identificamos que a 1ª Etapa da escola A teve uma grande incidência de condutas agressivas em relação as demais turmas. A estratégia dependente obteve um percentual acentuado em todas as turmas, contudo a turma que mais utilizou esta estratégia foi a da 2ª Etapa da escola B.

A estratégia submissa foi pouco utilizada pelas crianças, porém, o uso desta estratégia tende a aumentar, segundo os estudos realizados com adolescentes por Vicentin (2009), a pesquisadora constatou que a estratégia submissa foi predominante nas respostas dos sujeitos.

Na sequência, resolvemos analisar os conflitos por gênero, de modo a compreender se existiam grandes diferenças entre eles, visto que em várias pesquisas (KOHLBERG, 1989; GILLIGAN, 1982; LEME, 2004-2006; MURRAY-CLOSE *et al.* 2006; VICENTIN, 2009; SILVA, 2015) o gênero masculino apresentou diferenças em relação ao feminino.

A pesquisadora Carol Gilligan (1982), constatou em seus estudos com adultos que há diferenças no julgamento moral entre os sexos. Ela afirma, que os homens se baseiam em noções de justiça e respeito as normas, enquanto que as mulheres, ao tomarem uma decisão moral, se baseiam nas relações com o outro, no cuidado e afeto. Desse modo, Gilligan afirma que homens e mulheres, possuem vozes diferentes, apesar de os dois apresentarem condições de agir ora pela justiça, ora pelo cuidado.

Na pesquisa realizada por Lima (2000) sobre a generosidade entre crianças, foi possível identificar entre os resultados das entrevistas, que as meninas são vistas como mais generosas que os meninos.

Na tabela 2 apresentamos os conflitos em que as meninas (F) e os meninos (M) se envolveram ao longo das observações.

Tabela 2 – Frequência absoluta de ocorrências de conflitos entre as crianças, por gênero.

Conflitos por gênero	Escola A				Escola B			
	1ª Etapa		2ª Etapa		1ª Etapa		2ª Etapa	
	F	M	F	M	F	M	F	M
Agressão física	5	4	0	4	3	3	2	2
Agressão verbal	2	0	0	1	0	0	0	1
Disputa	10	4	0	5	3	8	1	4
Exclusão	0	0	0	0	1	0	0	1
Provocação	1	2	0	2	0	2	1	1
Reação ao comp. Perturbador	0	0	0	2	0	0	0	0
Responsabilidade objetiva	0	0	0	2	3	1	3	2
Violão de regra	0	1	0	3	1	0	2	0
Trapaça	0	0	0	2	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>11</b>

De acordo com a Tabela 2, na escola A os resultados foram bem distintos, enquanto que na 1ª Etapa, as meninas se sobressaíram na quantidade de conflitos, na 2ª Etapa os conflitos foram causados exclusivamente pelos meninos. Na escola B, tivemos um equilíbrio e poucas diferenças na quantidade de conflitos causados por meninos e meninas, contudo mesmo obtendo quantidades aproximadas, os meninos se envolveram em mais conflitos.

Assim como destacamos os conflitos, também consideramos importante elencar as estratégias por gênero (Tabela 3).

Tabela 3 – Frequência absoluta de ocorrências das estratégias de resolução de conflitos utilizadas por gênero das crianças.

Estratégias por gênero	Escola A				Escola B			
	1ª Etapa		2ª Etapa		1ª Etapa		2ª Etapa	
	F	M	F	M	F	M	F	M
Agressiva	3	3	0	1	1	1	0	2
Dependente	7	3	1	7	6	6	5	8
Impulsiva	6	4	0	8	5	3	2	1
Verbal	1	1	0	3	0	1	1	0
Submissa	1	0	1	0	1	1	0	1
Cooperativa	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Total</b>	<b>18</b>	<b>11</b>	<b>2</b>	<b>19</b>	<b>13</b>	<b>12</b>	<b>8</b>	<b>12</b>

Conforme exposto (Tabela 3), percebemos que a estratégia dependente na 1ª Etapa da escola A foi mais utilizada pelas meninas, já na 2ª Etapa da mesma escola, tivemos a prevalência da estratégia dependente pelos meninos. Na 1ª Etapa da escola B, tivemos quantidades equivalentes entre meninos e meninas na estratégia dependente, já na 2ª Etapa os meninos empregaram mais esta estratégia.

Em relação a estratégia impulsiva, apenas tivemos grandes diferenças na escola A, em que as meninas empregaram mais que os meninos na 1ª Etapa. Isso foi diferente na 2ª Etapa, pois os meninos fizeram mais uso em relação as meninas. Não obstante, as demais estratégias não tiveram grande relevância em relação ao gênero.

### 5.1.2 Observação: As estratégias de resolução dos conflitos pelas professoras

Na sequência apresentam-se os dados mais relevantes coletados nas sessões de observação, em relação a maneira como as professoras lidam com os conflitos. Vale ressaltar que as categorias foram elaboradas de modo a ilustrarmos exatamente o que observamos nas ações das professoras, visto que não encontramos na literatura algo que correspondesse com nossos dados.

A seguir, no Quadro 10, elencamos as estratégias que foram utilizadas pelas professoras:

Quadro 10 – Estratégias das professoras na mediação de conflitos.

<b>Estratégia da Professora</b>	<b>Descrição</b>	<b>Total de ocorrências</b>
<b>Resolver o conflito</b>	Tomar partido da situação e resolver o conflito pelas crianças: retirar o objeto de conflito, decidir com quem deve ficar o objeto, forçar o pedido de desculpa. Enfim, definir qual ação a criança deve ter.	<b>30,5%</b>
<b>Ignorar</b>	Não intervir na situação de conflito, deixando a cargo das crianças resolverem sozinhas, sem se importar com o resultado. Também se encaixam nessa categoria, os conflitos que o professor não percebe e ficam sem intervenção.	<b>16,9%</b>
<b>Conversar</b>	Saber o motivo do conflito questionando as crianças e dizer o que pensa sobre as atitudes dos envolvidos.	<b>14,8%</b>
<b>Repreender</b>	Tentativa de encerramento do conflito falando firme com o aluno. Ex.: Chamar a atenção da criança com entonação de voz alta, ficar brava, olhar para a criança demonstrando desaprovação, proferir palavras de ordem ou surpresa de maneira ríspida (O que é isso? Para! Chega!).	<b>14,8%</b>
<b>Separar a criança do grupo</b>	Retirar a criança que causou o conflito da situação: colocá-la para sentar, “ficar de pensamento”, de castigo, entre outros.	<b>13,7%</b>
<b>Ameaçar</b>	Ação de chamar a atenção do aluno de modo a castigá-lo caso continue executando a ação. Ex.: dizer que a criança vai perder o parque, sair da atividade, ir para a diretoria, levar suspensão, mandar recado para os pais, etc.	<b>7,4%</b>
<b>Solicitar ajuda de um terceiro</b>	Pedir ajuda de um gestor, chamar o inspetor e deixar com que eles resolvam a situação.	<b>2,1%</b>

Fonte: a autora.

De acordo com o Quadro 10, as professoras resolveram os conflitos pelas crianças em boa parte das situações. Segundo Araújo (1996), o professor necessita modificar sua postura frente aos conflitos, dando aos alunos a oportunidade de refletirem na busca de soluções.

A segunda estratégia mais empregada foi a de ignorar o conflito. Já a repreensão e a conversa empataram e permaneceram na terceira posição.

Vejamos alguns exemplos de resolução do conflito pelo professor, retirado dos protocolos de observação:

***Na sala de aula...***

*As crianças estavam brincando no cantinho de toquinhos e algumas resolveram pegar as motos para deixar a brincadeira ainda mais divertida. Como não tinham motos para todas, logo começaram a discutir sobre quem brincaria com as motos. A Professora, ao ouvir a discussão, chegou e disse:- Vou ter que guardar as motos, pois vocês não sabem dividir! Assim se encerrou o conflito.*

***Na hora da atividade...***

*As crianças estavam fazendo desenho com giz de cera. ME (4) pegou o giz de cera de KE (4). KE gritou: - Tia, a ME pegou meu giz! A professora imediatamente disse: ME, devolva o giz da sua colega! Na mesma hora ME devolveu para KE.*

Atestamos que as intervenções realizadas pelas professoras, contribuem para a manutenção da heteronomia, visto que desconhecem outra maneira de lidar com tal situação. Segundo Dias (2005), os educadores vivenciam contradições culturais que se contrapõe com suas próprias histórias de vida e concepções, assim, acabam trazendo para o processo de educar, ideias, crenças e suas visões de mundo. Muitas vezes lidam com os conflitos, do mesmo modo que seus professores agiam, quando frequentavam a escola. Com isso, a concepção tradicional embasou as ações dos educadores ao lidarem com os conflitos em sala de aula.

Na tabela 4, apresentamos as estratégias mais utilizadas por escola para verificarmos se houve diferenças no modo como os professores lidam com os conflitos.

Tabela 4 – Frequência absoluta das estratégias utilizadas pelas professoras, por turma.

Estratégias da professora	Escola A		Escola B	
	1ª Etapa	2ª Etapa	1ª Etapa	2ª Etapa
Resolver o conflito	7	8	8	6
Conversar	4	1	2	7
Separar a criança do grupo	6	2	3	2



Ignorar	4	1	10	1
Ameaçar	1	4	0	2
Repreender	0	2	0	0
Solicitar ajuda de um terceiro	0	2	0	0
Total	29	21	25	20

De acordo com a tabela 4, houve um equilíbrio na quantidade de ações voltadas para a resolução de conflitos, apresentando frequências bem próximas entre as turmas. Já a conversa ocorreu mais na 2ª Etapa da escola B, seguida da 1ª Etapa da escola A, contudo, notamos que isso difere de professor para professor.

Separar a criança do grupo foi a estratégia mais empregada pela professora da 2ª Etapa da escola A. Além disso, a professora da 1ª Etapa da escola B, teve um percentual elevado na estratégia de ignorar o conflito em detrimento das outras. Segue um exemplo de conflito ignorado pela professora:

***Na fila...***

*As crianças estavam se organizando na fila para saírem da sala de aula, V (4) ficou puxando a camiseta de J (4). E J reclamou: - Tia, olha o V! A professora olhou para eles e não disse nada, apenas começou a andar e levar a fila em direção ao pátio da escola. O conflito foi finalizado com eles se envolvendo em outra atividade.*

Na pesquisa realizada por Carácio (2014), em que se verificou as concepções de professores acerca dos conflitos, constatou-se a presença de lacunas na formação do professor para o trabalho com a formação moral dos alunos e a dificuldade dos professores perceberem o seu papel na mediação de conflitos de seus alunos.

Partindo desse pressuposto, os dados que coletamos na observação confirmam a dificuldade do professor em lidar com questões morais em sala de aula.

## **5.2 Entrevistas: Concepções das crianças sobre resolução de conflitos**

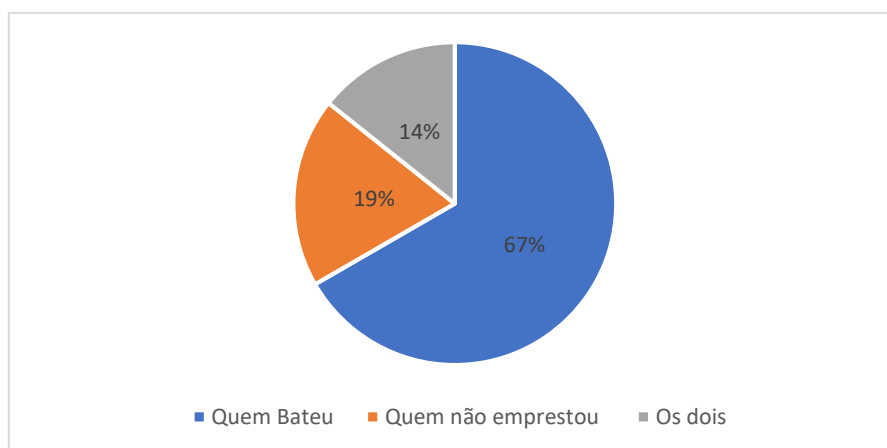
Nas entrevistas, utilizamos duas histórias em que os personagens vivenciam situações conflituosas (Apêndice A), também elaboramos um roteiro de perguntas (Apêndice B). Por meio das entrevistas, foi possível verificar se o juízo que as crianças têm sobre os conflitos hipotéticos, correspondem com suas ações.

No que concerne ao roteiro de perguntas, verificamos que ele ofereceu dados para além dos nossos objetivos de pesquisa, e por esse motivo, consideramos pertinente tratarmos apenas dos dados que correspondessem com o que nos propomos nesta pesquisa.

De modo geral, identificamos nas entrevistas que as crianças sempre consideravam o culpado, o sujeito que teve a atitude agressiva. Por exemplo, na história de disputa por objeto seguida de agressão física, uma criança batia na outra, pois uma delas não queria emprestar o brinquedo. Nesse conflito, a maioria das crianças afirmou que quem bateu foi a mais errada na história.

No gráfico da figura 3, é possível depreender o que as crianças pensam sobre as ações dos personagens da história.

Figura 3 – Frequência percentual relativa das respostas das crianças na história sobre disputa por objeto e agressão física à pergunta “Quem foi mais errado na história?”.

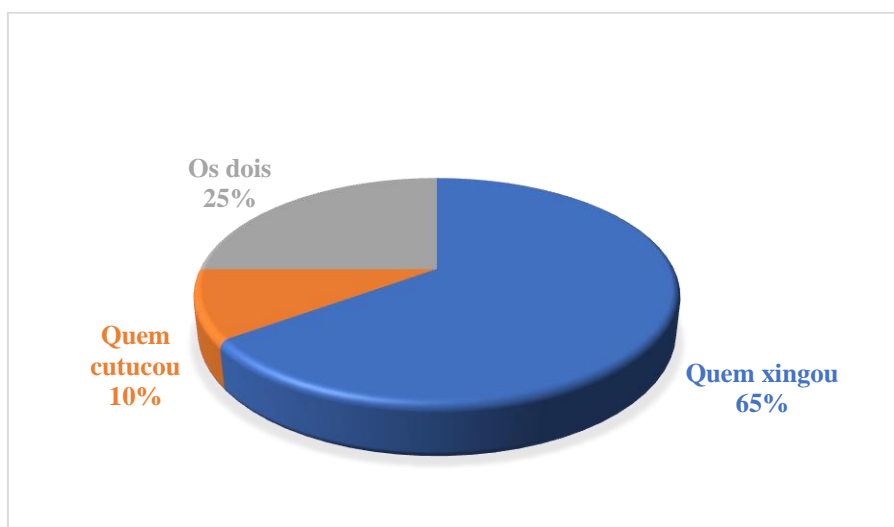


As crianças consideraram errada a atitude do sujeito que bateu, porém nas observações constatamos que o segundo maior motivo dos conflitos foi a agressão física. Em relação as estratégias de resolução, a agressiva foi a terceira mais utilizada. Desse modo, notamos que as crianças sabem que não se deve bater, mas muitas ainda utilizam a agressividade frente aos conflitos.

Em pesquisas realizadas por Selman e Schultz (1990) as crianças pequenas (dos 3 aos 6 anos de idade) se utilizam mais de estratégias físicas e impulsivas na resolução de seus conflitos, isso ocorre, devido ao nível de negociação interpessoal em que se encontram que é o da “tomada de perspectiva egocêntrica”, como explicitado no capítulo 2.

Na história de provocação seguida de agressão verbal (Apêndice A), a maioria considerou errada a criança que xingou. Com isso, constatamos que para as crianças a ação mais agressiva é levada em conta, mesmo que quem provocou tenha iniciado o conflito. Na figura 4 podemos observar o percentual de respostas das crianças.

Figura 4 – Frequência percentual relativa das respostas das crianças na história sobre provocação e agressão verbal à pergunta “Quem foi mais errado na história?”.



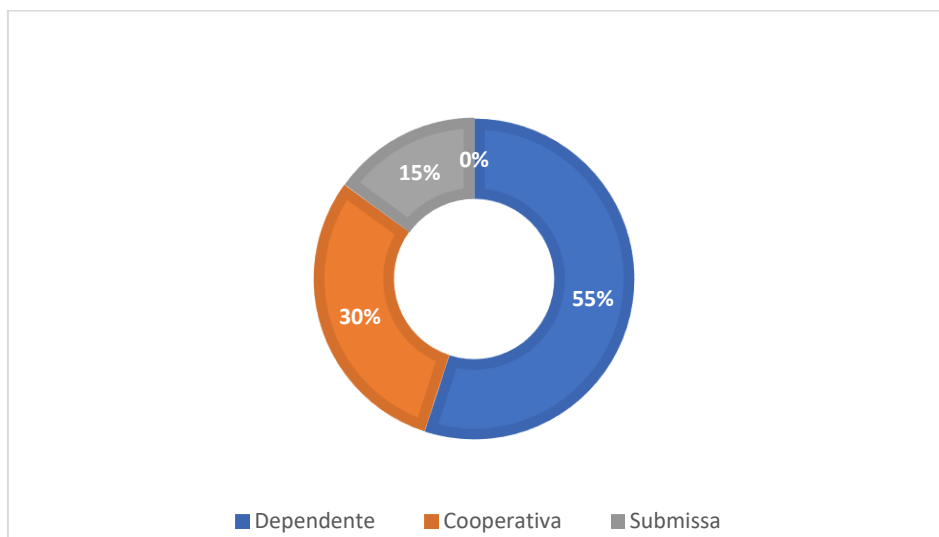
As crianças também foram questionadas sobre como resolveriam o conflito se fossem um dos personagens das histórias. E a estratégia de resolução mais citada por elas foi a dependente. Nesta estratégia, chamar um adulto é a melhor opção para se resolver um conflito.

Algo que nos chamou a atenção, foi o fato das estratégias impulsiva (31,6%), agressiva (11,6%) e verbal (7,4%) não terem aparecido nas respostas das crianças, visto que elas obtiveram percentuais relevantes nas observações. Além disso, tivemos que inserir a estratégia cooperativa, por conta das respostas das entrevistas, porém ela também não foi utilizada pelas crianças na prática (nas observações).

Os nossos resultados confirmam os estudos de Piaget (1932/1994) em que o autor concluiu que a criança tem a intenção de seguir as regras que são prescritas, porém estas são exteriores a sua consciência e por isso, não modificam o seu comportamento por completo. Desse modo a prática nem sempre condiz com o que dizem.

Na figura 5, das 6 estratégias (agressiva, verbal, impulsiva, dependente, submissa, cooperativa) criadas a partir das observações, foram mencionadas apenas 3 (dependente, submissa e cooperativa) nas respostas das crianças.

Figura 5 – Frequência percentual relativa das estratégias das crianças para resolução do conflito hipotético.



Na sequência, analisamos as respostas das crianças por turma, em relação as estratégias de resolução que teriam se estivessem inseridas na história.

Tabela 5 – Estratégias de resolução dos conflitos nas entrevistas.

Estratégias dos alunos	Escola A		Escola B	
	1ª Etapa	2ª Etapa	1ª Etapa	2ª Etapa
Dependente	5	9	6	2
Cooperativa	4	1	2	5
Submissa	1	0	2	3
<b>Total</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>10</b>

Percebemos que os números diferem entre as turmas, a estratégia “dependente” obteve maior frequência nas duas turmas de 1ª Etapa e em apenas uma turma da 2ª Etapa

da escola A. Já a outra turma de 2ª Etapa da escola B, buscou responder de modo mais cooperativo, porém nas observações, foi a turma que mais se utilizou da estratégia dependente (60%), sendo um tanto quanto contraditória a ação e a fala.

Na sequência, identificamos que no geral a estratégia “dependente” se manteve com alto percentual nas entrevistas, assim como nas observações (45,3%). Vejamos um exemplo:

***Na Entrevista...***

*Pesquisadora: - Quem foi o mais errado na história?*

*MA (5): - A menina que xingou, porque é falta de educação xingar!*

*Pesquisadora: - Como você resolveria este conflito?*

*MA: - Eu chamaria a professora!*

*Pesquisadora: - O que a professora deveria fazer?*

*MA:- Chamar a diretoria!*

Este exemplo mostra o pensamento de maior parte das crianças na busca de resolução do conflito. Tanto nas observações como nas entrevistas, esta resposta foi constantemente considerada pelas crianças. Além disso, consideram sempre correta a atitude do professor.

No que diz respeito a estratégia cooperativa, inferimos que esta estratégia foi segunda mais pronunciada pelas crianças, porém como já mencionado, não apareceu na prática. Por fim, um número bem reduzido apresentou a estratégia submissa, nesse caso temos correspondência com as ações das crianças nas observações.

Diante desses dados, constatamos que nem sempre a ação vai de acordo com o juízo, ou seja, a prática nem sempre condiz com o pensamento.

Vejamos um exemplo coletado na observação e outro na entrevista:

***Na Observação...***

*RI (4) estava lendo um livro sentado em um puff. PE (4) queria sentar também e disse: - Eu quero sentar aí também! RI disse: - eu já estou aqui! PE começou a puxar a camiseta de RI e este revidou batendo em PE. A professora não viu o conflito e PE ficou emburrado por um tempo, mas logo se distraiu interagindo com outra criança.*

***Na Entrevista...***

*RI (4) ao ser questionado sobre como resolveria o conflito da história de disputa por objeto seguido de agressão física, nos disse:- Eu iria pedir por favor e conversaria com o amigo para dividir o brinquedo comigo! Na*

*pergunta sobre o personagem mais errado da história, respondeu: - O errado foi o que bateu, é feio bater!*

Vimos que as atitudes de RI são bem distintas na observação e na entrevista, pois na prática ele teve uma conduta agressiva, porém em sua resposta apresentou uma conduta cooperativa.

Em geral, identificamos as mesmas atitudes em todas as crianças e não tivemos diferenças significativas em relação ao gênero nas entrevistas. Desse modo, concluímos que quando as crianças não pedem ajuda de um adulto para resolver o conflito, agem de modo impulsivo ou agressivo, na ação. Porém, no que diz respeito ao juízo, pedem ajuda de um adulto, agem de modo cooperativo e às vezes, submisso.

### **5.3 Entrevistas: Concepção das professoras sobre resolução de conflitos**

Através das entrevistas com as professoras, identificamos suas concepções sobre conflitos e pudemos verificar se o que pensam correspondem com a ação. As 10 professoras participantes da entrevista assistiram as duas histórias, depois responderam as questões (APÊNDICE B) feitas pela pesquisadora.

De modo a preservar a identidade das professoras, optamos por colocar nos trechos das entrevistas, apenas a turma e a letra correspondente a escola, na qual cada professora leciona. A primeira pergunta que fizemos foi se aqueles conflitos eram frequentes em suas salas de aula.

***Profa. 1ª Etapa (A):-** Acontece bastante, de disputa por brinquedo e acontece de partirem para agressão sem conversar ou pedir.*

***Profa. 2ª Etapa (A):-** Sim, acontece. Cutucar, porque o colega relou, quem está na frente da fila. Tudo gera briga. Tem criança que não aceita dividir e sempre quer ser ajudante, ser a primeira, não aceita que o amigo pegue em sua mão.*

As professoras relataram o que realmente acontece na sala de aula, e suas respostas reafirmam os resultados encontrados nas observações, de que a disputa e a agressão ocorrem constantemente. Também mencionaram o modo como os alunos estão resolvendo os conflitos em sala de aula:

***Profa. 1ª Etapa (B):-** Alguns batem direto e tentam resolver usando a força física, outros choram e pedem ajuda para a professora. Cada um tem um jeito de resolver.*

**Profa. 2ª Etapa (B):-** *Alguns acabam respondendo de maneira agressiva, outras crianças vêm contar para mim e têm os que por conta das regras da sala, costumam seguir as regras. Alguns batem. Se bater, perde 5 minutos de parque.*

Ficou claro nas respostas a presença das estratégias, agressiva, impulsiva e dependente, as mais utilizadas pelas crianças.

Já em relação as regras, vemos que as crianças que procuram segui-las, muitas vezes o fazem por medo da punição, que no caso é perder uma parte do parque.

Consideramos importante questionar as professoras a respeito da atitude da personagem (professora) da história. Na sequência veremos algumas respostas:

**Profa. 1ª Etapa (B):-** *Eu acho que a professora poderia ter conversado com as duas crianças e tentado resolver por meio do diálogo, e não tirar o brinquedo. Porque quando ela guarda, não dá oportunidade para as crianças pensarem na atitude delas. Se mandar para a diretoria, eu perco minha autoridade como professora e eu devo resolver o conflito e não passar para a direção. Quando eu passo, demonstro que não dou conta de resolver. Eu como professora tenho o papel de resolver o conflito.*

Na resposta acima podemos concordar com algumas colocações mencionadas pela professora. É correto que se deve resolver o conflito por meio do diálogo e não encaminhar a situação para terceiros, porém a professora deixou claro que o papel dela é resolver o conflito e nesse ponto que devemos nos atentar, pois o professor não deve resolver, mas sim mediar, pois o conflito pertence aos seus alunos (VINHA, 2000).

Esta resposta confirma a taxa de 30,5% de conflitos que foram resolvidos pelas professoras nas observações. Desse modo, esta forma de pensar reflete na ação.

Vejamos outra resposta:

**Profa. 2ª Etapa (A):-** *Eu acho que a professora deveria ter escutado mais as crianças e resolvido entre eles. Então, uma criança estava com o ursinho primeiro e deveria ter pedido desculpa. A diretoria deveria ser em último caso, algo mais extremo.*

Nesse trecho, a professora considera importante escutar as crianças, no entanto já demonstrou em sua resposta que levaria uma das crianças a pedir desculpas. Também não descartou a possibilidade de chamar a diretora. Concluímos com esse caso que a professora também considera correto resolver o conflito.

A pergunta final era para saber a forma como a professora mediaria o conflito e as respostas foram as seguintes:

**Profa. 1ª Etapa (A):-** *Melhor opção recolher e aguardar, caso não aceitem dividir.*

Esta professora considera necessário conter o conflito e guardando o objeto, realmente é mais fácil, porém não é uma forma adequada de resolução, visto que não permite que os alunos aprendam a resolver a situação. Assim, a tendência é sempre ocorrer conflitos como esses e as crianças nunca saberão o que fazer. Não seria mais fácil ensiná-las a lidarem com esta questão?!

**Profa. 2ª Etapa (A):-** *Chamaria para conversar para saber o que está acontecendo e ouviria as duas partes. Explicaria para a criança questões de respeito, pedir licença. Em caso mais extremo, talvez mandaria para a diretoria. Já aconteceu da direção tomar medida de suspensão, pois a mãe tem que deixar de trabalhar e acaba sendo mais firme. Envio recado no caderno também para os pais conversarem.*

É perceptível que as professoras tentam acertar e fazer o melhor que podem, porém, a falta de conhecimento para lidar com o conflito, dificulta todo o trabalho.

Em relação ao envio de bilhetes para os pais, temos como exemplo a pesquisa de Dedeschi (2011) que mostrou que muitos docentes esperam que os pais resolvam os problemas que transcorrem na escola. Por outro lado, os pais até tentam, mas se utilizam de medidas punitivas ou sermões, que trazem resultados momentâneos, mas não mudam as ações dos seus filhos. No entanto, a pesquisadora salienta que ao passar esses problemas para a família, além de não se resolver o problema, a escola retira a oportunidade de os sujeitos buscarem soluções para seus próprios conflitos.

Uma outra forma de resolução utilizada pelas professoras é separar a criança do grupo. A seguir, temos um exemplo desse tipo de atitude:

**Profa. 1ª Etapa (B):-** *Eu costumo pedir para a criança sentar afastada para pensar na atitude dela. Fica um tempo pensando. Depois a criança volta e diz que não vai fazer mais.*

Já discutimos a questão do “ficar de pensamento” no capítulo 3 e voltamos a dizer que o pensar não pode ser considerado uma sanção para as crianças. No entanto, é o que mais se tem feito nas escolas. Segundo Martins *et al.* (2017, p.95) “Embora a



problemática dos conflitos morais esteja presente cotidianamente, é sabido que a maioria dos direcionamentos docentes se voltam para a mera doutrinação dos alunos conforme os valores da sociedade”.

Como professora desta faixa etária, sugiro mostrar a criança que ela tem direitos e deveres, se não cumpre com seu dever, conseqüentemente perde o seu direito. Um exemplo que já vivenciei, foi quando uma criança estava brincando no parque (este é um direito dela), mas começou a jogar areia nos colegas. Eu a chamei para conversar e expliquei que ela tem o direito de brincar, mas deve respeitar os colegas. Também disse que ela poderia escolher, entre brincar sem jogar areia ou sair do parque, mas logo disse que iria brincar. Porém, continuou a jogar areia. Eu a chamei novamente e disse que ela havia perdido o direito de brincar, pois não conseguiu se controlar e parar de jogar areia, e que só iria voltar, quando tivesse condições de brincar sem fazer isso. Passado um tempo, ela me pediu para brincar e disse que não jogaria mais areia. Depois disso, vi conseguiu cumprir com o que disse. Agir assim, é bem diferente do que dizer a criança que ela ficar pensando no que fez.

Vejamos outro exemplo de uma prática realizada de maneira imprecisa:

***Profa. 2ª Etapa (B):-** Primeiro quero saber o motivo da briga, tento mediar dando opções: quem já brincou mais, que pode brincar entre as duas. Às vezes, tento puxar para o lado emocional dizendo quem tem o coração bom que vai ceder para a amiga e muitas vezes dá certo. Eu raramente mando para a diretoria. Se agride, perde o direito. quem tem que resolver sou eu, porque o conflito está ali. Em último caso chamamos os pais para tentarmos buscar alternativas juntos.*

Um ponto a ser discutido nesta resposta é como o lado emocional é trabalhado de maneira equivocada, pois de acordo com Sastre e Moreno (2002), as crianças precisam aprender a reconhecer os seus sentimentos e emoções e também serem capazes de identificar os sentimentos do outro, por meio da reflexão e do diálogo. Devem ser além de meras crianças boazinhas, como salienta Nucci (2000).

No Quadro 11, apresentamos as estratégias mencionadas pelas professoras nas entrevistas. Resolvemos não quantificar, pois em uma mesma fala as professoras apresentaram várias estratégias que utilizam para mediar o conflito entre as crianças.

Apesar de ter aparecido pouco nas observações, todas enfatizaram a solicitação de um terceiro para casos mais graves e o pedido de ajuda aos pais. A conversa esteve presente em todas as respostas, porém durante as observações nem sempre ela apareceu.

Também constatamos que nenhuma professora manifestou ignorar o conflito na entrevista, todavia, esta estratégia foi a segunda mais utilizada pelas professoras, claro que com maior incidência na 1ª Etapa da escola B.

A estratégia de repreender o aluno, não foi declarada nas respostas, e a ameaça só apareceu em uma turma, no entanto, elas se apresentaram nas demais turmas durante as observações. Já a atitude de separar a criança do grupo, não foi citada pelas professoras da 2ª Etapa da escola A.

Quadro 11 – Concepções das professoras sobre mediação de conflitos.

Concepções das professoras	Escola A		Escola B	
	1ª Etapa	2ª Etapa	1ª Etapa	2ª Etapa
Resolver o conflito				
Conversar				
Separar a criança do grupo				
Ignorar				
Ameaçar				
Repreender				
Solicitar ajuda de um terceiro				

Fonte: a autora.

Em suma, podemos dizer que algumas ações observadas, foram verbalizadas pelas professoras na entrevista, visto que todas consideram que suas concepções estejam corretas, pois desconhecem outra maneira de lidar com a questão. Além disso, o fato de adquirirem resultados com suas ações, faz com que se sintam satisfeitas. Por exemplo: Quando pedem ajuda dos pais e as crianças melhoram o comportamento, quando resolvem o conflito pelas crianças e consegue ensinar o conteúdo programado, ou até mesmo quando repreendem ou ameaçam as crianças e elas as obedecem. Todas essas ações, só serão diferentes se as professoras tomarem conhecimento de como ocorre o processo de desenvolvimento sociomoral dos alunos, a sua importância para a formação de sujeitos autônomos e para o futuro da nossa sociedade, caso contrário, continuarão agindo pelo senso comum, em que cada um faz aquilo que considera correto, segundo suas crenças, vivências e experiências. Vale ressaltar que conhecer a teoria não é o

suficiente, mas sim uma possibilidade para a formação de alunos autônomos, pois não depende apenas dos educadores, mas sim da sociedade como um todo.

---

## 6 CONCLUSÕES

---

Os aspectos morais dos sujeitos afetam tanto as relações interpessoais como as ações que são realizadas na sociedade. Isso fica evidente nas diversas situações em que o sujeito se encontra: ao lidar com a família, na tomada de decisão diante de uma regra da sociedade, o modo como se relaciona no trabalho, suas ações enquanto cidadão, as palavras que profere nos mais diferentes ambientes, os grupos sociais dos quais participa, etc. Enfim, tudo está associado à sua moralidade, esta que tem sua gênese no nascimento e se desenvolve ao longo da vida.

Nesse sentido, algo contraditório a relevância do desenvolvimento sociomoral de um sujeito, é o fato de que em diferentes espaços de formação integral dos indivíduos, a moralidade não é abordada. Isto ocorre em muitas instituições de ensino, que consideram apenas a formação intelectual dos sujeitos e deixam para outras instâncias (família, religião e estado) a formação moral, por consequência, a moralidade dos sujeitos fica ao acaso e cada um desenvolve-se a seu modo.

Diante disso, vemos uma sociedade pós-moderna tão individualista, transitória e desamparada, que confirma o que Bauman (2003) sabiamente salientou sobre as relações serem líquidas, ou seja, que se dissipam rapidamente e são tomadas por interesses individuais, pelo consumismo e o status social. Com isso, os valores como respeito, solidariedade e justiça que são essenciais para a vida humana tornam-se enfraquecidos. De acordo com La Taille e Menin (2009) os valores estão em crise, continuam a existir, porém estão sendo transformados na atualidade.

Em meio a tantas contradições postas por esta sociedade, se faz necessário o fortalecimento da formação moral dos indivíduos e isto só pode se efetivar em ambientes de formação do sujeito, todavia, não teria lugar melhor que a escola para isso. Cortella e La Taille, (2005), consideram a escola um espaço privilegiado, pois os sujeitos ali presentes se desenvolvem por anos, e não é possível deixar de ensinar a moral e a ética em um ambiente de constante socialização. Muitos podem dizer que esta formação deve-se consolidar no ambiente familiar, mas se a família apenas reproduz e é tomada por este modelo de sociedade, como pode educar de maneira diferente?

Nessa perspectiva, esta pesquisa se propôs a mostrar a importância dos conflitos para a formação sociomoral dos seres humanos. O modo como são vistos e a forma como são enfrentados, faz toda a diferença na trajetória de cada indivíduo. Por isso, vemos a

necessidade do trabalho com questões morais desde a primeira infância, pois desde criança o sujeito estabelece relações sociais nos mais variados ambientes, dos quais participa. Se a criança aprende a falar, a andar e a comer desde pequena, também começa a desenvolver a moralidade na fase inicial de sua vida.

Isto posto, consideramos importante analisar a realidade de crianças da Educação Infantil, pelo fato de estarem no início do processo de construção de conhecimento, e devido as características de desenvolvimento que apresentam, carecem do auxílio de um adulto. Não obstante, se faz necessário conscientizar primeiro os educadores sobre a relevância do trabalho com a moralidade na escola, sobretudo, porque a maior queixa da parte deles, é a dificuldade de ensinar os conteúdos aos seus alunos, frente às situações de conflito que ocorrem diariamente.

Muitos docentes acreditam que têm apenas a função de ensinar e que os valores, princípios e os bons modos, devem ser instruídos no seio familiar (SILVA, 2018). É fato que muitos não sabem de sua importância na resolução dos conflitos interpessoais, bem como na formação sociomoral das crianças, e os poucos que consideram essa temática parte do seu trabalho, nem sempre têm o conhecimento teórico para lidar com a questão.

Desse modo, o nosso objetivo foi primeiramente identificar os conflitos mais recorrentes nas relações interpessoais de crianças de 4 a 6 anos da Educação Infantil, e logo em seguida, analisar as estratégias de resolução de alunos e professores. Para isso, observamos as situações conflituosas que ocorrem entre turmas de 1ª e 2ª Etapa de duas escolas municipais da cidade de São José do Rio Preto, e posteriormente, buscamos por meio das entrevistas compreender as concepções de alunos e professores acerca dos conflitos, de modo a compararmos as relações entre a fala e a ação.

Nos baseamos nos estudos sobre o desenvolvimento moral de Jean Piaget (1932/1994) e estudiosos que se inspiraram em sua teoria: De Vries e Zan (1998), Martins (1991), Vinha (2000), La Taille (2006), entre outros. Tendo em vista, a finalidade de contribuir para a disseminação do conhecimento na temática dos conflitos, bem como a formação sociomoral dos alunos.

Partindo desse pressuposto, constatamos por meio dos nossos resultados, que o conflito mais recorrente foi o da “disputa”, que pode ser tanto por objetos, espaços ou pessoas. A “agressão física” foi o segundo motivo de conflito mais empregado pelas crianças das duas escolas. Ademais, verificamos que as crianças menores se envolveram em mais situações conflituosas em relação as maiores, confirmando assim, os estudos de Jean Piaget.

Consideramos relevante compreender quais conflitos mais ocorrem entre as crianças pequenas, pois eles se correlacionam com a fase de desenvolvimento em que as crianças se encontram. Com isso, o docente consegue entender o porquê as crianças agem de determinada maneira e qual a melhor forma de lidar com a situação.

Sucessivamente, identificamos que não houveram diferenças significativas na quantidade de conflitos por escola, mesmo uma sendo localizada na região central da cidade e a outra na região periférica. Portanto, invalidamos a hipótese inicial de que poderia haver alguma diferença por conta da localização da escola.

No tocante as estratégias de resolução de conflitos pelas crianças, a “dependente” e a “impulsiva” foram as mais utilizadas durante as observações, porém nas entrevistas as crianças consideraram correto fazer uso das estratégias “dependente” e “cooperativa”. Francamente, não esperávamos que as crianças empregassem mais a estratégia “dependente” do que a “agressiva”, pois acreditávamos que a segunda iria se sobressair em relação a primeira, pelo fato das crianças serem egocêntricas.

Em minha experiência como professora da 1ª Etapa, percebo que as crianças recorrem muito a mim no momento da resolução do conflito, mas vejo que querem ajuda, pois apresentam dificuldades em lidar com a situação. Muitas vezes, não conseguem verbalizar seus sentimentos sozinhas e nem ter um diálogo recíproco com o outro. Então, com a minha ajuda, se mostram seguras e respeitadas, porém sabem que não vou resolver a situação por elas, mas ajudá-las na busca de soluções. Desse modo, pedir a ajuda de um adulto, não é um erro, mas o modo como ele vai auxiliar é que faz toda a diferença.

Durante as observações as crianças utilizaram a estratégia “agressiva”, contudo vimos que nas entrevistas, ela nem foi mencionada. Nesse sentido, a hipótese de que as crianças resolvem seus conflitos de maneira impulsiva e agressiva, foi confirmada, porém a estratégia “agressiva” ficou em terceira posição. À vista disso, inferimos que a fala e a ação foram parcialmente coerentes, ou seja, em algumas falas das crianças confirmamos a ação (uso da estratégia dependente) e em outras não identificamos relação (estratégias impulsiva e agressiva) entre o que falam e praticam.

No que diz respeito as estratégias de resolução utilizadas pelas professoras, a maioria utilizou como estratégia “resolver o conflito”, isso ocorreu tanto na observação quanto nas entrevistas. À vista disso, entendemos porque as crianças buscam com tanta frequência a resolução do conflito pelo professor (estratégia dependente), pois este responde de maneira positiva, resolvendo o conflito de imediato.

As demais estratégias das professoras não foram tão conexas na observação e nas entrevistas, havendo também algumas diferenças na fala e na ação. Desse modo, a hipótese que criamos, de que a ação não condiz com a fala, foi relativamente legitimada, tanto entre alunos como professores. Porém, entre as crianças tais resultados se explicam pela condição cognitiva, já entre as professoras, temos como hipótese que falam o que consideram politicamente correto, mas no momento em que agem costumam fazer realmente aquilo em que acreditam ou estão habituadas.

Confirmamos também a hipótese de que as ações dos professores são pautadas no senso comum, pelo fato de demonstrarem desconhecimento dos estudos sobre a moralidade humana.

Como professora na Educação Infantil, sei que não é tão simples trabalhar com as relações interpessoais, mesmo estudando sobre o assunto, vejo que preciso cada vez mais me atualizar e rever minha prática. Isto se torna ainda difícil, quando não se tem conhecimento sobre o assunto.

Mediante nossos resultados, concluímos que os profissionais da educação precisam de formação adequada para que possam efetivamente desenvolver o seu papel na formação sociomoral dos alunos. Acreditamos que a escola não deve ser a única instituição a trabalhar com questões morais, seria bem mais fácil se todos ajudassem, mas como Paulo Freire (2000) bem disse, não é possível transformar este país, democratizá-lo e humanizá-lo, com pessoas matando, ofendendo, destruindo o sonho e o amor. Desse modo “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (ibid., p. 67).

Finalmente, podemos dizer que esta pesquisa cumpriu com o que se propôs, mas devemos fazer ainda mais. Presumo que nós, pesquisadores acadêmicos, somos tão responsáveis quanto os educadores que atuam diariamente com alunos e devemos realizar intervenções, oferecer formação para quem precisa, para que de fato tudo isso faça sentido e não fique somente nos repositórios das universidades. Somente assim, poderemos transformar a nossa realidade e realmente contribuir com a educação sociomoral.

---

## REFERÊNCIAS

---

ABEP- Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. **Critério Brasil de classificação socioeconômica, 2014**. Disponível em [www.abep.org](http://www.abep.org).

ALVES, P. B. **Infância, tempo e atividade cotidianas de crianças em situação de rua: as contribuições da teoria dos sistemas ecológicos**. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre/RS, 2002.

AVILÉS, J. M. **Bullying: Guia para educadores**. Campinas (SP): Mercado das Letras, 2013.

ARAÚJO, U.F. **O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil**. In: MACEDO, L. Cinco estudos de educação moral. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002

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

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M. **Educação e Valores**. São Paulo: Summus, 2007.

BAGAT, Matilde P. **Annotazioni e riflessioni sull'autonomia morale**. Attualità in Psicologia, v.1, n.2, p. 49-56, 1996.

BATAGLIA, P. U. R. **Esses adolescentes de hoje... podem e sabem discutir e vivenciar dilemas contemporâneos?** – As contribuições de Lawrence Kohlberg e Gerog Lind. In: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. Esses adolescentes de hoje...: O desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor. 1 ed. Americanas, SP: Adonis, 2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRIOS, A. **Concepciones de conflictos interpersonales y desarrollo moral em la educación infantil brasileña**. Revista de Psicologia. IESB-Brasília, v. 34 (2), p. 261-291, 2016. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201602.002>.> Acesso em 23 nov.

BARTER, D. **As etapas do processo restaurativo e o sentido da participação**. O círculo Restaurativo. In: EDNIR, M. Justiça e Educação em Heiópolis e Guarulhos: parceria para a cidadania. São Paulo: CECIP, FDE, 2007.

BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Trad. por Maria Adriana Veríssimo Veronese. 7ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.



BIAGGIO, A. M. B. **Lawrence Kohlberg**: ética e educação moral. São Paulo: Moderna, 2002.

BLATT, M.; KOHLBERG, L. **The effect of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment**. Journal of Moral Education, n.4, p. 129-161, 1975.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 134, n.248, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Ética**, 1997.

BRASIL. **Lei 13.185**. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/113185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113185.htm)>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BURGUET, M. **Diante do conflito... uma aposta na educação**. In: VINYAMATA, E. (org.). Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CASEIRO, S. L. B. B. *et al.* **Concepções de professores sobre conflitos e formas de mediação**. In: Anais do 6º Encontro Senac de conhecimento integrado: criatividade e colaboração, São José do Rio Preto, 2017, v.1, p. 1803-1815.

CARÁCIO, F. **Concepções de professores acerca dos conflitos interpessoais entre crianças**. 2014. Dissertação de Mestrado - Universidade Paulista de Marília, Marília, 2014.

CARINA, S.C. **O processo de resolução de conflitos entre os pré-adolescentes**: O olhar do professor. 2008. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CARITA, A. **Conflito, Justiça e Cidadania**. Análise Psicológica, v.1, n. XXII, p. 259-267, 2004.

CECCONELLO, A. M. **Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco**. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento), Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, 2003.

CEREZO, E. M. H. **Estratégias de resolución de conflitos em preescolares**. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2010.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da violência 2017**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017>.

CHRISPINO, A. **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, jan./mar.2007.

Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>.> Acesso em 10 nov.

CONDE, K. R. *et al.* **Concepções de valores dos participantes de um curso sobre desenvolvimento moral infantil**. In: Anais da XIV Semana de Pedagogia – Alfabetização e Letramento no século XX, 2017, p.248-258, São José do Rio Preto, 2017, v.1, p. 1803-1815.

CORSI, B. R. **Relações e conflitos entre crianças na educação infantil: o que elas pensam e falam sobre isso**. Educar em Revista, Curitiba: Editora UFPR, n.42, p. 279-296, out./dez., 2011.

CORTELLA, M. S.; LA TAILLE, Y. **Nos labirintos da moral**. Campinas: Papirus, 2005.

COWIE, H. WALLACE, P. **Peer support in action**. London: Sage, 2000.

CURBELO, N. **Educação para a convivência e a democracia**. In: VINYAMATA, E. (org.). **Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEDESCHI, S. C. C. **Bilhetes reais e/ou virtuais: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família**. Dissertação (Mestrado em Educação), UNICAMP, Campinas, 2011.

DEL PRETTE, A. P.; DEL PRETTE, Z. M. **Psicologia das Habilidades Sociais: teoria e educação**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, Z. M.; DEL PRETTE, A. P. **Psicologia das Habilidades Sociais na infância: Teoria e Pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2005.

DELVAL, J. **A fecundidade da epistemologia de Piaget**. In: Substratum. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico – descobrindo o pensamento das crianças**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DELVAL, J. **Manifesto por uma escola cidadã**. Campinas: Papirus, 2006.

DELUTY, R. H. **Alternative thinking ability of aggressive, assertive, and submissive e children**. Cognitive Therapy and Research, n.5, p. 309-312, 1979.

DELUTY, R. H. **Children's evaluation of aggressive, assertive, and submissive responses**. Journal of Clinical Psychology, v.12, n. 2, p. 124-129, 1981.

DELUTY, R. H. **Consistency of assertive, aggressive, and submissive behavior for children**. Journal of Personality and Social Psychology, v.49, n. 4, p. 1054-1065, 1985.

- DEVRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**- o ambiente sócio-moral na escola. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- DOLLE, J. M. **Para compreender Jean Piaget**. Rio de Janeiro: Agir, 2000.
- FABER, A. et al. **Como falar para seu aluno aprender**. São Paulo: Summus, 2005.
- FABER, A.; MAZSLISH, E. **Como falar para seu filho ouvir e como ouvir para seu filho falar**. Trad. Adri Dayan, Dina Azrak, Elisabeth C. Wajnryt. São Paulo: Summus, 2003.
- FERREIRA, J. N. **Concepção de professores sobre resolução de conflitos entre alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Trabalho de conclusão de curso, UNESP, São José do Rio Preto, 2017.
- FLAVELL, J. H. **Psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. São Paulo: Pioneira, 1996.
- FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Apresentação de Ana Maria Araújo Freire. Carta- prefácio de Balduino A. Andreola. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREITAS, L. **A moral na obra de Jean Piaget**: um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREZZA, J. S.; MARQUES, T. B. I. **A evolução das estruturas cognitivas e o papel do senso comum**. Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, v. 2, n. 1984-1655, p. 278-294, 2009.
- FRICK, L. T. **As relações entre os conflitos interpessoais e o bullying**: um estudo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas públicas. Dissertação (mestrado), UNESP- FCT, Presidente Prudente, 2011.
- FRÍOLI, P. M. A. **Conflito e reconciliação entre crianças pré-escolares**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- FONTES, A. E. H. T. **Os níveis de compreensão interpessoal de Selman no contexto do jogo simbólico**. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2004.
- GALVÃO, I. **A análise dos conflitos como eixo para a reflexão sobre a prática pedagógica**. Pro-posições, v.12, n. 2-3, p. 122-140, jul.-nov.2001.

GINOTT, H. **Comunicação congruente**. In: O professor e a criança. Rio de Janeiro: Bloch, 1973.

GINOTT, H. **Elogio: uma nova atitude**. Pais e filhos. Rio de Janeiro: Bloch, 1975, p.71-78.

GORDON, T. **Teacher effectiveness training**. New York, Peter H. Wyden/Publisher, 1974.

GILLIGAN, C. **Uma voz diferente**. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 1982.

GUIMARÃES, T.; SARAVALI, E.G. **Ambientes educativos e conhecimento social: um estudo sobre as representações de escola**. In: Educação em revista. v.26, n.1, Belo Horizonte, abr., 2010.

HABIGZANG, L. F. *et al.* **O modelo biológico de Desenvolvimento Humano**. In: KOLLER, S. H. (org.). Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p- 359-384.

IDEB. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. INEP, MEC- Ministério da Educação, Governo Federal, 2015. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=2537732>.

KAMII, C. **Autonomia como finalidade da educação: Implicações da teoria de Piaget**. In: A criança e o número: implicações da teoria educacional de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos. Trad. Regina A. de Assis. Campinas: Papirus, 1991.

KAMII, C.; DEVRIES R. **Piaget e a Educação Pré-escolar**. Trad. por Maria Alice Bade Danesi. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KAWASHIMA, R. A.; MARTINS, R. A. **Condutas de discriminação entre crianças da Educação Infantil**. In: TOGNETTA, L. R. P. (org.). 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 das letras, 2013. – (Coleção desconstruindo a violência na escola: os meus, os seus e os nossos bagunceiros).

KNOENER, D. F. *et al.* **O papel da escola e a necessária intervenção docente: superando o desengajamento moral de professores**. In: III Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, Curitiba/PR, 2017. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26885\\_13938.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26885_13938.pdf). Acesso em 08 maio 2018.

KOHLBERG, L. **Essays on moral development: the psychology of moral development**. San Francisco: Jossey- Bass, 1984.

KOHLBERG, L. **Estádios Morales e moralización**. El enfoque cognitivo-evolutivo. In: TURIEL. I. E. (Org.). El mundo social em la mente infantil. Madrid, Esp.: Alianza, 1989, p. 71-123.

KOHLBERG, L. **Psicologia del desarrollo moral**. Bilbao, Espanha: Editorial Desclée de Brower, 1992.

KOLLER, S. H.; HUTZ, C. S. **Meninos e meninas em situação de rua: dinâmica, diversidade e definição**. Coletâneas da ANPEPP- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia, 1(12), 1996, 11-34.

KOLLER, S. H. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

LAPA, L. Z.; TOGNETTA, L. R. P. **Los equipos de ayuda como una posibilidad para superar el bullying em la escuela**. In: PÉREZ-FUENTES, M<sup>a</sup> del Carmen (et al). La Convivência Escolar: Um acercamiento multidisciplinar. ASUNIVEP, Almeria, Espanha, 2016.

LA TAILLE, Y. **A Construção do Conhecimento**. Série: Ensino de 1º Grau: Ciclo Básico, 2. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas: São Paulo, 1990.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M.S.S. (org) **Crise de valores ou valores em crise**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y.; JUSTO, J.S.; SILVA, N. P. **Indisciplina/disciplina- ética, moral e ação do professor**. São Paulo: Mediação, 2010.

\_\_\_\_\_. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEME, M. I. S. **Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura**. Psicologia: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004.

LEME, M. I. S. **Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo**. São Paulo: ISME, 2006.

LEWIN, K. **Problemas de dinâmica de grupo**. São Paulo: Editora Cultrix, 1971.

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

LIMA, V. A. A. **A generosidade segundo sujeitos de 6, 9 e 12 anos**. 2000. Dissertação de Mestrado – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Rondônia 2000.

LIND, G. **La moral puede enseñarse: manual teórico- práctico de la formación moral y democrática**. Ciudad de México: Trilhas, 2007.

LUCATTO, L. L. **A justiça restaurativa nas escolas: investigando as relações interpessoais**. Dissertação (Mestrado em Educação, UNICAMP, Campinas, 2012.

- LUQUET, G. H. **O desenho infantil**. Porto: Minho, 1969.
- MAGALHÃES, C.M.C. **Agressão, aliança e reconciliação em crianças pré-escolares**. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. (Org.). **Proepre: fundamentos teóricos da educação infantil**. 6ª ed. Campinas: Gráfica FE, 2009.
- MARQUES, C.A.E. **Conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações**. Dissertação (Mestrado). UNICAMP, Campinas, 2015.
- MARTINS, R. A. **Construção do Conhecimento Social: categorias de justificação e critério de julgamento**. 1991. Tese de Doutorado em Psicologia - Centro de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, RJ. 1991.
- MARTINS, R. A. et al. **Quando ajudar é preciso! O valor da solidariedade**. 1. ed. Americana: Adonis, 2017.
- MENIN, M. S. S. **Desenvolvimento moral: refletindo com pais e professores**. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco Estudos de Educação Moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 37-104.
- MENIN, M. S. S. **Escola e educação moral**. In: MONTROYA, A.D. (Org.). **A contribuição da psicologia para a educação**. Campinas: Mercador das Letras, 2007, p. 45-62.
- \_\_\_\_\_. **Valores na escola**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.28, n.1, p-91-100, jan./jun., 2002, p. 91-100.
- MELO, E. R. **Justiça Restaurativa e Comunitária em São Caetano do Sul: aprendendo com os conflitos a respeitar e promover cidadania**. Rio de Janeiro: CECIP, 2008.
- MONTANGERO, J.; NAVILLE-MAURICE, D. Tradução Fernando Becker e Tânia Beatriz Iwaszko. **Piaget ou a inteligência em evolução**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MORAES, M. A. C.; **PROEM: Vencendo as dificuldades de aprendizagem na escola**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- MURRAY-CLOSE, D.; CRICK, N. R.; GALOTTI, K. M. **Children's Moral Reasoning Regarding Physical and Relational Aggression**. *Social Development*, 15, 3, 2006.
- NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. **O modelo biológico de Desenvolvimento Humano**. In: KOLLER, S. H. (org.). **Ecologia do desenvolvimento humano: pesquisa e intervenção no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, p.55-70.
- OLIVEIRA, M.T.A. **Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações**. Dissertação (Mestrado). UNICAMP, Campinas, 2015.

- PACHECO, J. **Escola da Ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- PAVANELI, C. F. D; PARRA, A. C. S.; CRUZ, L. A. N. **O clima escolar como fator de qualidade**. In: Anais da XIV Semana de Pedagogia- Alfabetização e letramento no século XXI, São José do Rio Preto, 2017, p.283-293.
- PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. São Paulo: Contexto, 2009.
- PIAGET, J. (1932) **O Juízo Moral na Criança**. SP: Summus,1994.
- PIAGET, J.; INHELDER, B. **A psicologia da criança**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- PIAGET, J. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1970.
- PIAGET, J. **Adaptation Vitale et Psychologie de l'Intelligence: sélection organique et phénocopie**. Paris: Hermann, 1974.
- PIAGET, J. **Seis Estudos de Psicologia**. 18.ed. Tradução Maria Alice Magalhães D' Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.
- PIAGET, J. **A epistemologia genética, sabedoria e ilusões da filosofia, problemas de epistemologia genética** – Os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- PLANO ESCOLAR. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de São José do Rio Preto, 2017a.
- PLANO ESCOLAR. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de São José do Rio Preto, 2017b.
- PUIG, J. **Democracia e Participação escolar**. São Paulo: Moderna, 2000.
- RAPPAPORT, Clara Regina. **Modelo Piagetiano**. In: RAPPAPORT; FIORI e DAVIS (Org.). Teorias do Desenvolvimento: Conceitos Fundamentais. São Paulo: E.P.U., v.1, 1981.p. 51-75.
- RAMOS, A. M. **As relações interpessoais em classes difíceis e não difíceis do Ensino Fundamental II: um olhar construtivista**. Tese (Doutorado em Educação), UNICAMP, Campinas, 2013.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.
- REDORTA, J. **Cómo analizar los conflictos**. La Tipología de conflictos como herramienta de mediación. Barcelona: Paidós, 2004.

REGIMENTO ESCOLAR. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de São José do Rio Preto, 2017a.

REGIMENTO ESCOLAR. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura de São José do Rio Preto, 2017b.

SAGER, F.; SPERB, T. M. **O brincar e o brinquedo no conflito entre as crianças.** Psicologia: Reflexão e Crítica, v.11, n. 2, Porto Alegre, 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/schielo.php?script=sci\\_arttex&pid=S010279721998000200010&Ing=pt&nrm=isso](http://www.scielo.br/schielo.php?script=sci_arttex&pid=S010279721998000200010&Ing=pt&nrm=isso)>. Acesso: 05 de out. de 2017.

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

SASTRE, G. V.; MORENO, M. **Conflitos e emoções: uma aprendizagem necessária.** In: VINYAMATA, E. (org.). Aprender a partir do conflito: conflitologia e educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

SELMAN, R. L.; SCHULTZ, L. H. **Making a friend in youth.** Developmental Theory and pair therapy. Chicago: The University of Chicago Press, 1990.

\_\_\_\_\_. **The promotion of social awareness: powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice.** New York: Russell Sage Foundation, 2003.

SHANTZ, C. U. **Conflicts between children.** Child Development, v.58, p. 283-305, 1987.

SHANTZ, C. U.; HARTUP, W.W. **Conflict in child and adolescent development.** Cambridge University Press, 1992.

SILVA, L.M.F. **Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: causas, estratégias e finalizações.** Tese de Doutorado. UNICAMP, Campinas, SP, 2015.

SILVA, I. A. **Concepções de educação moral de professores do ensino fundamental: análises a partir de uma atividade formativa desenvolvida na escola.** 2018. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, 2018.

SOUZA, A. R. **Resolução de conflitos entre crianças em brincadeiras de rua.** 1999. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal do Pará, 1999.

THIÉBAUD, M. **Climat Scolaire,** 2005, p. 1-6. Disponível em: <<http://www.relationsansviolence.ch/climat-scolaire-mt.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2017.



TOGNETTA, L. R. P. **A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola:** uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T.P. **Quando a escola é democrática:** um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

TOGNETTA, L.R.P. **Um olhar sobre o bullying escolar e sua superação:** contribuições da Psicologia moral. In: TOGNETTA, L.R.P; VINHA, T.P. (organizadoras). Conflitos na instituição educativa: Perigo ou oportunidade. Campinas: Mercado das Letras, 2011. - (Coleção educação e psicologia em debate).

TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. **Amizade no contexto escolar.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

TURIEL, E. **An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments.** Journal of Personality and Social Psychology, n. 3, p. 611-618, 1966.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **School Violence and Bullying.** Global Status Report. France, ISBN 978-92-3-100197-0, 2017.

UNICEF. United Nations Children's Fund. **Annual Report 2016.** ISBN: 978-92-806-4893-5, June-2017.

VICENTIN, V. F. **Condições de vida e estilos de resolução de conflitos entre adolescentes.** 2009. 223 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

VICENTIN, V. F. **O que fazer no momento do conflito?** In: TOGNETTA, L. R. P. (org.). 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 das letras, 2013. – (Coleção desconstruindo a violência na escola: os meus, os seus e os nossos bagunceiros).

VIDIGAL, S. M. P.; VICENTIN, V. 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; UNICAMP, 2012.

VINYAMATA, E. **La resolución de conflictos.** Cuadernos de Pedagogia, n.246, p.89-91, abr., 1999.

VINYAMATA, E. **Compreender o conflito e agir educativamente.** In: VINYAMATA, E. (org.). Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação. Porto Alegre: Artmed, 2005.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil**: uma visão construtivista. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: 2000.

VINHA, T. P. **Os conflitos interpessoais na relação educativa**. 2003. 426 f. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP, Campinas, 2003.

VINHA, T. P. et al. **A implantação da Justiça Restaurativa como um processo de resolução de conflitos**: uma realidade a ser construída. In: TOGNETTA, L.R.P; VINHA, T.P. (organizadoras). **Conflitos na instituição educativa: Perigo ou oportunidade**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. - (Coleção educação e psicologia em debate)

VINHA, T. P.; TOGNETTA, L. R. P. **Construindo a autonomia moral na escola**: os conflitos interpessoais e a aprendizagem de valores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v.9, n.28, p. 525-540, set. /dez., 2009.

VINHA, T.P. et al. **Da escola para a vida em sociedade: o valor da convivência democrática**. 1 ed. Americana: Adonis, 2017.

WREGGE, M. G. et. al. **A linguagem do educador e a autonomia moral**. *Revista eletrônica de psicologia e epistemologia genética*. v.6, n.2, ago.- dez., 2014.

ZICK, G. **Os fatores ambientais no desenvolvimento infantil**. *Revista de educação do IDEAU – Instituto de desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai, Erechim*, v.5, n.11, jan./jun., 2010.

---

## ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

---

UNESP - INSTITUTO DE  
BIOCIÊNCIAS LETRAS E  
CIÊNCIAS EXATAS/ CAMPUS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Conflitos Interpessoais na Educação Infantil

**Pesquisador:** IEDA ALVES LULIO

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 67201317.4.0000.5466

**Instituição Proponente:** Instituto de Biociências Letras e Ciências Exatas/ Campus de São José do

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.197.542

#### Apresentação do Projeto:

Trata-se de atendimento às pendências levantadas durante o processo de análise do projeto referente uma pesquisa qualitativa com finalidade descritiva sobre conflitos interpessoais na Educação Infantil, considerando que tais conflitos que ocorrem no interior da escola tornaram-se uma problemática para a comunidade escolar, sendo, portanto, intrínsecos a vida humana. O projeto de pesquisa apresenta uma proposta de estudo, de modo a inserir-se no ambiente escolar, para observar e identificar os conflitos existentes nas relações interpessoais, bem como compreender as concepções de resolução e mediação de conflitos entre alunos de 4 e 5 anos e docentes da Educação Infantil de tempo integral, da rede municipal de ensino de uma cidade localizada na região noroeste do estado de São Paulo.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo da pesquisa é identificar os conflitos existentes nas relações interpessoais entre as crianças de 4 e 5 anos que frequentam escolas municipais de Educação Infantil em período integral de uma cidade do noroeste do Estado de São Paulo, bem como analisar as concepções e resolução e mediação de conflitos dos alunos e professores, e mediante os resultados, desenvolver pressupostos teóricos e metodológicos que possam contribuir para o desenvolvimento sócio-moral dos alunos.

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265  
Bairro: JARDIM NAZARETH CEP: 15.054-000  
UF: SP Município: SAO JOSE DO RIO PRETO  
Telefone: (17)3221-2545 Fax: (17)3221-2500 E-mail: silvia@bics.unesp.br

Continuação do Parecer 2.197.542

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PE_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_888129.pdf	05/06/2017 22:38:53		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_prof.pdf	05/06/2017 22:36:13	IEDA ALVES LULIO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	termo_alunos.pdf	05/06/2017 22:33:32	IEDA ALVES LULIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	05/06/2017 20:41:13	IEDA ALVES LULIO	Aceito
Outros	Lattes_Raul.pdf	17/04/2017 16:34:25	IEDA ALVES LULIO	Aceito
Outros	Lattes_Ieda.pdf	17/04/2017 16:34:01	IEDA ALVES LULIO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_adesao_escola_B.pdf	17/04/2017 16:33:19	IEDA ALVES LULIO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_adesao_escola_A.pdf	17/04/2017 16:33:03	IEDA ALVES LULIO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	17/04/2017 16:30:22	IEDA ALVES LULIO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO JOSE DO RIO PRETO, 02 de Agosto de 2017

Assinado por:  
 Maria Steia Maloli Castilho Noll  
 (Coordenador)

Endereço: CRISTOVAO COLOMBO 2265  
 Bairro: JARDIM NAZARETH CEP: 15.054-000  
 UF: SP Município: SAO JOSE DO RIO PRETO  
 Telefone: (17)3221-2545 Fax: (17)3221-2500 E-mail: silvia@ibice.unesp.br

---

## ANEXO B – CARTA DE ADESÃO DAS ESCOLAS

---



São José do Rio Preto- SP, \_\_\_\_ de Março de 2017

Professora Ieda Alves Lulio,

Comunicamos a Vossa Senhoria a nossa adesão ao Projeto de Pesquisa "Conflitos Interpessoais na Educação Infantil", a ser desenvolvido sob sua responsabilidade.

A nossa participação neste projeto refere-se às seguintes atividades:

- a) Convite para os pais e ou responsáveis pelos alunos da 1ª e 2ª Etapa para que autorizem a participação de seus filhos no estudo;
- b) Autorização para que os alunos participem das entrevistas;
- c) Reuniões com a equipe pedagógica do Colégio, quando se fizer necessária, para o desenvolvimento da pesquisa.

Sem mais no momento renovamos de protestos de alta estima e consideração.

\_\_\_\_\_  
Nome: \_\_\_\_\_

Função: \_\_\_\_\_

Ilma. Sra.  
Ieda Alves Lulio  
Rua da Fé nº 265  
Bairro Jardim Urano  
15084- 230 São José do Rio Preto – SP

Prefeitura Municipal de São José do Rio Preto  
Av. Alberto Andalo, 3.030 - CEP 15.015-000 - Telefone (17) 3203-1100

---

## ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

---



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Você está sendo convidada a participar como voluntária da pesquisa “Conflitos Interpessoais na Educação Infantil”. Neste estudo pretendemos investigar junto aos professores da 1ª e 2ª etapa, qual a concepção que eles têm sobre resolução e mediação de conflitos entre alunos de 4 e 5 anos do período integral. Para esta pesquisa, os professores e alunos serão observados em diversas situações da rotina escolar, em seguida, participarão de entrevistas individuais em que serão apresentadas histórias com os conflitos vivenciados na sala de aula, e posteriormente, os professores responderão perguntas referentes à mediação de conflitos. Este procedimento de coleta de dados é o mais adequado para esta pesquisa, não havendo forma similar para as metas propostas e o risco de desconforto psíquico ou algum dano possível para a sua saúde é mínimo segundo a literatura científica atual, mas caso ocorra qualquer situação, você será imediatamente encaminhada para atendimento em uma unidade de saúde especializada (CAPS) do município. Todas as informações coletadas serão sigilosas de modo a preservar a sua Identidade. Você será informada de todos os resultados obtidos, independentemente do fato destes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações que auxiliarão na elaboração de estratégias educacionais, voltadas para a melhoria das relações interpessoais no ambiente escolar. A pesquisadora responsável é a professora Ieda Alves Lulio, que tem a orientação do professor Raul Aragão Martins, no curso de Mestrado em Ensino e Processos Formativos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista. Qualquer dúvida entre em contato conosco, Profa. Ieda Alves Lulio (17 99201-6917 [ieda.alves@gmail.com](mailto:ieda.alves@gmail.com)), Prof. Raul Aragão Martins (17 3221 2317 – [raul@ibilce.unesp.br](mailto:raul@ibilce.unesp.br)); Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP).

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome:	RG:
Endereço:	Telefone:

**São José do Rio Preto, .... de ..... de 2017**

---

Participante	Pesquisador (a) responsável
--------------	-----------------------------

**OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.**

Nome Pesquisador: Ieda Alves Lúlio	Cargo/Função: Professora
Instituição: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista	
Endereço: Rua Cristóvão Colombo 2265. São José do Rio Preto, SP.	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP	
São José do Rio Preto – fone 17-3221.2480 e 3221.2482	

---

## ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

---



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
"Campus" de São José do Rio Preto

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

**(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 Resolução 510/2016)**

O seu filho (a) está sendo convidado como voluntário a participar da pesquisa “Conflitos Interpessoais na Educação Infantil”. Neste estudo pretendemos investigar junto aos alunos de 4 e 5 anos da 1ª e 2ª etapa do período integral, quais conflitos mais ocorrem nas relações com os colegas, bem como saber o que as crianças pensam sobre resolução e mediação de conflitos. Para esta pesquisa os alunos serão observados em diversas situações da rotina escolar, em seguida, participarão de entrevistas individuais em que ouvirão histórias que apresentam conflitos e responderão perguntas referentes as ações dos personagens. O risco de desconforto psíquico ou outro dano possível para a sua saúde, é mínimo segundo a literatura científica atual, mas caso ocorra tal situação, você deverá procurar a própria pesquisadora/orientador ou o responsável pela escola, para que receba atendimento. A criança que está sob sua responsabilidade, está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações fornecidas, serão mantidas em sigilo, de modo a preservar a identidade da criança e os resultados só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações que auxiliarão na elaboração de estratégias educacionais, voltadas para a melhoria das relações interpessoais no ambiente escolar. A pesquisadora responsável é a professora Ieda Alves Lulio, que tem a orientação do professor Raul Aragão Martins, no curso de Mestrado em Ensino e Processos Formativos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista. Qualquer dúvida entre em contato conosco, Profa. Ieda Alves Lulio (17 99201-6917 [ieda.alves@gmail.com](mailto:ieda.alves@gmail.com)), Prof. Raul Aragão Martins (17 3221-2317 – [raul@ibilce.unesp.br](mailto:raul@ibilce.unesp.br)); Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP).

Eu \_\_\_\_\_, pai ou responsável do(a) aluno(a) \_\_\_\_\_, fui suficientemente informado sobre a pesquisa, tendo ficado claro para mim quais os propósitos, os procedimentos e a garantia de confidencialidade. Ficou claro também que a participação do meu (minha) filho(a) é isenta de despesas e pagamentos. Concordo que ele(ela) voluntariamente participe deste estudo e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a realização deste, sem penalidades ou prejuízo, assim, como concordo que os resultados desta pesquisa sejam apresentados em



Congressos ou Reuniões Científicas e, até mesmo publicados, desde que preservada a identidade do meu(minha) filho(a).

Nome:	RG:
Endereço:	Telefone:

**São José do Rio Preto, .... de ..... de 2017**

\_\_\_\_\_  
Responsável

\_\_\_\_\_  
Pesquisador (a) responsável

Nome Pesquisador: Ieda Alves Lulio	Cargo/Função: Professora
Instituição: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista	
Endereço: Rua Cristovão Colombo 2265. São José do Rio Preto, SP.	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP	
São José do Rio Preto – fone 17-3221.2480 e 3221.2482	

---

## APÊNDICE A - HÍSTÓRIAS DAS ENTREVISTAS

---

### **História- Disputa por objeto e Agressão física – Versão feminina**

Júlia estava brincando com seu ursinho de pelúcia. Logo, chega Mariana e o pede emprestado. Júlia diz:- Não vou emprestar! Eu estou brincando!

Mariana fala: -Ah, é!? Você vai me emprestar sim!

Mariana imediatamente dá um tapa em Júlia e toma o ursinho de suas mãos.

Júlia começa a chorar...

A professora logo se aproxima e pergunta:- O que está acontecendo por aqui?!

Mariana diz que Júlia não quis emprestar o ursinho, e por isso resolveu tomá-lo. Júlia complementa dizendo que a colega lhe bateu.

A professora decide que nenhuma das duas ficará com o ursinho e resolve guardá-lo.



Disponível em: <https://youtu.be/QFRIr4agoEA>

## História- Provocação e Agressão verbal – Versão feminina

Carol começou a cutucar os ombros de Mônica.

Mônica diz: - Pare de me cutucar, você está me irritando!

Carol continua...

Mônica grita: - Sua chata! Para de me cutucar, você não entendeu, sua burra?!

A professora logo se aproxima e pergunta:- O que está acontecendo por aqui?!

Mônica diz: - Ela não me deixa em paz, professora!

Professora diz: - E você acha que é xingando que se resolve as coisas?

Mônica tenta falar: - Mas professora, ela me irritou...

A professora não deixa Mônica terminar de falar e diz:- Chega! As duas vão para a diretoria agora, pois estão atrapalhando a aula!



Disponível em: <https://youtu.be/f6Y67g7eeyU>

### **História- Disputa por objeto e Agressão física – Versão masculina**

Pedro estava jogando bola. Logo, chega Lucas e a pede emprestada. Pedro diz:- Não vou emprestar! Estou brincando!

Lucas fala: -Ah, é!? Você vai me emprestar sim!

Lucas imediatamente dá um tapa em Pedro e toma a bola de suas mãos.

Pedro começa a chorar...

A professora logo se aproxima e pergunta:- O que está acontecendo aqui?!

Lucas diz que Pedro não quis emprestar a bola, por isso resolveu tomá-la. Pedro complementa dizendo que o colega lhe bateu.

A professora decide que nenhum dos dois ficará com a bola e resolve guardá-la.



Disponível em: [https://youtu.be/jY\\_8\\_UorDq0](https://youtu.be/jY_8_UorDq0)

## História- Provocação e Agressão verbal– Versão Masculina

Carlos começou a cutucar os ombros de João.

João diz: - Pare de me cutucar, você está me irritando!

Carlos continua....

João grita: - Seu chata! Para de me cutucar, você não entendeu, seu burro?!

A professora logo se aproxima e pergunta:- O que está acontecendo aqui?!

João diz: - Ele não me deixa em paz, professora!

Professora diz: - E você acha que é xingando que se resolve as coisas?

João tenta falar: - Mas professora, ele me cutucou...

A professora não deixa João terminar de falar e diz:- Chega! Os dois vão para a diretoria agora, pois estão atrapalhando a aula!



Disponível em: [https://youtu.be/kCeq\\_Jyu6Uw](https://youtu.be/kCeq_Jyu6Uw)

---

## APÊNDICE B - QUESTÕES DAS ENTREVISTAS

---

### **Disputa por objeto e Agressão física- (versão feminina):**

1. O que aconteceu na história?
2. Como Júlia se sentiu quando Mariana lhe bateu?
3. Como Mariana se sentiu quando Julia disse que não emprestaria o ursinho?
4. Quem está mais errada, Júlia que não quis emprestar o ursinho ou Mariana que bateu? Por quê?
5. Como elas poderiam ter resolvido?
6. Você acha que a professora fez o certo ao guardar o brinquedo? Por quê?
7. A professora poderia ter agido de outro modo?

### **Provocação e Agressão verbal- (versão feminina):**

1. O que aconteceu na história?
2. Como Carol se sentiu quando Mônica lhe xingou?
3. Como Mônica se sentiu quando Carol lhe cutucou?
4. Quem está mais errada, Carol que cutucou ou Mônica que xingou? Por quê?
5. Como elas poderiam ter resolvido?
6. Você acha que professora fez o certo ao mandá-las para diretoria? Por quê?
7. A professora poderia ter agido de outro modo?

### **Disputa por objeto e Agressão física- (versão masculina):**

1. O que aconteceu na história?
2. Como Pedro se sentiu quando Lucas lhe bateu?
3. Como Lucas se sentiu quando Pedro disse que não emprestaria a bola?
4. Quem está mais errado, Pedro que não quis emprestar a bola ou Lucas que bateu? Por quê?
5. Como eles poderiam ter resolvido?
6. Você acha que a professora fez o certo ao guardar a bola? Por quê?
7. A professora poderia ter agido de outro modo?

**Provocação e Agressão verbal- (versão masculina):**

1. O que aconteceu na história?
2. Por que João xingou Carlos de chato e burro?
3. Como Carlos se sentiu quando João lhe xingou?
4. Como João se sentiu quando Carlos lhe cutucou?
5. Quem está mais errado, Carlos que cutucou ou João que xingou? Por quê?
6. Como eles poderiam ter resolvido?
7. Você acha que a professora fez o certo ao mandá-los para a diretoria? Por quê?
8. A professora poderia ter agido de outro modo?

**Questões para as professoras:**

1. Esse tipo de conflito acontece na sua sala de aula?
2. Como as crianças resolvem seus conflitos?
3. O que você acha da atitude da professora da história?
4. De que forma você mediará esse conflito?