UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NA RELAÇÃO EDUCATIVA

Autora: Telma Pileggi Vinha

Orientadora: Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Telma Pileggi Vinha e aprovada pela Comissão Julgadora

Data: 27/02/2003

Assinatura da autora: _____

Comissão Julgadora: _____

_____

_____

_____

_____

Campinas
2003

© by Telma Pileggi Vinha, 2003.

UNIDADE Be
Nº CHAMADA T/UNICAMP
V759c
V ____ EX
TOMBO BC/ 54784
PROC. 16.124/03
C ☐ D ☒
PREÇO R$ 11,00
DATA 23/07/03
Nº CPD

CM00186738-3
BIBID 295335

Catalogação na Publicação elaborada pela biblioteca da Faculdade de Educação/UNICAMP
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

V759c

Vinha, Telma Pileggi.
Os conflitos interpessoais na relação educativa / Telma Pileggi Vinha. – Campinas, SP: [s.n.], 2003.

Orientador : Orly Zucatto Mantovani de Assis.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Piaget, Jean, 1896-1980. 2. Selman, Robert L. 3. Desenvolvimento moral. 4. Construtivismo (Educação). 5. Professores e alunos. 6. Conflito interpessoal. I. Assis, Orly Zucatto Mantovani de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

03-017-BFE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NA RELAÇÃO EDUCATIVA

Autora: Telma Pileggi Vinha

Orientadora: Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis

Campinas
2003

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Para Tais, Pedro, Paula, Márcia

e Nonato

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado de inúmeras contribuições em todos os sentidos, refletindo o afeto e o encorajamento de pessoas muito especiais. O espaço desta página impossibilita agradecer a todos, além do que é realmente difícil nomear as inúmeras pessoas que me ajudaram de uma forma ou outra, ao longo destes anos até a finalização deste trabalho. Assim, cito apenas algumas em particular, a quem tanto devo:

Aos meus pais, **Vinha** e **Vera**, cujo amparo e exemplo são meus alicerces.

À querida **Profa. Dra. Orly Zucatto Mantovani de Assis** pela orientação não apenas deste trabalho, mas durante toda minha formação profissional, e também pela disponibilidade, carinho e generosidade.

Aos **Profs. Drs. Amélia Domingues de Castro** e **Yves de La Taille**, pelas contribuições significativas não apenas no exame de qualificação, mas também ao longo de minha formação.

Às tão queridas amigas da Ação Cooperativa: **Andréa, Dinara, Ester, Luciene, Luíza, Sandra e Valéria**, pela coragem, determinação, companheirismo e aprendizagem em conjunto.

Aos adoráveis **amigos do Laboratório de Psicologia Genética** da Faculdade de Educação, cujas trocas, auxílio constante e apoio revelaram-se tão necessários nesta minha caminhada.

Às professoras **"Ana"** e **"Maria"**, pela generosa acolhida, recebendo-me em suas classes, compartilhando seus trabalhos, possibilitando-me tantas reflexões e crescimento.

Ao **Lucca, Fábio** e ao **"bebezinho"**, meus laboratórios intensivos!

À **Cidinha**, cuja revisão atenciosa foi também fonte de esclarecimento e compreensão.

Aos **funcionários da pós-graduação** da Faculdade de Educação pelo atendimento gentil que sempre proporcionam a todos... a boa vontade em auxiliar estes "desesperados" pós-graduandos nos auxilia a transpor os obstáculos desta estrada.

Aos **companheiros de amizade sincera** que estiveram ao meu lado nesse percurso - as palavras não me parecem aptas para descrever como seus comportamentos foram fonte inesgotável de ajuda e apoio - pelas constantes atitudes solidárias, pelo incentivo e encorajamento, pelas sugestões, pelos textos... e pela torcida!

Aos **educadores** que participaram dos cursos, mini-cursos e palestras que ministrei em inúmeras cidades e instituições de ensino: vocês compartilharam comigo as suas experiências, dúvidas, angústias, preocupações e conflitos... Ao presentear-me com suas histórias deliciosas, tristes, sofridas ou felizes, mas sempre bem-vindas, aprimorávamos nossas reflexões... Um pouquinho de cada uma delas está presente neste trabalho!

À **Faculdade de Educação da Unicamp**, pois foi nesta casa que percorri todas as etapas de minha formação profissional, desde a graduação até o doutorado.

E finalmente, à **CAPES**, pela concessão da bolsa de estudos.

Recebam todos minha ternura e mais sincera gratidão!

O Gato apenas sorriu quando viu Alice. Ele parecia bem natural, ela pensou, e tinha garras muito longas e muitos dentes grandes, assim ela sentiu que deveria tratá-lo com respeito.

- Gatinho de Cheshire, o senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?

- Isso depende muito do lugar para onde você quer ir - respondeu o Gato.

- Não me importo muito para onde... - retrucou Alice.

- Neste caso, não importa muito o caminho que você escolher.

Trecho de "Alice no País das Maravilhas",
de Lewis Carroll

ÍNDICE

I - INTRODUÇÃO 1

1 - Considerações Iniciais 3

2 - Alguns relatos de situações de conflitos ocorridas nas escolas 7

II – QUADRO TEÓRICO 11

1 - A construção da autonomia moral segundo a teoria de Jean Piaget 13

1.1 – Considerações sobre a construção da personalidade moral 24

2 – Os conflitos interpessoais na escola 31

2.1 - A concepção de conflitos na escola tradicional e a educação para o presente ... 33

As punições 39

Considerações sobre as sanções expiatórias e por reciprocidade e o desenvolvimento moral 49

Os prêmios 53

Compartilhar ou transferir as responsabilidades? 59

Outras considerações: A autonomia como meta da educação 79

2.2 - A perspectiva construtivista do trabalho com os conflitos interpessoais e a educação para o futuro 85

A aprendizagem das normas e dos valores na ação 89

Somos educadores! 93

A quem pertence o conflito? 97

Limites aos atos ou aos sentimentos? 114

Auxiliando o autoconhecimento 123

Quem deve falar sobre o problema e quem tem o direito de saber? 125

A necessária autoridade 133

Outros cuidados 138

A necessidade de favorecer os sentimentos de simpatia 139

E quando for necessário tomar uma atitude? 142

Intervenções construtivas e destrutivas: Relato de duas situações de conflitos..... 143

A importância de realizar um trabalho sistematizado e continuado com propostas de atividades que envolvem os sentimentos e os conflitos interpessoais 147

Síntese dos procedimentos para intervenção nos conflitos interpessoais numa visão construtivista 151

2.2 – Considerações finais sobre os conflitos interpessoais na escola 153

III - A PESQUISA 157

1 – Apresentação da pesquisa 159

1.1 – O objetivo 159

1.2 – A amostra 160

1.3 – A caracterização do ambiente sociomoral 162

1.4 – O Problema de Investigação 166

1.5 – A coleta de dados 166

1.6 – A análise de dados 167

1.7 - A hipótese 167

2 - As diferenças observadas no cotidiano das duas classes 168

2.1 - Os objetivos da escola nas séries iniciais do ensino fundamental 169

2.2 - O espaço físico 170

2.3 - A estrutura das atividades realizadas na classe e o trabalho com o conhecimento 174

2.4 - A (in) disciplina 218

2.5 - O ambiente sociomoral da classe 226

2.6 - A relação com a família 260

2.7 - Considerações sobre os grupos autocráticos e democráticos 271

IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 277

1 - Os níveis de entendimento interpessoais de Robert Selman e a análise das relações sociais observadas nas classes 279

1.1 - Os estágios de adoção de perspectivas de Selman 279

1.2 - A relação entre os estágios de Selman e os de Kohlberg 288

1.3 - Os níveis de entendimento interpessoal atuados de Selman 290
Um resumo sobre o desenvolvimento das experiências compartilhadas 291
O desenvolvimento dos níveis de negociação interpessoal 292
Outras considerações 301
1.4 – Análise do entendimento interpessoal das classes A e B 307
O conflito Interpessoal e suas concepções 307
Análise da forma como as professoras intervinham nos conflitos e as conseqüências nas interações entre as crianças 310
1.5 - Discussão dos resultados 338
2 - A resolução dos conflitos hipotéticos 341
2.1 - Procedimentos 341
2.2 - A consciência da contribuição das aprendizagens escolares na resolução dos conflitos 343
Análise dos resultados encontrados com relação a utilidade das aprendizagens escolares para lidar com os conflitos vividos 348
2.3 - As manifestações dos conflitos: suas causas e resoluções 349
Resultados encontrados nas situações propostas 374
2.4 - As resoluções das situações-problema que envolvem conflitos 375
Resultados encontrados na análise das respostas dos sujeitos nas situações-problema 392
2.5 - Discussão dos Resultados 392
V - CONSIDERAÇÕES FINAIS 395
VI – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 403
VII - ANEXO 423
1 - Roteiro para entrevista com as professoras 425

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Amostra - informações sobre os sujeitos que participaram desse trabalho 160

Quadro 2: Atribuição de pontuação aos tipos de ambientes sociomorais 162

Quadro 3: Observação do ambiente escolar e as relações autoritárias cooperativas 163

Quadro 4: Descrição desenvolvimental do conhecimento social orientada em estágios (Selman, 1980, p.75) 282

Quadro 5: Relações estruturais paralelas entre os estágios de adoção de perspectivas e de juízo moral 289

Quadro 6: Níveis de entendimento interpessoal atuados (Selman, 1980) 304

Quadro 7: O que auxiliou a criança a superar um conflito? 345

Quadro 8: Qual é a utilidade das aprendizagens escolares para lidar com os conflitos vividos pela criança? 348

Quadro 9: Atribuição de pontos às categorias das histórias 1 e 2 357

Quadro 10: O conflito e suas manifestações: impedindo de brincar 359

Quadro 11: Resultado da soma de pontos– manifestação de conflito 1 365

Quadro 12: O conflito e suas manifestações: impedindo de brincar - níveis de negociação interpessoal de Selman 365

Quadro 13: O conflito e suas manifestações: agressão física 367

Quadro 14: Resultado da soma de pontos– manifestação de conflito 2 373

Quadro 15: O conflito e suas manifestações: agressão física - níveis de negociação interpessoal de Selman 373

Quadro 16: Resultado da soma de pontos dos 2 conflitos 374

Quadro 17: Situação-problema nº 1 – agressão verbal 379

Quadro 18: Situação-problema nº 2 – descumprimento de regras 384

Quadro 19: Situação-problema nº 3 – delação 391

RESUMO

Consistindo num estudo de caso, esta pesquisa buscou investigar se o ambiente escolar influencia a maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, bem como no modo como interpretam e resolvem seus conflitos hipotéticos.

A amostra foi constituída por duas classes do 3° ano de ensino fundamental pertencentes a escolas públicas, sendo que em uma (A) o ambiente era caracterizado por relações autocráticas e a outra (B), o ambiente pautava-se por relações democráticas.

Para coletar os dados, foram feitas 26 sessões de observação, em que se procurou examinar as diferenças no ambiente de ambas as classes, ou seja, a maneira como ocorriam as relações interpessoais, a forma como a aquisição do conhecimento era trabalhada, o ambiente sociomoral, como as professoras atuavam quando se deparavam com os conflitos sociais e, principalmente, como as próprias crianças lidavam com os mesmos. Para avaliar como as crianças interpretam e resolvem os conflitos hipotéticos foram sorteadas 6 crianças de cada classe e apresentadas, para cada uma, situações-problema envolvendo conflitos interpessoais e atividades com desenhos de manifestações de conflitos comuns na escola. A análise dos dados fundamentou-se, principalmente, na teoria de Jean Piaget e em alguns dos estudos de Robert Selman.

Os resultados indicam que, apesar de pertencerem ao mesmo nível socioeconômico e possuírem a mesma faixa etária, encontrou-se na classe A, ambiente autocrático, um menor desenvolvimento das crianças com relação aos níveis de entendimento interpessoal na resolução de conflitos hipotéticos e nas interações entre os pares. Essas crianças tendiam a relacionar-se de forma pouco harmoniosa, competiam entre si e as estratégias utilizadas quando se deparavam com conflitos eram mais impulsivas, autocentradas e pouco elaboradas. Na classe B, ambiente democrático, constatou-se tanto ao resolver as situações-problema propostas quanto nas interações sociais um maior desenvolvimento de acordo com os níveis propostos por Selman. As relações entre as crianças eram mais harmoniosas e recíprocas e durante os conflitos negociavam de forma mais elaborada, empregando diferentes estratégias que levavam em conta os sentimentos e os pontos de vista dos outros, demonstrando maior empenho para buscar alternativas de soluções que fossem satisfatórias para os envolvidos. Dessa forma, eram mais bem-sucedidas na resolução dos mesmos do que as crianças da classe A.

Comprovou-se, portanto, que, tendo como parâmetro os níveis de entendimento interpessoal atuados de Selman, as crianças que pertenceram a um ambiente democrático apresentaram um desenvolvimento maior do que aquelas que fizeram parte de um ambiente autocrático. Esses resultados confirmam que o ambiente escolar influencia a forma como as crianças se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, podendo favorecer ou inibir este desenvolvimento.

ABSTRACT

This work consists in a case study, in which we investigated whether the school environment indeed influences on the students' sociomoral formation not only while individuals, but also as groups. The relations established among themselves and the way they dealt with their conflicts became our focus of interest, as well as how the children interpret and solve hypothetical conflicts.

Two classes at the third grade of two public schools were analysed: while at one (class A) there was an autocratic environment, at the other (class B) the atmosphere was democratic.

The data was collected by one researcher that for 13 times observed each class (totalling 26), during which the differences among the following main items in each group was examined: the sociomoral atmosphere, how the interpersonal relations occurred, how knowledge was thought, how teachers reacted when facing moral conflicts and specially how children themselves were dealing with them. Six students were raffled and invited to individually solve and interpret problem-situations concerning interpersonal conflicts; drawing activities related to problems that are usual to children were also given and the results of each activities were analysed by us.

Besides the fact that the children belong to the same socioeconomic level and have similar ages, the results showed that at class A, in which there was an autocratic environment, the children's interpersonal understanding skills while solving hypothetical conflicts, as well as while in peer-groups, were shallow. These students were prone to have more coercive relations: competitions among them were frequent and they reacted against conflicts with impulsive strategies, which were self-centered and not sophisticated.

At class B, in which the environment was democratic, the solutions to the problem-situations and the behavior during social interaction leaded to the conclusion that those children were more developed according to the levels proposed by Selman. The relations between children were taken in a more harmonic and mutual way: not only reciprocal interests were considered by the people involved, but also different and sophisticated strategies were developed in order to solve conflicts, such as taking into consideration the other's feelings and other's peculiar ways of thinking; besides that, more effort was made in order to find alternatives for

solution that would please both parts of the conflict. It became clear that these children, instead of those of class A, succeeded better while solving problem-situations.

Therefore it was proved that, considering Selman's levels of interpersonal understanding, the children that studied at a democratic environment were more developed than the others that came from an autocratic atmosphere. These results confirm that the school environment does influence on the sociomoral formation of children not only individually but also while they interact among themselves and deal with interpersonal conflicts, favoring or inhibiting their sociomoral development.

I

INTRODUÇÃO

1 - CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando se observa o cotidiano das escolas e também em contato direto com os professores e especialistas em cursos e reuniões de estudo, constata-se que uma das dificuldades que esses profissionais em educação encontram e que gera muita insegurança, reside em como lidar com os conflitos interpessoais que ocorrem no cotidiano da vida escolar.

Muitos deles sentem-se despreparados para atuar com as desavenças, atritos, desentendimentos e brigas entre as crianças e entre os alunos e o professor. Raramente os cursos de formação estudam essas questões preparando o futuro profissional em educação para lidar com segurança ao defrontar-se com situações de conflitos que ocorrem em qualquer instituição educativa. É comum os professores questionarem: "O que eu faço numa situação de furto de material escolar?"; "Eu tenho um aluno que fica agressivo toda vez que é contrariado. Não sei mais o que fazer"; "Meus alunos, vivem se agredindo verbalmente. Como lidar com isso?", "Eu tenho uma aluna que vive fazendo fofoca, delatando os colegas. Já conversei com ela e não adianta. O que posso fazer para ela parar com isso?". Essas e outras questões que preocupam o educador são bastante freqüentes. Não raro, ouvimos de um pai ou de um profissional em educação a seguinte afirmação: "Mas com essa criança eu já tentei de tudo! Nada dá certo, não sei mais o que fazer!".

Em seu trabalho diário com as crianças o professor depara-se freqüentemente com pequenos conflitos, desavenças e crises repentinas. Essas ocorrências cotidianas em qualquer escola, exigem uma resposta por parte do educador, e, com certeza, a maneira como ele lida com a situação (mesmo não fazendo nada), sua conduta, o tipo de relação que estabelece com a classe, vai interferir nas interações entre os alunos e no desenvolvimento sociomoral da criança. Inúmeras pesquisas (Bagat, 1986; Araújo, 1993; Devries e Zan, 1995; Vinha, 1997) indicam que as escolas influenciam de modo significativo na formação moral das crianças, quer queiram ou não. É impossível evitar mensagens que dizem respeito à moralidade, já que as relações que ocorrem no interior da escola baseiam-se em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é bom ou mau, certo ou errado (Menin, 1996). O modo de agir do professor, que

transmite mensagens reflete, dentro de uma situação de sala de aula, a sua concepção de autonomia, de disciplina, de educação, da mesma forma que a concepção que os professores possuem dos conflitos interpessoais fará a diferença no modo de intervir, de lidar com eles. Pode-se perceber nitidamente quais são as concepções que os educadores têm sobre os conflitos[1] pelo processo utilizado para evitar que estes ocorram, e também pela forma como são resolvidos por essas instituições.

Esta pesquisa busca investigar se o ambiente escolar influencia a maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, bem como no modo como interpretam e resolvem seus conflitos hipotéticos[2].

No início, após estas considerações iniciais, serão apresentados relatos de situações de conflitos reais ocorridos nas instituições escolares nos diversos níveis de ensino. Cada relato é seguido de questões que objetivam apenas suscitar reflexões sobre as possíveis maneiras de resolver as situações. Entretanto, não serão apresentadas, de imediato, as formas como os educadores lidaram com os mesmos, o que será feito ao longo do capítulo II, no decorrer da apresentação dos fundamentos teóricos que servirão de embasamento para a análise desses conflitos.

Neste segundo capítulo será apresentado o quadro teórico sobre o desenvolvimento da autonomia moral a partir de uma perspectiva construtivista piagetiana, teoria que fundamenta esta pesquisa e serão analisados as concepções e o processo de resolução de conflitos a partir de uma visão tradicional e de uma construtivista. O enfoque deste trabalho será as relações interpessoais que ocorrem entre as crianças e entre estas e o professor. Visando ilustrar as idéias apresentadas e investigar situações que ocorrem no cotidiano escolar, serão apresentadas e discutidas, neste capítulo, inúmeras situações reais, algumas relatadas pelos educadores em cursos de aperfeiçoamento e outras observadas durante o desenvolvimento de nosso trabalho em diversas escolas, tanto públicas quanto particulares. A título de exemplos, serão analisadas situações vivenciadas nos diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, visto que, guardando as devidas proporções, os princípios que pautam o processo de

[1] Os conflitos, tanto os que ocorrem no interior do sujeito (cognitivos e morais) como entre os indivíduos (interpessoais), possuem um lugar relevante na teoria de Piaget. Por meio dos conflitos é que o processo de equilibração ou auto-regulação é desencadeado. Ao utilizar simplesmente o vocábulo "conflito", estamos referindo-nos às interações entre as pessoas em que há algum desequilíbrio, questão primária desse trabalho.

[2] Todas as citações desta tese cujas fontes primárias estão em espanhol ou inglês foram traduzidas por nós para o português.

resolução de conflitos permanecem válidos e podem nortear as intervenções do educador independentemente do segmento em que atua e do nível socioeconômico de seus alunos. A idéia é apresentar uma reflexão teórica "viva", ou seja, um olhar teórico sobre alguns aspectos da prática escolar que nos auxilia a compreendê-la e a repensá-la... Esse extenso capítulo inicial constituirá os subsídios teóricos para análise dos dados coletados nessa pesquisa.

A seguir, será abordada a pesquisa realizada em duas classes do ensino fundamental (cap. III). Visando investigar se os diferentes modelos pedagógicos, assim como as divergentes concepções sobre os conflitos, influenciam o desenvolvimento dos alunos, buscou-se duas classes do 3° ano do ensino fundamental, pertencentes à escolas públicas, cujas docentes possuíam perspectivas epistemológicas e constituíam ambientes sociomorais bastante distintos

Foram selecionadas duas professoras, sendo que uma atuava sob orientação construtivista e a outra de forma tradicional, tanto na maneira como trabalhavam a aquisição do conhecimento, quanto com relação às interações sociais. A forma como concebiam e intervinham nos conflitos interpessoais também eram bem diferentes. Após se identificar o ambiente sociomoral, constatou-se que em uma das classes (A) o ambiente era caracterizado por relações autocráticas enquanto a outra (B), pautava-se por relações democráticas.

A partir da identificação, descrição, comparação e análise dos ambientes escolares (democrático e autocrático), comprovando diferenças significativas entre ambas as classes, o problema de investigação passou a ser: o ambiente escolar influencia a maneira como os alunos relacionam-se e lidam com seus conflitos interpessoais, bem como no modo como interpretam e resolvem conflitos hipotéticos? (cap.IV)

Para a coleta de dados foram realizadas 13 sessões de observação em cada escola, ao longo do 2° semestre de 2001, totalizando 26. Durante essas sessões, procurou-se observar as diferenças no ambiente de ambas as classes, ou seja, a maneira como ocorriam as relações interpessoais, a forma como a aquisição do conhecimento era trabalhada, o ambiente sociomoral, como as professoras atuavam quando se deparavam com os conflitos sociais e, principalmente, como as próprias crianças lidavam com os mesmos (por meio de registro em protocolos de observação e filmagens). Também foram realizadas entrevistas com as professoras, visando investigar as concepções que possuíam sobre os aspectos que estavam sendo observados.

Para avaliar como as crianças interpretam e resolvem conflitos propostos foram sorteadas 6 crianças de cada classe e apresentadas, para cada uma, situações-problema

envolvendo conflitos interpessoais e atividades com desenhos de manifestações de conflitos comuns na escola.

Considerando as limitações de um estudo de caso, a partir da análise dos dados coletados nas observações, nas entrevistas clínicas com as crianças e por meio de entrevistas com as professoras, serão discutidos, nas Considerações Finais, os resultados encontrados e algumas das conseqüências no desenvolvimento socioafetivo das crianças (cap. V).

Em resumo, após estas considerações iniciais serão apresentados alguns conflitos ocorridos nas escolas em seus diversos segmentos; no capítulo II descreve-se o quadro teórico sobre o desenvolvimento da moralidade segundo a teoria de Piaget e analisa-se as concepções e o processo de resolução de conflitos segundo uma visão tradicional e uma construtivista. No capítulo III relata-se integralmente as etapas da pesquisa realizada nas classes do 3° ano do ensino fundamental e também constam descritas, comparadas e analisadas as diferenças encontradas entre as duas classes. No capítulo IV serão examinadas se as diferenças encontradas no ambiente escolar influenciam a interpretação e resolução dos conflitos pelos alunos tanto como sujeitos individuais quanto na interação com o grupo. Para isto, serão analisados como os alunos de ambas as classes relacionam-se e lidam com seus conflitos interpessoais, assim como o modo como analisam e solucionam os conflitos hipotéticos. Nas Considerações Finais (cap. V), procurar-se-á relacionar as análises realizadas nos capítulos anteriores.

São relatados, a seguir, alguns conflitos reais, cujas intervenções feitas pelos educadores serão analisadas no decorrer do próximo capítulo...

2 - ALGUNS RELATOS DE SITUAÇÕES DE CONFLITOS OCORRIDAS NAS ESCOLAS[3]

SITUAÇÃO 1

"O SUMIÇO DA MOCHILA DA FLORA"

Escola Particular de Educação Infantil
E-mail enviado pela Coordenadora da Escola

(...)

"Precisamos de seu conselho:

No grupo 3 (crianças de 5/6 anos), aconteceu outro dia de esconderem a lancheira dos colegas. No final do período, elas acabaram aparecendo escondidas no quartinho do almoxarifado.

No mesmo grupo, dias depois, uma mochila voltou a desaparecer, só que desta vez ela não apareceu. Participei junto com a professora da roda de conversa, onde foi sugerido que trouxessem a mochila de volta, visto que estava fazendo muita falta para a Flora.

O grupo limitou-se a fazer denúncias...(foi o Marcelo....foi o Eduardo...) e não chegamos a nada, a não ser algumas sugestões de que havia sido jogada no vizinho.... Checamos e nada...

Nova reunião e sugerimos uma nova busca do grupo pela escola e um prazo de uma semana para que pudéssemos ter notícias da mochila. Sugerimos também, que a pessoa responsável pelo sumiço, se manifestasse com tranqüilidade, visto que o importante seria o aparecimento da dita cuja. Sugerimos a caixinha de desenhos com dicas, segredinhos ao pé -de- ouvido (da professora, da auxiliar...) e, após uma semana... NADA !

Voltamos para a roda e perguntamos novamente ao grupo como resolver. Foi sugerido que se enviasse um bilhete para todas as mães da turma para que nos ajudasse, pois quem sabe alguém teria levado "por engano". Decidiu-se também pelo grupo, passar pelas outras classes, fazer cartazes e estender a campanha pela escola toda.

Continuamos sem notícias...

Colocamos para a turma, que a Flora não poderia de forma alguma ficar sem a sua mochila e que teriam que encontrar uma forma de reparar esta perda...

Pensei em sugerir ao grupo, caso continue esse impasse, que façam uma "vaquinha[4]" para adquirir uma outra mochila... Você acha aceitável? Como poderá ser a reação das famílias?

Alguma outra saída?

Mariana"

O que fazer diante dessa situação?

Como a escola tradicional resolveria esse problema?

[3] Os nomes apresentados nos exemplos descritos ao longo desse trabalho foram alterados para preservar a identidade dos envolvidos.
As questões apresentadas abaixo de cada relato visam tão somente suscitar reflexões sobre os procedimentos que poderão ser empregados na resolução do conflito.

[4] Associação de várias pessoas para a compra ou realização de algo (Dicionário Aurélio Eletrônico, 1999)

SITUAÇÃO 2

"COMO RESOLVER O PROBLEMA DA PERDA/FURTO DE MATERIAIS ESCOLARES?"
Escola Pública de Ensino Fundamental
A classe do 3° ano pertencia a uma escola pública situada na periferia de um bairro cujos moradores tinha um nível socioeconômico muito baixo. As instalações e condições da instituição eram bastante precárias. A maioria das crianças não tinha condições de comprar os materiais escolares, e a professora, ao iniciar o ano letivo, conseguiu adquirir os materiais básicos para cada criança de sua classe: lápis, canetas, borrachas, apontadores, réguas, papel, etc. Entretanto, no final do mês de abril, muitas crianças reclamavam que tinha sumido seu lápis ou caneta ou apontador. Algumas diziam que alguém tinha pegado, que tinha gente roubando. A professora sabia que alguns materiais eram furtados por crianças da própria classe, apesar de não saber quem poderia estar pegando-os, e outros poderiam ter, simplesmente, sido perdidos. Ela não achava justo comprar outros materiais, mas, por outro lado, como fazer para realizar as propostas de atividades em classe se alguns alunos não tinham nem os materiais básicos necessários?
O que fazer diante dessa situação? *Como a escola tradicional resolveria esse problema?*

SITUAÇÃO 3

"AGRESSÃO FÍSICA"
Escola Pública de Ensino Fundamental
Durante o recreio, Jonas estava correndo e trombou com Jaime que quase caiu. Jaime bravo xingou-o de "animal". Jonas revidou, dando-lhe um soco no rosto. Ambos foram para a diretoria da escola. Ao ser questionado sobre o que aconteceu Jonas disse que agrediu o colega quando este o chamou de "animal" porque ele sentiu muita raiva e que não poderia permitir que o xingassem.
Como lidar com situações de agressões físicas ou verbais tão comuns em todas as escolas? *O que fazer diante dessas situações?* *Como a escola tradicional resolveria esse problema?*

SITUAÇÃO 4

"DANO MATERIAL"

Escola Particular de Ensino Fundamental e Médio
Relato de uma professora que ministra aula de Artes do 5º ao 8º ano

"Sexta-feira, quando estou indo embora do Colégio no período da tarde, encontrei um risco na lateral do meu carro. Eu olhava para aquilo e não acreditava no que via, tamanha decepção e tristeza em imaginar que poderia ser um aluno. Tudo me levava a crer que era um aluno, porque o risco era do lado do motorista e na hora do almoço ele ainda não havia sido feito, já que era bem visível e muito fácil ser percebido. Além disso o bairro onde fica o colégio é afastado da cidade e passam poucas pessoas... Fiquei indignada!! (...) Fiquei pensando se teria acontecido alguma coisa, quem poderia ter sido, se eu magoei ou fui injusta com algum aluno, mas não conseguia recordar de nenhum acontecimento que pudesse justificar tal atitude por parte de uma pessoa".

Como proceder diante dessa situação?
Como a escola tradicional lidaria com esse problema?

SITUAÇÃO 5

"E AGORA, PROFESSORA?"

Faculdade Pública - Curso de Extensão Universitária em Educação
Relato da Professora de uma turma de educadores

"Era uma turma grande de alunos/educadores num curso de extensão, com duração de 10 meses. O curso ainda estava no início e estudávamos o desenvolvimento da criança.

Certa vez, no começo de uma aula, perguntei aos alunos se tinham lido o texto para iniciarmos os trabalhos em grupo. Um aluno, o João, que é diretor de uma escola e deveria ter uns 45 anos, levantou o texto para o alto e disse: 'Essa b... aqui?'.

De repente, todos os outros alunos ficaram em silêncio e olharam para mim, esperando a minha reação, ainda mais por se tratar de um curso que trabalhava a proposta de uma escola cooperativa e respeitosa. Apesar de surpreendida com a maneira como o João respondeu, questionei-o: 'Parece que não gostou do texto. O que você não gostou?'

Ele falou ironizando: 'Ai que coisa mais chata: mãozinha, pezinho, dedinho... que saco!'".

O que fazer diante dessa situação?

Se ainda fosse criança... Mas é um adulto e diretor de uma escola! Não seria possível enviar um bilhete para os pais dele, muito menos encaminhar para a direção da faculdade... Então o que fazer?

A maneira de intervir deveria ser diferente com adultos e crianças?

SITUAÇÃO 6

"QUE DESRESPEITO!"
Faculdade Particular
Durante uma visita a uma exposição de esculturas feitas com sucatas pelos alunos do 3° ano de Pedagogia, os alunos do 1° ano de Odontologia começaram a "brincar" de jogar voleibol com as esculturas, acabando por estragar inúmeras peças. No outro dia, a coordenadora do curso de Pedagogia foi conversar com o coordenador da Odontologia colocando-o a par da situação e pedindo providências. Ele ficou sabendo que foram alguns alunos do 1° ano que estragaram as esculturas, mas não todos, entretanto não sabia quem eram esses alunos. Muito bravo, pensou em reunir todos no auditório e dar-lhes uma boa lição de moral, dizendo que não eram mais crianças, que aquilo era coisa de moleques irresponsáveis, que tipo de adultos e profissionais seriam comportando-se daquela maneira, etc. Porém, antes de tomar alguma atitude, resolveu refletir um pouco mais...
Qual atitude poderia ser tomada nessa situação? *Como uma faculdade tradicional resolveria esse problema?*

Situações como essas são comuns em qualquer escola. Os conflitos sociais ocorrem em qualquer nível de ensino e realidade institucional. E quando acontecem, muitas vezes, os educadores sentem-se inseguros sobre quais seriam as melhores atitudes para lidar com eles. Essas situações geram sensação de inaptidão e, algumas vezes, angústia nesses educadores, o que faz com que tentem resolvê-las o mais rápido possível ou procurem evitá-las a qualquer custo. Diante da questão: "quais princípios fundamentam suas decisões sobre como lidar com os conflitos?", apresentam algumas respostas sobre o que não "deve" ser feito. Geralmente, as intervenções pautam-se no necessário, mas não suficiente, bom senso.

Considerando que a construção da moralidade se dá a partir da interação da criança com as pessoas e com as situações, faz-se necessário refletir sobre a maneira como a escola trabalha com os conflitos sociais. Quais mensagens estão sendo transmitidas às nossas crianças por meio do processo pelo qual os conflitos estão sendo resolvidos? Essas mensagens são coerentes com o tipo de pessoa que queremos formar? Qual a contribuição da perspectiva construtivista a essas questões?

II

QUADRO TEÓRICO

1 - A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL SEGUNDO A TEORIA DE JEAN PIAGET

No livro "O julgamento moral na criança", Jean Piaget (1932/1977) afirma que os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais (a família, a escola, os amigos, a sociedade, os meios de comunicação, etc.). É a partir de sua interação com as inúmeras e cotidianas experiências que têm com as pessoas e com as situações que a criança irá construir sua moralidade (sentimentos, crenças, juízos e valores). Por conseguinte, se queremos que construa valores como honestidade, respeito, justiça, etc., ela necessita interagir com situações em que a honestidade, justiça ou o respeito estejam presentes de fato. Ao contrário do que comumente se pensa os valores morais não são ensinados diretamente. Não se pode ensinar a ser honesto, justo ou a respeitar o outro, com sermões, histórias ou lições de moral, nem em aulas específicas sobre o tema. Assim como não se pode ensinar o raciocínio, a moralidade também não se aprende por meio de transmissão verbal. Será durante a convivência diária, desde pequenina, com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas morais. Dessa forma, ao interagir com as situações do cotidiano que envolvam normas e relações entre as pessoas, o sujeito irá desenvolvendo sua moralidade.

A ação humana é orientada por valores e princípios que implicam em julgamentos. O desenvolvimento desses juízos sobre como se deve agir perante os outros é o que chamamos de desenvolvimento moral. La Taille ao discorrer sobre as definições entre ética e a moral considera-as como complementares. Segundo o autor (s/d, pp.1 e 3)

> *Entre as alternativas de definição e diferenciação entre os dois conceitos, eu tenho empregado estas: moral é o conjunto de deveres derivados da necessidade de respeitar as pessoas, nos seus direitos e na sua dignidade. Logo, a moral pertence à dimensão da obrigatoriedade, da restrição de liberdade, e a pergunta que a resume é: "Como devo agir?". Ética é a reflexão sobre a felicidade e sua busca, a procura de viver uma vida significativa, uma "boa vida". Assim definida, a pergunta que a resume é: "Que vida quero viver?". É importante atentar para o fato de essa pergunta implicar outra: "Quem eu quero ser?". Do ponto de vista psicológico,*

> *moral e ética, assim definidas, são complementares. (...) Uma pessoa somente agirá moralmente se vir, nesse tipo de ação, a tradução de uma vida que vale a pena ser vivida. Como a moral impõe restrições à liberdade, uma pessoa somente vai aceitar tais restrições se fizerem sentido num projeto de vida coletivo e elevado.*

Nesta conceitualização, ele amplia a definição de moral incluindo também virtudes que não dizem respeito apenas aos direitos alheios, sem, entretanto, negar a importância destes.

Ao relacionar-nos uns com os outros, a existência de regras que visam garantir a harmonia do convívio social faz-se necessária, mas para Piaget o importante não são as normas em si, os valores de cada pessoa, mas sim, o porquê as seguimos. Por exemplo, uma pessoa pode não furtar por medo de ser apanhada e outra porque os objetos não lhe pertencem. Ambas não furtaram, mas é a mesma coisa? Muitas vezes considera-se, de maneira equivocada, com maior desenvolvimento moral aquela pessoa que é boa. Ora, uma pessoa pode ser boa porque isso lhe traz aceitação e reconhecimento, assim procura sempre deixar claro os seus bons atos; outra porque não consegue negar; outras porque crêem que seu auxílio ou disponibilidade poderá contribuir para a vida de outrem; outras ainda porque querem, de alguma maneira, receber a retribuição de seus bons atos. Todos procuram ser bons, mas é claro que foram movidos por motivos diferentes. Para Piaget (1932/1977) o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas sim no princípio inerente a cada ação, ou seja, no porquê elas são obedecidas: "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.11).

Jean Piaget (1967), atribuía como objetivo principal da educação a formação de personalidades autônomas e aptas a cooperar. O indivíduo que ainda não atingiu este "estado de personalidade moral" tem como características o fato de ignorar qualquer regra e centrar sobre si mesmo as relações que o prendem ao seu ambiente físico e social. Com o desenvolvimento da personalidade moral o indivíduo "situa o seu eu na verdadeira perspectiva em relação à dos outros, isto é, o insere em um sistema de reciprocidades que implicam simultaneamente em uma disciplina autônoma e uma descentralização fundamental a atividade própria" *(id.* 1948/1973, p.72). Os dois problemas essenciais da educação moral consistem pois em assegurar essa descentralização (do eu) e estabelecer essa disciplina autônoma. O autor afirma ainda que os meios que o educador dispõe para alcançar esses dois objetivos são proporcionados quer pela natureza psicológica da criança, quer pelas relações que serão estabelecidas entre a criança e as diversas pessoas com as quais se relacionará durante a sua vida.

Considerando portanto, a importância da natureza psicológica da criança assim como das relações que ela irá estabelecer para a formação de pessoas autônomas, pretende-se discorrer um pouco mais sobre estes aspectos.

Foi visto anteriormente que tanto a consciência moral como a consciência intelectual, não são pré-formadas ao nascer, elaborando-se em estreita conexão com o meio social. Os estudos realizados por Piaget demonstram a existência de um processo de construção da moralidade, em "estágios" universais e organizados hierarquicamente. Na realidade não são propriamente estágios de desenvolvimento moral, mas sim, *atitudes dominantes* que foram encontradas em determinadas idades *(id.* 1932/1977). Piaget considera serem três os estágios de julgamento moral nas crianças: a anomia ou pré-moralidade, em que o indivíduo carece de todo sentido de obrigação para com as regras sociais; a heteronomia ou o realismo moral, em que há uma relação de submissão ao poder, ou seja, o certo é obedecer as ordens da pessoa que detém a autoridade; e, por último, a autonomia moral, que é caracterizada por um novo sentido dado às normas, já que o sentimento de aceitação ou de obrigação para com essas normas está fundamentado nas relações de trocas mútuas e de reciprocidade

Sabemos que a moral da criança pequena é heterônoma, caracterizada pela egocentricidade e pela submissão. No sujeito heterônomo, a fonte da obediência é exterior, visto que são as pessoas com autoridade que sabem o que é bom ou ruim. Ela se sente obrigada a obedecer as pessoas que respeita. É a moralidade não contratual. Este tipo de moral é circunstancial, ou seja, depende de fatores exteriores, como pressões, condições, ordens, etc. A heteronomia é resultante das relações de respeito unilateral, que é o respeito que a criança sente pelo adulto, engendra em submissão, pois o justo define-se pela obediência.

O respeito unilateral constitui-se em uma relação assimétrica, desigual, em que uma das partes detém maior poder, autoridade, e o outro se submete, obedecendo às regras cuja origem lhe são exteriores. Lembramos que para Piaget o respeito é sempre uma mistura de amor e medo. No respeito unilateral o temor da parte "mais fraca" é o de receber uma punição, ser censurado, perder o amor do adulto ou os cuidados.

No outro extremo das relações entre as pessoas formadoras dos sentimentos morais está o respeito mútuo. Este respeito "constitui-se entre iguais, sendo feita a abstração de qualquer autoridade" (*id.*, 1948/1973, p.75). Se na moral heterônoma a lei é externa, o adulto detém a autoridade e a criança possui o medo da perda de amor, com o tempo, a partir das interações

sociais estabelecidas, vai ocorrendo a "desmistificação" do adulto, ela vai aos poucos percebendo que este falha, o temor da perda desse amor diminui, e ela começa a querer o respeito por si, dando início ao respeito mútuo, ainda uma mistura de afeição e medo; todavia esse medo não é o de vir a ser punido, repreendido ou admoestado, nem medo de ameaças com sanções físicas ou psicológicas, e sim um temor de decair aos olhos do outro. Piaget (1932/1977, p.331) afirma que:

> *(...) o elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente, em favor do medo totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado: a necessidade de ser respeitado equilibra, por conseguinte, a de respeitar, e a reciprocidade que resulta desta nova relação basta para aniquilar qualquer elemento de coação. A ordem desaparece no mesmo tempo para tornar-se acordo mútuo, e as regras livremente consentidas perdem seu caráter de obrigação externa.*

Assim, o sentimento de temor, característico do respeito unilateral, não é *extinto* (pois, se isso ocorrer, não existe mais respeito algum), mas vai sendo *substituído* por aquele oriundo das relações entre as pessoas que se respeitam como iguais.

Com o respeito mútuo, aos poucos, a criança vai substituindo suas relações embasadas unicamente na obediência, passando a fundamentá-las também na reciprocidade. Com esta possibilidade da mútua coordenação das diferentes perspectivas, sentimentos e das ações, a criança passa a ter maiores condições de elaborar suas próprias normas de conduta.

Esse respeito é considerado por Piaget como a segunda possibilidade de socialização que também é fonte de obrigações, mas um novo tipo de obrigação que não mais impõe propriamente regras preestabelecidas, regulamentações externas ao sujeito. La Taille (1998; 2002) esclarece que, no respeito mútuo, a "interiorização" das regras corresponde a uma forma racional destas (portanto crítica) e uma nova exigência moral: a reciprocidade, respeitar e ser respeitado. Para esse autor, a exigência de ser respeitado é a exigência de ser reconhecido como pessoa de valor. Para que isso ocorra, são necessárias duas condições: "exigir do outro que reconheça em mim a dignidade inerente ao ser humano (exigência que a criança pequena não faz ou faz pouco) e agir de forma a concretizar e merecer tal dignidade, portanto merecer ser respeitado". La Taille (2002) defende a tese de que o auto-respeito - compreendido como representações positivas de si que incluem os valores morais (sentimentos de "honra interior", "da própria dignidade", "do próprio valor moral") - como sendo condição *necessária* para respeitar moralmente o outro. Assim, o auto-respeito é indissociável do respeito pelo outro.

Da mesma forma que a heteronomia é característica do respeito unilateral, o respeito mútuo leva à moral autônoma. Com o desenvolvimento do raciocínio lógico, a criança já começa a possuir as condições intelectuais de vir a tornar-se autônoma, não mais legitimando uma regra pela simples autoridade em si, passando a entendê-la como um contrato entre os iguais (moral contratual). Agora é a validade da norma que convence ou não a pessoa a obedecê-la e não mais o medo de sanções físicas ou psicológicas. Ou seja, antes o adulto era visto como alguém superior às regras, portanto, não precisava cumpri-las e a justiça, ou o que era considerado certo ou errado, procedia dele; com o respeito mútuo, o outro, passa a ter os mesmos direitos e deveres que a criança, a regra e a justiça passam a ser as mesmas para ambos. Assim, segundo Piaget, nas relações de respeito mútuo a ação das pessoas é orientada pela legalidade de fato ou de direito, suplantando a autoridade.

É importante lembrar que, autonomia não é o mesmo que individualismo, ou apenas independência, ou simplesmente ter liberdade para fazer o que se quer; significa coordenar os diferentes fatores relevantes, para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos. Ao contrário, o indivíduo que é autônomo moralmente segue um código de ética interno, regras morais próprias que emergem dos sentimentos internos da necessidade de considerar os outros além de si. Desta forma, a fonte das regras não está mais nos outros ou em uma autoridade (como ocorre com a moral heterônoma), mas no próprio indivíduo. La Taille (2001, p.16) ressalta que

> *A pessoa é moralmente autônoma se, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais, ela permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação. Assim a pessoa heterônoma será aquela que muda de comportamento moral em diferentes contextos.*

Assim, na heteronomia a obediência ao valor não se mantém, pois depende de fatores exteriores: em alguns contextos a pessoa segue determinados valores, e em outros não mais os segue. Por exemplo, se a pessoa corre o risco de ser punida não age de determinada forma, se não corre este risco, age. Mais importante do que seguir valores ou ter a ação correta, está no "porquê" de agir ou seguir os valores, no "princípio inerente" da ação, pois quando, estes são movidos por fatores exteriores, ou seja motivado pelas circunstâncias, tendem a desaparecer ou se modificar quando esses fatores externos também se modificarem.

Constata-se que a maioria dos adultos ainda mantém altos níveis de heteronomia, um exemplo parcial desse fato evidencia-se quando responsabilizamos o outro por nossas atitudes, reações, sentimentos ou quando justificamos o nosso agir pelo fato de ser o que se espera. São

encontradas em nosso dia a dia inúmeras frases banais que demonstram tal atitude, como: "Você conseguiu me tirar do sério!"; "Você estragou o meu humor"; "Só fiz isto porque ele falou que era para fazer, apenas obedeci"; "Eu só traí porque fui traída primeiro"; "Eu queria contar a verdade, mas não o fiz porque ela irá ficar brava". Ora, diante de uma situação qualquer ou algo que alguém nos submete sempre é possível ter sentimentos e reações diversas e somos responsáveis por elas: "Eu saí do sério quando você ficou insistindo"; "Neste momento, eu optei por seguir a recomendação"; "Direi a verdade porque acredito que a mentira quebra a relação de confiança entre as pessoas"; etc.

Se seguirmos determinada regra apenas "pensando nas conseqüências externas e imediatas de nossos atos", colocando interesses a frente, agindo porque alguém está a nos olhar, estamos sendo heterônomos, deixando que outros nos governem. "Moralidade heterônoma significa que um indivíduo não regula seu comportamento por meio de convicções pessoais. Em vez disso, sua atividade é regulada por impulso ou obediência não pensada" (DeVries, 1997, p.9). De certa forma, pode-se dizer que o autônomo *age* e o heterônomo *reage.*

Se, ao contrário, decidimos seguir determinada regra "por vontade própria independente das conseqüências externas imediatas" estamos sendo mais autônomos, visto que a obediência à norma é decorrente da compreensão da necessidade da mesma, de acreditar e sentir-se obrigado internamente a cumpri-la e não porque temos medo de sermos punidos, de perder o afeto. "Afinal, a conquista da autonomia passa pela não dependência do juízo dos outros, passa pela motivação e valorização interna e, portanto, pelo desligamento da pressão e opinião valorativa dos outros, cujos julgamentos lhe são exteriores". (Paulino, 2003, p.127)

Assim sendo, uma das diferenças principais entre uma moral autônoma ou heterônoma residirá justamente no motivo pela qual se seguem certas normas e não outras. Menin (1996) considera que a moralidade é algo bem mais amplo do que saber quais são as boas leis, as normas justas ou como se deve agir numa determinada situação; a moralidade implica em refletir no porquê seguir certas regras ou leis e não outras, muito mais do que simplesmente obedecê-las.

A compreensão desse aspecto da moralidade é importante para os educadores, porque, é preciso considerar que se os valores morais não estiverem alicerçados numa convicção pessoal, as crianças não estarão prontas para seguirem as regras, especialmente na ausência de uma autoridade, como será visto ao longo deste capítulo. Porém, o que ocorre freqüentemente é que os adultos utilizam de procedimentos que levam as crianças a submeterem-se a essas normas

porque uma autoridade (pais, avós, professores, etc.) assim o quer ou "sabe o que é melhor para elas", atuando, por conseguinte, por caminhos que promovem mais a obediência do que a autonomia. Enquanto a criança é pequena, heterônoma, estes procedimentos, característicos de relações de respeito unilateral, fazem com que seu comportamento seja controlável mesmo que as imposições sejam arbitrárias, entretanto, conforme vão crescendo e desenvolvendo-se moralmente esses mecanismos dificilmente funcionam. Então observa-se o aumento do controle e da coerção, visando conseguir o "bom comportamento". Apesar de nobres intenções e belos discursos, muitos adultos preferem de fato a moral heterônoma e o respeito unilateral, à moral autônoma e as relações de respeito mútuo, visto que estas são geradoras de conflitos e inquietações, exigem coerência e reciprocidade.

DeVries e Zan (1995), afirmam que o ambiente sociomoral da maioria das escolas requer que as crianças sejam submissas, obedientes e conformadas, em todos os aspectos, tanto aos relacionados à autonomia e à iniciativa, quanto ao pensamento reflexivo. Ressalta-se porém que uma educação pautada na obediência a autoridade, em recompensas, punições e situações humilhantes poderá modificar ações (externamente), mas dificilmente contribuirá para situar os valores em um lugar central no sistema das representações de si da criança, o que acarretaria em atitudes coerentes com estes valores independentemente das pressões do meio exterior.

Para Piaget, a autonomia do indivíduo não se desenvolverá em uma atmosfera de autoridade e opressões intelectuais e morais (como ocorre em muitas escolas), pelo contrário, é fundamental para a própria formação, a liberdade de pesquisa e experiência de vida. Segundo este autor, "a autonomia é um poder que não se conquista senão de dentro e que não se exerce senão no seio da cooperação". De Souza (*apud* Lukjanenko, 2001, p.3) esclarece que "...ao aproximarem os desenvolvimentos cognitivo e social, introduzindo a questão da moralidade e da afetividade, Piaget apresenta a cooperação como conceito integrador dessas evoluções, pois permite a coordenação entre pensamento e emoção a partir das relações sociais de reciprocidade"

Devido ao relevante papel da cooperação no desenvolvimento da autonomia, urge favorecê-la no ambiente educacional, não restringindo as interações sociais apenas aos professores e os alunos, mas propiciando também as trocas entre os pares, necessárias para o indivíduo ir transformando o sentimento de respeito unilateral em respeito mútuo, visto que, "a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível entre iguais: portanto, só a cooperação realizará o que a coação intelectual é incapaz de realizar. (...) A discussão produz assim, a

reflexão e a verificação objetiva. Mas pelo mesmo fato, a cooperação é fonte de valores construtivos". (Piaget, 1932/1977, p.348-351)

Em concordância com esta idéia, Domingues de Castro, defende a cooperação na relação entre o adulto e a criança, visando superar o respeito unilateral, isto é, "a relação primitiva de amor-temor que o adulto inspira à criança e assumir o nível do respeito mútuo" (2001. p.35). Ambos não estão em um mesmo nível, "não são iguais, nem intelectualmente, nem na vivência e experiência: mas cooperação não significa igualdade forçada que infantiliza o adulto ou espera da criança uma absurda sisudez". Cooperar é realizar trocas de pontos de vistas, sentimentos, idéias, informações, opiniões, atitudes, "num clima tal em que as regras valham democraticamente para ambas as partes, adultos e crianças, e os valores possam ser esclarecidos".

Visto que as relações estabelecidas com a criança nos ambientes sociais em que vive influenciam no seu desenvolvimento moral, faz-se necessário discorrer sobre a natureza desses ambientes (Lukjanenko, 1994).

Podemos afirmar que, de um lado, estão as relações de coação, que são caracterizadas pela desigualdade entre as partes, ou seja, um indivíduo possui mais autoridade ou detém um poder maior de atuação sobre o outro. Há a imposição de um sistema de regras obrigatórias, normas, valores e verdades prontas e completamente elaboradas. São fundamentadas na obediência à autoridade e no respeito unilateral, e os instrumentos geralmente utilizados para fazer com que aja o cumprimento das normas são as imposições em nome da autoridade e o uso de punições, ameaças ou recompensas. Nesse tipo de relação não há trocas efetivas, reciprocidade ou cooperação, portanto o sujeito não é levado a perceber o ponto de vista do outro, muito menos a coordenar as diferentes perspectivas, ou cooperar. A coação mantém altos níveis de heteronomia moral.

Do outro lado estão as relações de cooperação, que são definidas pela reciprocidade e pelo respeito mútuo. Nessas relações, a autoridade do adulto é minimizada, e considerando que a cooperação ocorre necessariamente a partir da convivência da criança com seus pares, são propiciadas e estimuladas as trocas sociais entre os alunos (pois as relações democráticas são a base da autonomia moral), oferecendo oportunidades para que as crianças assumam pequenas responsabilidades, tomem decisões, discutam seus pontos de vista, expressem seus pensamentos e desejos. Nessas relações respeitam-se princípios morais, e evita-se a imposição de regras

prontas, pois estas são construídas por acordo mútuo. É a vivência da democracia, cuja prática efetiva solicita a descentração, visto que existe a constante necessidade de trocar os pontos de vista e as experiências, na tentativa de coordenar as diferentes perspectivas e as ações para estabelecer regras igualitárias. O educador oferece propostas que visam objetivos comuns e o(s) grupo(s) coopera para atingi-los, o que não significa que farão a mesma coisa, ao contrário, cada integrante atuará para que todos alcancem as metas. Ao contrário das relações de coação, as cooperativas levam a autonomia moral, pois a cooperação conduz "não simplesmente à obediência das regras impostas, quaisquer que elas sejam, mas sim a uma ética de solidariedade e reciprocidade" (Piaget, 1932/1977, p.14). Nesse ambiente, as situações constantes de cooperação não são consideradas como concessões eventuais aos alunos, mas sim como situações necessárias, apesar de não suficientes, para o desenvolvimento da autonomia.

Assim, é a partir dessas trocas sociais que a criança desenvolve a personalidade e o respeito, percebendo, aos poucos, que as pessoas têm diferentes necessidades e maneiras de pensar. Para Piaget, a lógica desenvolve-se somente por "pressão social", isto é, pela exigência da coordenação de diferentes perspectivas, da argumentação, do diálogo. Entretanto não se deve confundir "cooperação com 'troca de idéias', nem autonomia com liberdade pra fazer qualquer coisa. Cooperação é acordo, diálogo, envolvimento e compromisso. E autonomia é respeito pelo outro e exigência de ser respeitado. Um limite claro portanto, e que tantos ultrapassam tantas vezes" (La Taille *apud* Paulino, 2003, p.127).

Em resumo, no ser humano coabitam as duas morais, autônoma e heterônoma, havendo uma predominância maior de uma ou outra. O ambiente coercitivo ou autocrático, em que prepondera a autoridade do adulto e a submissão da criança, enfim, as relações de respeito unilateral, engendra a heteronomia. No cooperativo, em que a autoridade do adulto é minimizada, com o predomínio das relações de respeito mútuo e a reciprocidade, promove a autonomia. Entre os extremos representados pelas relações de coação e pela cooperação, há os níveis intermediários, porém acaba prevalecendo uma ou outra influência.

Considerações análogas foram ressaltadas por outros pesquisadores em diversos estudos. Inúmeras pesquisas têm confirmado que o desenvolvimento moral está relacionado à qualidade das relações que se apresentam nos ambientes sociais nos quais a criança interage, se cooperativos (democráticos) ou autoritários (autocráticos).

Um exemplo desses estudos é o de Bagat, realizado em 1986, quando a autora demonstra a dependência da autonomia moral não apenas vinculada ao desenvolvimento intelectual da criança; mas, principalmente, relacionada a uma educação mais cooperativa, democrática e isenta do uso de recompensas e punições. Bagat comprovou que educadores dogmáticos, ou seja, autoritários, centralizadores e donos da verdade, não auxiliam a construção do senso de responsabilidade nas crianças. Já, aqueles pouco dogmáticos contribuem mais efetivamente para esse desenvolvimento. Essa pesquisa demonstra que um sistema pedagógico aberto e democrático pode desenvolver, nas crianças, a capacidade de julgar autonomamente e chega à conclusão de que os "modelos educativos podem acelerar, diminuir, criar 'espaçamentos' na passagem da heteronomia para a autonomia moral" (p.56).

Araújo (1992-2000) ao estudar o desenvolvimento moral de crianças inseridas em diferentes ambientes sociomorais corrobora os resultados encontrados por outros pesquisadores ao concluir que o que parece favorecer o desenvolvimento moral não são os fatores socioeconômicos, mas sim, o tipo de relações vivenciadas pela criança, se cooperativas ou autoritárias.

DeVries e Zan (1995) também realizaram pesquisas nessa área e encontraram resultados análogos aos de Bagat e Araújo. As autoras compararam o comportamento de crianças que viveram em ambientes escolares mais autoritários a outras que interagiram em um ambiente escolar, fundamentado nos princípios da teoria construtivista, um ambiente cooperativo. Segundo Devries e Zan, as crianças que vivenciaram um ambiente construtivista apresentaram um avanço no desenvolvimento sociomoral, resolvem seus conflitos de maneira mais adequada e estabelecem interações mais amigáveis e cooperativas com os colegas.

Em pesquisa realizada por nós (Vinha, 1997) com formação de professores, encontramos que os professores que participaram de estudos reflexivos e acompanhamento em classe visando à construção de um ambiente cooperativo, apresentaram mudanças fundamentais na maneira de relacionar-se com seus alunos e estes também progrediram quanto à construção da autonomia moral.

É importante que o educador que tem como um de seus objetivos favorecer realmente a construção da autonomia reflita nos resultados desses estudos e analise seriamente a qualidade do ambiente sociomoral em que seus alunos estão interagindo, visto que o que parece interferir

no desenvolvimento moral é o tipo de relações estabelecidas pela criança nos ambientes em que vive, se autocráticas/coercitivas ou democráticas/cooperativas.

O conhecimento da teoria de Piaget sobre a construção da moralidade tem inúmeras implicações pedagógicas. O educador que compartilha o objetivo de formar pessoas autônomas, a partir do conhecimento dessa teoria, percebe a importância de, em sua prática, favorecer esse desenvolvimento ao seu aluno, propiciando um ambiente sociomoral cooperativo, ou seja, aquele que oferece condições que engendram as relações de cooperação, relações fundamentadas no respeito mútuo; em que há a preocupação com a qualidade da interação entre os sujeitos; onde o autoritarismo do adulto é minimizado e há a ausência de coerção e pressão, assim como de recompensas e punições. Para Piaget (1974) o que se deseja é que o mestre deixe de ser apenas um conferencista e estimule a pesquisa e o esforço, em lugar de contentar-se em transmitir os problemas já solucionados. Ele chama atenção para os perigos do autoritarismo que impõe ao aluno um sistema preestabelecido daquilo que é certo ou errado, sem discussão alguma: "Ora, da mesma forma que existe uma espécie de contradição em aderir a uma verdade intelectual vinda de fora, isto é, sem haver redescoberto ou reverificado, podemos também perguntar se não há alguma inconseqüência moral, em reconhecer um dever sem a ele haver chegado por um método autônomo". O adulto não é mais visto como "aquele que vai ensinar" pois é inútil pretender transformar do exterior o pensamento da criança. Para esse autor há, portanto, uma ligação indissolúvel entre a educação moral e intelectual, constituindo um todo indissociável, visto que "não se pode formar personalidades autônomas no domínio moral se, por outro lado, o indivíduo é submetido a um constrangimento intelectual de tal ordem que tenha que se limitar a aprender por imposição sem descobrir por si mesmo a verdade: se é passivo intelectualmente, não conseguiria ser livre moralmente" (1948/1973, p.61). Assim, se considerarmos que "toda norma moral quanto toda a lógica são produtos da cooperação, então", sugere Piaget, "realizemos na escola um meio tal que a experimentação individual e a reflexão em comum se chamem uma à outra e se equilibrem" (1932/1977, p. 351).

O desenvolvimento da autonomia moral e intelectual é uma importante meta para a educação, mas para isso é necessário que a criança possa fazer experiências morais. A justiça, por exemplo, não se aprende com lições ou teorias sobre o assunto mas experienciando relações em que as regras são realmente necessárias e valem para todos, em que há a vivência de situações de justiça. O mesmo é válido para a igualdade, o respeito mútuo, etc. Visto que para

aprender a viver em grupo é necessário ter experiências de vida em comum, consideramos a escola um local altamente propício para tais experiências. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, no tema "ética" propõem justamente essa reflexão e a vivência de relações de respeito mútuo, justiça, solidariedade e diálogo na escola. Como foi visto, no espaço escolar poderemos favorecer sobremaneira o desenvolvimento das diversas relações de colaboração e cooperação necessária para a construção da autonomia; ou não... Para isso, é preciso constantemente analisarmos os objetivos que queremos atingir, ou seja, o tipo de ser humano que pretendemos ajudar a formar, e a coerência entre estes e nossa práxis pedagógica.

1.1 - CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL

Yves de La Taille em recente estudo avança a reflexão sobre a construção da personalidade moral. Na obra, "Vergonha: A ferida Moral", publicada em 2002, o autor analisa as tendências contemporâneas em Psicologia que articulam o pensar e o agir morais à construção da personalidade. O autor elege o sentimento de vergonha como um fator determinante da moralidade, mas não como o único, visto que os outros sentimentos também são considerados como atuantes. Também não descarta que os níveis de juízo moral são relevantes para o agir moral, todavia considera que estes não determinam o lugar que a moralidade ocupa na vida de uma pessoa.

O autor conceitua a personalidade de uma pessoa como sendo o conjunto de representações que ela tem de si (dimensão simbólica). Essas representações são sempre valorativas, ou seja, pensar sobre si é inevitavelmente julgar-se a partir de valores como desejável, indesejável, bom, ruim, certo, errado, etc. Assim o Eu é sempre assimilado como valor: "conhecer-se implica necessariamente em julgar-se". Essas diversas representações de si compõem um sistema que pode ser descrito de formas diferentes e complementares *(id.* 2001; 2002).

Na primeira, certos valores podem ser centrais (mais fortes) ou periféricos (mais fracos). Um exemplo seria determinada pessoa dar mais valor para exibição concretas de posse financeira (carro do ano, roupa de grife) – a representação de si relacionada ao sucesso financeiro é central - do que se ver como honesta e justa – a representação relacionada aos valores morais é periférica.

Esta descrição das representações de si como sistema no qual certos valores são centrais e outros periféricos, permite aquilatar a forma motivacional: os valores centrais possuem uma força motivacional maior, portanto, a pessoa investirá mais esforços na conservação ou aumento deste, o que no exemplo acima corresponde a "exibição de sinais exteriores de riqueza" do que investirá para ser uma pessoa justa e honesta, pois tais valores são periféricos na sua personalidade. Por conseguinte, se sentirá mais envergonhada de não se ver como alguém que possui dinheiro do que como alguém desonesto.

Desta forma, no processo de construção da personalidade moral,

> *algumas pessoas unem a moralidade ao Eu numa proporção maior do que as outras e tal proporção determinará a conduta. (...) Esse* ***mesmo processo psicológico – a associação entre valores e o Eu – permite explicar tanto por que algumas pessoas pautam suas vidas pela moral quanto outras a pautam sobre outros valores.*** *(...) Aqueles para quem a moralidade é central nas suas identidades pessoais devem ser mais fortemente motivados por suas convicções e objetivos. Outros também devem ter noções elevadas do que seja o bem, mas consideram estas noções como periféricas em relação a seus engajamentos pessoais. (id.* 2002, p.48)

A segunda forma de descrever o sistema de representações de si que compõe a personalidade recorre ao conceito de integração. Adotando uma perspectiva sistêmica que inclui a dimensão afetiva, La Taille defende que os vários princípios não são necessariamente independentes um dos outros, mas sim integrados, isto é, certas representações de si podem estar integradas entre si, enquanto outras podem estar isoladas. Exemplifica dizendo que "uma pessoa pode ver a si própria como justa e corajosa ou como generosa e humilde, enquanto outra pessoa poderia ver-se como justa ou generosa, mas nenhum outro valor associado" *(id.* 2001, p.18). Pensando em termos motivacionais, esclarece que os valores integrados são mais fortes que os valores isolados, quer dizer, quanto mais o sistema das representações de si é integrado, mais os valores que o compõem inspiram variadas ações coerentes entre si. "Se um valor moral estiver isolado, ou seja, não relacionado com outros valores, será considerado pouco integrado e, por conseguinte, ocupará um lugar inferior na organização da personalidade (...) será periférico e a pessoa investirá pouca energia na realização deste valor" (*Id.* 2002, 49)

Portanto, nesta obra o autor (2002):

a. pensa na moral na sua relação com o Eu, entendido como a representação de si (identidade ou também auto-conceito);

b. adota o critério da presença de sentimentos morais para aquilatar o lugar da moral na personalidade, entendida como sistema;

c. adota o critério da integração do Eu como força explicação da força motivacional para o pensar e agir morais.

Este estudioso amplia o campo de pesquisas na moralidade ao investigar a gênese dos sentimentos morais: um processo de construção em marcha para um aperfeiçoamento das orientações íntimas onde os sentimentos são associados ao agir e pensar morais. (Lukjanenko, 2001). No livro anteriormente citado (2002) apresenta 16 pesquisas que investigam a gênese do que definiu como "personalidade moral", que é aquela do lugar que os valores morais ocuparão nas representações de si. La Taille pretende ainda verificar se alguma motivação básica dirige este processo. Resgatamos algumas teses importantes referentes a esta questão (algumas já mencionadas neste item) que, segundo o próprio autor, são:

a. A tomada de consciência de si representativa é contemporânea da tomada de consciência da própria perceptibilidade;

b. As representações de si, decorrentes da tomada de consciência de si são sempre valorativas;

c. A busca de representações positivas é uma das grandes motivações das condutas humanas: "O homem busca identificar-se com valores vistos como positivos para ele. Assim, retomando as palavras de Perron, *ser* é ser valor e a motivação básica de cada homem e, logo, da criança, é procurar ver-se como positivo" (*ibid.*, p.65);

d. Embora não sejam causa exclusiva da construção das representações de si, os olhares e juízos alheios desempenham um papel fundamental, ou dizendo de outra forma,

> *As representações de si compreendidas como valor podem ter origens que não se confundem com os juízos positivos e negativos das outras pessoas. No entanto, ao lado da inspiração em modelos valorizados, da leitura de sucessos e fracassos objetivos e das auto-avaliações em função de expectativas, esses juízos também desempenham papel importante* (*ibid.* p.70)

Tais representações de si estão, na sua gênese e manutenção, vinculadas aos juízos alheios, porém tal vínculo não implica sua total dependência a estes juízos: "há um

> embate entre as imagens que a pessoa tem de si, e os juízos positivos ou negativos de outrem, o julgar-se interage com o ser julgado".

Deste modo, La Taille reflete sobre a presença necessária da afetividade no julgar e no agir morais. O autor retoma a teoria de Piaget e afirma que o juízo moral é condição necessária para o agir moral, mas não suficiente. "Mesma coisa deve ser dita para a afetividade: ela é condição necessária pois corresponde à 'energética' que move as ações, mas não é suficiente pois, como aponta Piaget, ela somente pode investir-se naquilo que a inteligência concebe" (*ibid.* p.164). Assim, posiciona a afetividade na ação e no juízo com duas possibilidades: a motivação (amor, simpatia) para o pensar e agir e a decorrência (resultado) deste pensar e destas ações (culpa, vergonha).

Um exemplo seria o sentimento de vergonha defendido como força motivacional para o pensar e agir morais. Tal sentimento pode situar-se tanto como decorrência da ação repreensível (vergonha de ter agido mal) quanto como motivação da boa ação ou da não realização da má ação.

Especificamente sobre este importante sentimento, a vergonha, o autor vincula-o à moral, elegendo-o como um sentimento central na moralidade humana, pois implica num autojuízo negativo doloroso, que diz respeito ao "ser" (as representações de si) e sua presença pode ser vista como sinal de valor por parte de quem o experimenta.

A vergonha pode ser tanto um sentimento negativo como positivo. O autor defende que o sentimento de vergonha, relacionado aos autojuízos e juízos alheios, "participa da construção e manutenção das representações de si, logo da presença ou ausência dos valores morais na personalidade moral, e também do lugar periférico ou central que tais valores podem ocupar" (*ibid.* p.172) Esse sentimento pode, portanto, ser aliado ou adversário da moral:

> *Se o essencial das críticas ou elogios que se fazem a uma criança dirigem-se a capacidades estranhas à moral, os valores éticos permanecerão, com maior probabilidade, ausentes ou periféricos ao conjunto das representações de si; e se tais críticas forem morais, mas constantes e humilhantes, o resultado poderá ser semelhante porque na sua busca de auto-superação, como diz Adler, a criança, e também o adulto, procura aquilo em que se sente competente e em que outros tendem a reconhecer seu valor.* (*ibid.* p.173)

O autor considera portanto que, na moralidade, o sentimento da própria dignidade está sempre à consciência, sendo preferível manter a integridade a sentir vergonha de trair-se.

Os estudos de La Taille possibilitam uma reflexão mais aprofundada sobre a questão da autonomia e a identidade. Ele defende a tese de que "a autonomia moral depende de certas características da identidade, entre elas o lugar ocupado pelos valores morais entre aqueles que compõem as representações de si" (2001, p.18). Para isto discute a moral heterônoma e autônoma a partir das proposições apresentadas anteriormente. Concebe o sujeito heterônomo como aquele que necessita de referenciais externos para saber como agir, enquanto o autônomo como sendo aquele que possui referenciais internos, sediados na consciência, para julgar e tomar suas decisões.

Levanta a hipótese de que as pessoas moralmente heterônomas, que são mais influenciáveis pelos diversos contextos, são aquelas as quais: os valores morais são periféricos no seu sistema de representação de si, e/ou os valores morais estão pouco integrados entre si. Assim sendo, neste caso, os valores morais sendo mais fracos têm menos força motivacional em contextos que estão outros valores em jogo.

Da mesma forma, pode-se pensar que as pessoas moralmente autônomas são aquelas nas quais: os valores morais são centrais e/ou eles são integrados entre si. Devido a estas características de sua personalidade, "a pessoa resiste às diferenças de contextos, resiste às pressões do grupo, é fiel a si mesma porque os valores morais ocupam um lugar privilegiado e consistentemente no seio das representações de si". (2001, p.18)

Para La Taille (2002, p.199)

> *na heteronomia os valores e regras permanecem exteriores tanto a consciência como à personalidade como um todo. Dito de forma mais exata: os valores não são ainda reais valores pois seus conteúdos (não roubar, não mentir, etc) são ainda pouco investidos de afetividade. Em compensação em fase de autonomia, os valores antes impostos se tornam valores de fato e as regras não somente começam a fazer real sentido (aspecto cognitivo) como são vistas como traduções destes valores, e que devem ser, por isto mesmo, seguidas, respeitadas.*

Observa-se, portanto, que na autonomia os valores e sentimentos morais se integram a personalidade do indivíduo. Entre outros sentimentos estudados, remetemo-nos novamente ao sentimento principal de seus estudos que é a vergonha, como exemplo para ilustrar essa idéia.

Os resultados de suas pesquisas parecem indicar que a vergonha associa-se ao agir e pensar morais, por volta dos 8, 9 anos de idade atestando uma integração da moralidade na personalidade da criança. "Antes de tal associação se verifica de vez em quando, mas não de forma tão sistemática quanto a partir desta fase de desenvolvimento moral que Piaget chamou de autonomia" (*ibid.* p.204).

É a partir desta etapa, que a criança investe-se nas regras morais e abre caminho para a construção de representações de si entre as quais tais valores poderão ocupar lugar central. Deste modo, o despertar do auto-respeito, que é um conjunto de representações de si que contemplam os valores morais, durante a infância coincide com o despertar da autonomia.

> *De forma contemporânea à associação entre o sentimento de vergonha e valores diversos e também de forma contemporânea ao despertar ou fortalecimento da dor moral causada pelo juízo negativo alheio são construídas normas que garantem o direito ao segredo, que condenam diversas formas de humilhação e que colocam no alto da hierarquia dos valores morais o dever da confissão dos delitos a quem de direito (à vítima).* (*ibid.* 2002 p.274)

A análise dos resultados das 16 pesquisas que compõem a obra indica "que existe, no desenvolvimento infantil, **uma progressiva sensibilidade ao auto-respeito como motivação do pensar e agir morais**" (*ibid.* p.277, grifo nosso). La Taille acredita, portanto, que o juízo e os sentimentos se integram e se desenvolvem integrados: numa primeira fase, a heterônoma, a criança segue regras morais para ser amada ou por medo de ser castigada, depois, na autonomia para não decair aos olhos desse amor e perder o direito moral de ser amada.

Ao refletir sobre essas questões e suas implicações pedagógicas, o autor ressalta que a educação moral não deve focalizar tão somente o desenvolvimento do juízo moral. Este aspecto não pode ser desconsiderado, mas faz-se necessário preocupar-se também com a construção da identidade dos alunos.

> *Por exemplo, se o "clima valores" no qual os alunos são imersos colocar em primeiro plano valores como riqueza, beleza, glória, fama, etc. será grande a probabilidade de suas identidades serem construídas em torno destes valores, e não serão algumas atividades sobre ética ou direitos humanos que vão conseguir reverter este quadro, em compensação, se temas como justiça, coragem, generosidade, gratidão, e demais virtudes, fizerem parte do "clima moral" da escola, alguma chance há de se ter sucesso na construção da autonomia moral, na formação do cidadão.* (*ibid.* 2001, p.18)

Devido ao caráter atual e relevante destes estudos que nos auxiliam a compreender a complexa articulação entre a afetividade e o pensar e o agir morais, assim como o processo de construção da personalidade moral, possibilitando o estabelecimento de inúmeras implicações pedagógicas para aqueles que trabalham com a educação, consideramos relevante apresentá-los ao discorrer sobre o desenvolvimento da autonomia numa visão construtivista. Ressalta-se, entretanto, que não pretendemos nesta pesquisa realizar as considerações e análises sob esta perspectiva, tencionando embasá-las, principalmente, nos estudos clássicos de Jean Piaget sobre a moralidade.

2 - OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA

Neste capítulo serão analisados as concepções e os processos de resolução de conflitos interpessoais ocorridos nas instituições escolares a partir de uma perspectiva tradicional e construtivista. Para isto, serão apresentadas inúmeras situações reais ocorridas nos mais diversos níveis de ensino tanto em escolas públicas quanto privadas, algumas relatadas pelos educadores em cursos de aperfeiçoamento e outras observadas durante o desenvolvimento de nosso trabalho nas escolas.

Discorreu-se anteriormente sobre a transversalidade da "educação moral". Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais a moralidade está "presente em todas as experiências humanas e, portanto, deve ser enfocada em cada uma dessas experiências que ocorrem tanto durante o convívio na escola como no embate com as diversas matérias" (Brasil, 1997, p.23). As normas e os valores estão subjacentes às inúmeras situações que ocorrem no cotidiano de uma escola, por exemplo, nas regras existentes, na organização da instituição, nas intervenções disciplinares, no comportamento dos alunos, na qualidade das relações interpessoais, nos livros adotados, nos mecanismos de avaliação, na maneira como o conteúdo é selecionado e trabalhado, na organização do espaço físico, etc. Por conseguinte, a forma como se lida com os conflitos também ensina valores e, muitas vezes, diferentes daqueles que o professor "gostaria" de ensinar...

Primeiramente, é importante ressaltar que temos como **meta principal** favorecer realmente a formação de alunos autônomos, críticos, cooperativos, conhecedor de seus direitos e deveres, virtuosos, que saibam tomar decisões e assumir responsabilidades, equilibrados emocionalmente, competentes, saudáveis; que estejam aptos para viver em sociedade e atuar no mercado de trabalho; que sejam capazes de pensar, refletir e relacionar-se de modo afetivo e cognitivo com as demais pessoas; que se tornem seres humanos dignos, responsáveis, respeitosos, justos e igualitários. Ao estudarmos os projetos pedagógicos de muitas escolas, assim como ao analisarmos as respostas dadas pelos profissionais em educação quando os questionamos sobre quais são as características das pessoas que eles gostariam de formar, percebemos que muitos deles compartilham conosco tais metas.

Entretanto, há professores e escolas que possuem outras metas, diferentes das nossas. Apesar de nem sempre estarem explícitas, muitos profissionais têm **como compromisso maior ou objetivo principal** fazer com que seus alunos passem no vestibular; conseguir transmitir todos os conteúdos do semestre; levar os alunos a terem boas notas nos exames; dar suas matérias; conseguir que seus alunos sejam obedientes e comportados...

Pretende-se no presente trabalho tecer considerações **para** aqueles educadores que compartilham conosco os objetivos mencionados anteriormente, que tencionam, **de fato**, formar pessoas autônomas intelectual e moralmente. Todavia, é imprescindível refletir se, apesar de estarmos munidos de boas intenções e nobres objetivos, estamos **realmente** conseguindo formar essas pessoas. Será que nosso modelo pedagógico, assim como o ambiente sociomoral que proporcionamos para nossas crianças, são coerentes com nossos objetivos? Será que a forma como lidamos com os conflitos se harmoniza com nossas metas?

Tendo como referência tais objetivos e considerando que o enfoque desta pesquisa está nos conflitos sociais, pretendemos refletir sobre o que as escolas, em geral, estão ensinando pela maneira como lidam com eles.

As crianças na escola vivenciam continuamente diversos tipos de conflitos interpessoais (interações em desequilíbrio). Marion (2002, p.168) apresenta alguns comumente encontrados na escola, como:

- *conflitos devido ao direito a propriedade*, como por exemplo, tirar seus pertences ou invadir seu espaço
- *agressão física*, a qual inclui o abuso de uma criança por outra, como por exemplo, empurrar ou bater
- *conflitos verbais*, por exemplo, ofender, incomodar ou provocar
- *rejeição*, a qual inclui ignorar ou não permitir uma criança de participar de uma brincadeira
- *conflitos de aceitação*, os quais inclui com freqüência o pedido ou a insistência para que as crianças façam algo particular que não querem fazer, como por exemplo, lavar as mãos.

Tenciona-se neste capítulo analisar numa perspectiva construtivista piagetiana alguns dos procedimentos geralmente utilizados pelos profissionais da escola quando se deparam com situações de conflitos entre os alunos e entre estes e o professor, como por exemplo os identificados por Marion, e suas prováveis conseqüências na formação de nossas crianças.

2.1 - A CONCEPÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA TRADICIONAL E A EDUCAÇÃO PARA O PRESENTE

Constata-se que na escola, freqüentemente, os conflitos são vistos como negativos, nocivos. Tal concepção evidencia-se porque, em geral, os esforços são direcionados para evitá-los ou para que sejam resolvidos rapidamente. Isso ocorre quando, por exemplo, um professor procura estar acompanhando os alunos quase o tempo todo, pois quando não o faz alega que eles brigam, molham-se nas torneiras, não retornam para classe, fazem bagunça, agridem-se, etc., indicando que concebe tais situações de atrito ou desrespeito às regras como algo a ser impedido. Muitas propostas explicitam claramente a necessidade de ocupar as crianças o tempo todo tanto na classe como fora (atividades orientadas no recreio, enquanto esperam, etc.) para que não haja indisciplina ou brigas. Outras vezes os lugares em que as crianças sentam, principalmente as mais velhas, são marcados previamente na sala de aula (mapeamento de carteiras) e os amigos são separados para que não haja conversas, brincadeiras ou brigas que poderão lhes distrair durante a aula. Observa-se ainda que diante de uma desavença entre as crianças, o educador procura intervir rapidamente tentando resolver o problema. Um exemplo disso seria quando uma criança pega um material que não lhe pertence e a vítima do ato reclama ao educador; este diz à primeira para devolvê-lo e que a colega está chateada porque ele pegou o material sem autorização. Um outro exemplo seria quando uma criança bate na outra e o adulto diz: "É muito feio o que você fez. Estou triste. Você pensa que não dói? Vá pedir desculpas pelo que fez agora. Não se bate nos amigos".

É comum e desejável que, nas situações em que a criança mente, agride, furta, desrespeita, não compartilha algo ou é mal-educada, o adulto ensine-a a importância de não cometer tais atos. A questão é **como** o adulto o faz. Se quisermos que a criança cumpra as normas é preciso nos valer de procedimentos coerentes, o que nem sempre ocorre.

Existem procedimentos educativos que funcionam a curto prazo, considerados como formas de educar para o presente, e outros que visam o futuro, que educam a longo prazo. Geralmente, a maneira que a escola ou mesmo os pais intervêm nos conflitos resolve o problema (deles) momentaneamente e traz embutidos ensinamentos contrários ao que a maioria dos educadores gostaria que suas crianças ou jovens aprendessem. Assim como em algumas famílias, na escola tradicional é comum, quando há desavenças entre as crianças ou entre elas e o adulto,

que se empregue procedimentos que resolvem o problema temporariamente, mas que não educam.

Um exemplo de mecanismo de controle, que "funciona" temporariamente, típico da "educação a curto prazo", é a associação de valores e regras desvinculadas da real necessidade de existirem, mas sim ao temor (ou da autoridade do adulto ou da punição). Vamos retomar uma situação comum na educação de crianças, já citada em trabalhos anteriores (Vinha,1999; 2000), que nos auxilia a ilustrar essa idéia, que é quando os pequenos não seguem determinado valor. Tomemos como exemplo quando as crianças contam alguma mentira. Não raro o educador, para fazer com que a criança compreenda a importância de se dizer a verdade, conta uma história em que existe uma mentira e o personagem é punido por isso, como a história do Pinóquio, que a cada mentira seu nariz crescia, ou a do Porquinho que de tanto mentir ninguém acreditou nele quando precisou realmente de ajuda (ressalta-se que o está sendo questionado não são as histórias, mas sim o uso que está sendo feito das mesmas). Outras vezes, o adulto ameaça com a justiça imanente[5], dizendo que "a mentira tem perna curta" ou que "é pecado", que "Deus castiga quem mente" (ensinando um Deus punitivo e não amoroso). Freqüentemente associam o cumprimento da norma à obediência as pessoas consideradas autoridade para a criança, explicando que "a mamãe não gosta de criança mentirosa", que fica "triste", que ela "é feia". Ou ainda, que a criança é "transparente" e que o adulto tem o poder de descobrir quando ela mente, dizendo, por exemplo, que pode "ouvir o coração, pois ele contará a verdade" ou que "os olhos não mentem jamais". No bilhete de uma mãe para seu filho de 8 anos evidencia-se tal mecanismo: "Meu filho, Lembre-se sempre dos olhos de Deus que tudo vê e do coração de mãe que tudo sente. Mamãe".

Assim, o que está legitimando a norma é a obediência ao adulto, o medo de perder o amor, ser punido, ser descoberto. Conforme a criança vai crescendo, ela irá tendo experiências com essas situações e vai percebendo que o que temia não ocorreu, por exemplo, seu "nariz não cresceu" quando mentiu; outras vezes a mentira não foi descoberta e ela não foi castigada; que Deus não a puniu; etc. Ao se tornar operatória concreta a criança torna-se capaz de deduzir e compreende que o adulto sabe que ela está mentindo porque há indícios que o levam a essa

[5] Justiça Imanente é a crença na existência de sanções automáticas que emanam das próprias coisas, da natureza física e dos objetos inanimados. O sujeito acredita que qualquer falta acarretará automaticamente em uma sanção (tropeções, acidentes físicos, perdas, desgraças, etc.). Assim sua desobediência, erro, infração, enfim, suas más ações, são punidas automaticamente por alguém superior ou por outras coisas (Deus, anjos, destino, demônio, espíritos, elementos naturais, etc.).

dedução e não porque ele tem poderes de vidência (e, obviamente, passará a evitar deixar tais indícios). Conforme a criança vai crescendo, vai declinando o temor unilateral do adulto, assim ela poderá não mais legitimar a regra, ou seja, não sentirá mais a necessidade de cumpri-la, pois, o que a levava a obedecer não era a compreensão da necessidade da existência dessa norma na relação com o outro, uma aceitação interior da mesma, mas somente exterior, heterônoma.

A norma de dizer a verdade é necessária, pois a mentira rompe o elo de confiança entre as pessoas e é isso que a criança precisa ir descobrindo. Não queremos que a criança deixe de mentir por medo de ser punida, porque é "feio", porque "a mamãe não gosta" ou pelo temor de ser descoberta, mas sim por perceber as conseqüências da mentira nas relações. E para isso, a criança precisa interagir com situações em que vivenciará esses princípios. É preciso associar uma regra moral qualquer a um sentimento de satisfação pessoal ao cumpri-la, a necessidade de sua existência e às conseqüências naturais decorrentes do não cumprimento da mesma, para que ela vá, aos poucos, compreendendo a necessidade de sua existência. É preciso ainda que haja uma boa razão para sustentar uma norma qualquer, do contrário é melhor repensá-la. Os adultos, nesse caso, poderiam explicar à criança que está mentindo o porquê não se pode acreditar no que ela está dizendo e que, na relação entre as pessoas, quando uma delas começa a dizer coisas que não são verdadeiras ou que não aconteceram, o outro vai deixar de confiar nela. Paulatinamente, a criança poderá ir percebendo a conseqüência da mentira nas relações e optando dizer a verdade, por decisão própria, para não romper o elo de confiança com o outro. Evitar associar a necessidade de cumprir uma norma por simples obediência a um adulto (autoridade) ou a algum ganho em troca desse cumprimento (seja uma recompensa qualquer, seja para evitar receber alguma punição). Deste modo, é mais provável que as crianças vão aprendendo, aos poucos, a necessidade de existirem normas que gerenciem as relações entre as pessoas, legitimando-as.

Retomamos a idéia de que para Piaget (1932/1977), o valor moral de uma ação não está na simples obediência às normas, mas no porquê elas são obedecidas. Daí a importância do processo, de **como** ensinamos às crianças. Os professores sempre respondem que consideram muito importante que seus alunos obedeçam as regras da escola e da classe. Ao questionarmos o porquê, esclarecem, em geral, que é principalmente pelo fato de que essas normas são necessárias para o funcionamento da instituição, para a organização dos trabalhos e das relações entre as pessoas e ainda, para garantir a justiça. Então procuramos questioná-los sobre o que freqüentemente a escola tradicional faz quando as crianças não cumprem as regras. Esses

educadores dizem que quando os alunos desobedecem às regras, brigam, comportam-se mal ou são indisciplinadas, os educadores, geralmente, utilizam-se de punições, como por exemplo: ameaçam contar aos pais; ameaçam com provas surpresas; escrevem na agenda do aluno o que ele fez de errado de forma que a família saiba e tome as providências necessárias; contam diretamente aos pais; encaminham os infratores ao diretor, orientador, coordenador; tiram algo que dá prazer à criança, como o parque, a educação física, o vídeo, o recreio, etc.; colocam-na para "pensar no que fez"; advertem; suspendem; ameaçam; fazem sermões; retiram o amor (dizendo que está triste, que é feio, que não gosta mais...); dão ponto negativo; mandam fazer várias vezes a tabuada ou conjugar determinado verbo; determinam que o aluno copie o mesmo texto várias vezes; etc..

Esses procedimentos "funcionam"? Muitas vezes, sim. A questão é: mas por que "funcionam"? O que estamos ensinando ao empregar esses procedimentos? O que uma criança está aprendendo quando ao se recusar a auxiliar na organização da classe fica sem recreio? Ou quando não copia a atividade da lousa e é punida sem poder assistir o vídeo ou participar da aula de educação física? Ou quando se recusa a trabalhar em grupo e fica proibida de participar do passeio? Por que algumas crianças que antes não cumpriam as normas, após o uso desses procedimentos, passam a seguí-las? Talvez porque estejam aprendendo a evitar uma punição, porque estão associando o cumprimento das regras ao não ser castigado. Isso é desejável? É desejável que uma criança não bata no colega da escola pois tem medo de apanhar em casa, se seus pais descobrirem? Que apenas compartilhe os brinquedos porque sabe que se não o fizer deixará a professora "triste"? Ou ainda, que não converse durante a explicação, porque se o fizer a professora irá registrar o fato na agenda e a criança não quer decepcionar os pais ou ser advertida por eles? Ninguém diz, ao serem questionadas sobre a importância da existência das regras, que elas são necessárias porque senão o aluno vai para a diretoria, ou é punido ou ainda porque senão conta-se para os pais. Mas o que estamos ensinando **de fato** ao utilizar esses procedimentos educativos? E quando a criança não tiver mais medo de ser punida, ou ao perder o medo da autoridade ou ainda ao descobrir maneiras de não ser pega? O que a fará seguir as regras? O emprego desses mecanismos de controle vão funcionar sim, porém, por um curto período de tempo. Se não é desejável que as crianças as respeitem somente por medo de serem punidas, isto é, cumpram essas normas para não ficarem sem o recreio ou parque, ou para não ficarem sentadas "pensando", ou para não "irem para a diretoria", ou ainda por medo de que os pais possam vir a saber, não é recomendável utilizar tais mecanismo quando as regras são

desobedecidas. Na verdade, se desejamos que a criança respeite as regras da classe porque elas são necessárias (ou pelo menos deveriam ser) para organizar os trabalhos, para que haja justiça, para terem relações harmoniosas, então, por que quando as crianças não as obedecem nos valemos de procedimentos contrários a essa idéia, como castigos, retirada de amor ou ameaças? Dessa forma, percebe-se na educação das crianças, uma certa incoerência entre o que alguns adultos ***gostariam*** de ensinar e o que ***realmente*** ensinam, por meio de suas condutas, das respostas que são dadas diante das situações cotidianas. Não basta somente que a criança relacione-se bem, siga alguns valores, cumpra as regras... o principal está no porquê ela o faz; é no princípio inerente da ação que reside a questão da moral autônoma e heterônoma.

Vamos portanto analisar algumas situações de conflitos, a maneira que geralmente a escola intervém e os ensinamentos contidos nesse processo.

O silêncio e a obediência reinavam em uma classe do ensino fundamental. Desconfiando de tanta docilidade foi perguntado à professora o que ela fazia para suas crianças apresentarem tais comportamentos. A professora respondeu que, logo no início do ano, a turma estava muito indisciplinada e então, ela teve uma "inspiração" e disse-lhes que aquele "negócio que estava no alto da parede" (o alarme) era uma "filmadora e que eles estavam sendo filmados". Enquanto a pequena luz vermelha estivesse piscando era sinal de que a "filmadora" estava funcionando e transmitindo tudo o que acontecia diretamente para a sala da diretora da escola. A docente esclareceu que, desde então, nunca mais teve problemas disciplinares. A questão que se formula é: por que os problemas não mais ocorreram? Obviamente, porque as crianças estavam sob controle, por estarem sendo "vigiadas" (pelo menos é isso que pensavam)... E quando descobrirem que não há filmadora alguma, o que irá acontecer? Será que essas crianças estão tendo as oportunidades naturais para aprender a conviver no espaço coletivo percebendo, por meio de suas ações, a necessidade da existência de determinadas normas na relação com os outros?

Resgatamos um exemplo ocorrido numa classe do 7° ano do ensino fundamental. Durante uma aula vaga, alguns alunos estragaram um cartaz feito com cereais elaborado pela turma da tarde e exposto na sala. Eles retiravam os cereais e jogavam uns nos outros. O coordenador ao perceber o barulho, dirigiu-se à classe e ao entrar, a "bagunça" parou imediatamente e todos os que participaram correram para sentar em seus lugares. Ele começou então a fazer um discurso sobre a importância de um homem assumir seus atos, visto que eles

não eram mais crianças, a questão da responsabilidade, etc. e pediu para que os participantes da bagunça se apresentassem. Alguns alunos o fizeram, outros não. Os poucos que assumiram foram suspensos por três dias, perdendo inclusive uma prova. Um dos alunos que foi suspenso disse, irritado, que ele não era "homem responsável" mas um "babaca" pois os que não assumiram estavam lá, na classe, sem faltas e sem perder a prova. O que os alunos aprenderam com o episódio? Aprenderam a mentir, a não assumir o que fazem porque se o fizerem serão castigados.

Numa outra escola, em uma situação de furto, a professora resolveu trancar os materiais da classe nos armários, só sendo abertos quando ela estava presente e a classe também ficava trancada no recreio. Explicou que assim o problema parou de acontecer. É claro, o aluno que furtava não teve mais oportunidade de o fazer! Ao agir dessa forma, será que a criança foi trabalhada para aprender a não pegar o que não lhe pertence? Ou será que simplesmente foi impedida de agir? Tal ato realmente resolveu o problema mas o da professora naquele momento.

Nesta mesma escola, em classe do 2° ano do ensino fundamental desapareceu uma pequena quantia de dinheiro da carteira da professora. A diretora foi chamada conversou com as crianças, dizendo que o dinheiro teria que aparecer, solicitando que todos procurassem nas mochilas para ver se alguém achava o dinheiro. Como o mesmo não apareceu, a diretora disse em voz alta para a professora, de forma que toda a classe ouvisse, que teria que ficar com a bolsa dela pois iria chamar um investigador de polícia que tiraria as impressões digitais que deveriam estar contidas na bolsa e, então, descobririam o autor do furto. Acrescentou que só iria o fazer à tarde, portanto, se até na hora do almoço alguém "encontrasse" o dinheiro, que era para levá-lo até a diretoria ou deixar na gaveta da mesa do professor na hora da saída. Após a saída, a diretora foi até a sala de aula e lá estava o dinheiro na gaveta. Sem dúvida **este** problema foi resolvido, porque a criança que o pegou acreditava que poderia ser descoberta por meio da investigação das impressões digitais... Entretanto, e quando esta criança descobrir que não haverá investigador, que não poderá ser descoberta desta forma ou ainda, quando aprender outras maneiras de dificultar sua identificação? Ela continuará obedecendo a regra? No presente esta situação foi solucionada, mas a questão dos motivos éticos pela qual não se deve pegar algo que não lhe pertence, não foi trabalhada...

Situações como essas são, lamentavelmente, bastante comuns na escola. Freqüentemente, uma criança que agride é advertida e suspensa. Com o tempo aprende a evitar

agredir na escola, porém, muitas vezes, podemos observá-la dizendo a um colega que "irá resolver o problema lá fora" ou que o "pegará na rua". O que isso significa? A criança fica sob nossa tutoria por anos e não a conseguimos ensinar a identificar seus sentimentos de raiva ou de rancor e a expressá-los de forma a não causar danos maiores? Será que com esse tipo de intervenção a escola está ensinando a criança a resolver seus conflitos de forma mais elaborada, por meio do diálogo? Ou será que apenas está controlando esse comportamento de forma a evitar que ocorra no espaço escolar? Provavelmente, a resposta afirmativa dessa última questão, fica implícita na fala de alguns especialistas quando dizem que os alunos "brigaram fora dos muros da escola, então, não podemos fazer nada".

Certa vez, em uma classe de supletivo noturno, acabou a energia por um período de 10 minutos, tempo esse necessário para que alguns alunos, acobertados pela escuridão, quebrassem alguns móveis, destruíssem materiais escolares e danificassem janelas, ventiladores e luminária. A diretora assustada perguntou: "Que tipo de jovens são esses que basta acabar a luz, destroem a própria classe? Quando encobertos pela escuridão, *transformam-se* em vândalos!". Talvez possamos fazer uma outra reflexão: Será que estes jovens "transformaram-se em vândalos" ou apenas eram "educados" porque estavam sendo alvos de vigilância? Que tipo de jovens estamos formando que necessitam estar sempre sendo controlados e vigiados porque do contrário, destroem e danificam as coisas? Será que eles estão aprendendo como interagir nas diversas situações seguindo critérios e regras morais próprias (que sempre consideram os sentimentos, as necessidades e a perspectiva de si mesmo e as dos outros)? Ou será que apenas estão sendo controlados, o que impede que aprendam a necessidade dessas regras?

AS PUNIÇÕES

Em algumas escolas parece que existe uma "cultura da punição". Todo deslize ou infração, cometido intencionalmente ou não, precisa ser punido. A ênfase é no produto final, na resolução do problema e não no processo ou intenções envolvidas.

Em um colégio de ensino fundamental, uma diretora recebeu em sua sala um garoto que chorava copiosamente e que estava sendo levado pela professora para ser advertido porque deixou cair de seu estojo um "traque[6]" que estourou ao bater no chão, assustando-a. Por nunca

[6] Traque ou estalo: artefato pirotécnico, assim chamado porque dá um estalo quando arremessado contra um corpo duro (Dicionário Aurélio Eletrônico)

ter sido "encaminhando" para a diretoria, ele estava bastante assustado. Após se acalmar, o garoto explicou que ao pegar uma caneta, o "traque" caiu, mas que o havia derrubado sem querer. A professora disse que sabia que a criança não o tinha derrubado intencionalmente, mas alegava que deveria ser punido porque trouxe "bombinhas" para escola, que a deixou estourar na classe e que sua advertência serviria de exemplo para os demais. A criança foi advertida e antes de retornar à sala de aula a professora ainda acrescentou: "Se você estivesse quietinho, fazendo a lição, isso não teria acontecido, mas você não consegue parar mesmo". Observa-se que a *intenção* de cometer ou não o ato teve um lugar periférico no juízo destes adultos, sendo que o "*ato em si*" possuiu um lugar central, ou seja, as conseqüências da ação foram mais importantes que as intenções (raciocínio característico da responsabilidade objetiva). Infelizmente a necessidade de punir qualquer delito, cometido intencionalmente ou não, ainda é procedimento comum em muitas escolas.

Muitas vezes, faltas individuais são punidas coletivamente, numa tentativa de fazer os infratores assumirem-nas, o que nem sempre acontece. Não importa se inocentes estão sendo acusados ou punidos injustamente, o importante é que "foi feito algo", que "não se deixou passar"... No 1° ano do ensino médio, os jovens de determinada classe deveriam entregar para a diretoria uma avaliação, anônima, sobre as aulas que tiveram no semestre. Um deles, escreveu palavrões em sua avaliação e por mais que os profissionais da escola tentassem, não conseguiram identificar o autor da mesma. Para "resolver" o problema a classe toda foi suspensa, metade num dia e a outra metade no outro.

Constata-se ainda a evidente desproporcionalidade entre o ato e a sanção, isto é, punições exageradas para as "infrações" dos alunos, que, não raro, violam os princípios da justiça e do respeito. Em uma classe do 5° ano, a professora de matemática, dando falta de seu apagador, começou a questionar os alunos sobre onde poderia estar e quem o teria pegado. Os alunos disseram não saber do apagador e alguns deles demonstraram uma certa satisfação com a evidente irritação da professora. Ficando cada vez mais brava, mandou chamar a diretora que após tentar em vão descobrir quem havia escondido o dito cujo, ameaçou advertir a classe toda como "cúmplices" do furto caso ninguém assumisse a responsabilidade ou delatasse o infrator. Não adiantou... Assim, foi registrado o furto no livro de ocorrências e todos os alunos da classe foram obrigados a assinar a advertência. Algumas crianças ficaram indignadas porque não sabiam de nada e não achavam justo serem também responsabilizados. Apenas para finalizar, o

tal apagador furtado, havia sido esquecido na sala do professores, mas isto foi descoberto apenas no dia seguinte. O autoritarismo, abuso ou injustiça presentes nesta situação não reside apenas no fato de o apagador ter sido esquecido e inocentes terem sido acusados. Mesmo que tivesse sido realmente furtado por um aluno, tais procedimentos seriam desproporcionais e injustificáveis, visto que, visando encontrar o objeto desaparecido, coage-se, acusa-se, ameaça-se, desrespeita-se, comete-se injustiças. Evidencia-se nos procedimentos empregados pela escola que "as coisas valem mais que as pessoas". Em nome da resolução do problema, arbitrariedades acabam sendo cometidas[7].

Numa outra escola, uma garota do 1° ano do ensino médio, tirou seu par de tênis após a educação física e alguns de seus colegas, "brincando", subtraíram-no e o esconderam no armário da sala de aula. A menina, descalça, procurou-o, mas não o encontrou. Ela sabia que era uma "brincadeira", porém, muito brava, reclamou para o professor, que transferiu o problema para a diretoria. Ciente do ocorrido, o diretor dirigiu-se à classe e ameaçou suspender todo o grupo caso os autores da "brincadeira" não assumissem. Diante disto, dois garotos disseram ter pegado o tênis, alegaram que iriam devolvê-lo e mostraram o local onde o haviam escondido. Esses alunos foram advertidos e suspensos. Questionamos se realmente era necessário tal rigor na sanção diante da gravidade da falta cometida...

O uso de advertências e suspensões são mecanismos usuais em inúmeras escolas, que geralmente, possui um código disciplinar para orientar o que deve ser feito nestas situações. Vamos descrever um destes sistemas presentes num Colégio Particular cujos procedimentos serão analisados ao longo deste item. Nesta escola, diante de problemas indisciplinares, comportamentos inadequados, desacatos ou desobediência às normas, o professor deveria encaminhar o(s) aluno(s) para a coordenação. Alguns exemplos de situações em que este encaminhamento era feito: faltas não justificadas, atrasos, aluno que não traz algum material ou porta material estranho a aula, aluno que dorme durante a aula ou que não realiza a atividade em sala, estudante que não está trajando o uniforme completo, etc. Além de conversar com o aluno, o coordenador registrava a falta na agenda escolar (que deveria ser assinada pelos pais ou responsáveis) e no livro de ocorrência da classe. A cada 3 advertências orais (devidamente

[7] Infelizmente, uma prática comum nas escolas é utilizar procedimentos coercitivos para obrigar o infrator a confessar. Todavia, esses procedimentos são questionáveis e contrários a formação de pessoas autônomas, pois, como ressalta La Taille (2002, p.261), "a confissão deve partir dos sentimentos do dever de assumir seus erros, e não de uma imposição de alguma autoridade ou do grupo. Ela deve ser fruto do exercício da liberdade, e não conseqüência da coação".

registradas), era colocado um carimbo na agenda escolar, em uma página específica para isto. A cada 3 carimbos, era dada uma suspensão. Em caso de falta grave, pulavam-se tais etapas e a suspensão era automaticamente ministrada. Ocorrendo mais de 3 suspensões no semestre, o aluno era convidado a retirar-se do colégio. Depois da implantação deste sistema, de acordo com a equipe pedagógica, houve melhora no comportamento das crianças.

É comum que os educadores digam que determinado procedimento funciona, justificando assim seu emprego. Ora, muitos são os procedimentos que "funcionam". O fato de fazer com que um comportamento não seja mais apresentado não significa que a criança percebeu as conseqüências de tal ato e outras formas mais elaboradas de proceder, pode significar simplesmente, que está sob controle por temor. Em longo prazo, a utilização de punições, mesmo as "disfarçadas", podem deixar conseqüências...

Uma das conseqüências que podemos também relacionar com o exemplo anterior, a destruição da classe, é a revolta. Kamii (1991) considera que, muitas crianças obedientes, em determinado momento, decidem que chegou a hora de tomarem as decisões por si mesmas, de começarem a viver suas vidas, pois estão cansadas de ficar tentando agradar os pais e os professores o tempo todo. São os "bons anjinhos que se cansam". Outras vezes a criança era obediente somente porque aceitava os mecanismos de controle, por ter medo da punição ou da autoridade, mas ao crescer e perceber que as pessoas que poderiam puni-la não mais o podem fazer, não sentem mais a necessidade em seguir as normas, pois estas não foram legitimadas, aceitas internamente, a obediência era apenas exterior. Talvez esta seja a provável explicação para o que estava ocorrendo numa escola pública. Uma professora desabafou dizendo que quando estava na direção desta escola uma pedagoga que "era muito brava e com ela não tinha conversação", ou seja, que empregava procedimentos altamente coercitivos, "os alunos se comportavam como anjos", mas que foi só a diretora se remover e ser substituída por uma outra profissional "que é mais boazinha", estes alunos "viraram uns demônios". Esse exemplo ilustra a típica obediência temporária, toda exterior.

A revolta dos "bons anjinhos que se cansam" pode ser demonstrada por atos de rebeldia e delinqüência. Esses comportamentos podem parecer atos autônomos, mas segundo Kamii, existe uma grande diferença entre a revolta e a autonomia, pois "numa revolta, a pessoa está contra o conformismo, mas o não-conformismo não torna necessariamente a pessoa moralmente autônoma" (*ibid.* p.123).

Uma outra conseqüência seria a aprendizagem da mentira, ou seja, a criança utiliza a mentira para não ser punida. Isso é muito comum ocorrer nas escolas, em que são conhecidos os atos de um infrator, mas ele os nega terminantemente, porque sabe que, se assumir, será castigado. Evidencia-se essa conseqüência quando a criança tem que trazer a agenda assinada pelos pais contendo relatos não muito favoráveis sobre seu comportamento (ou uma prova em que tirou nota baixa) e como não o fez porque tem medo da reação dos pais, inventa inúmeras desculpas para o professor. O mesmo ocorre com as lições de casa não realizadas.

Uma outra conseqüência é o "cálculo de riscos", que é quando a criança que foi castigada tentará, em uma próxima vez, evitar ser descoberta. Ela não deixará de realizar a ação, apenas tomará mais cuidado, calculando o risco de ser pega. Isso ocorre por exemplo, quando uma criança, prefere bater na rua, fora da escola, para não ser punida pela ação.

Um outro mecanismo decorrente é a relação "custo-benefício". Isso ocorre quando mesmo sabendo o "preço" que irá pagar pela infração, o sujeito considera que vale a pena realizá-la. Nesse caso, há o cálculo das vantagens e desvantagens de ser "pego". Não raro, um aluno pergunta: "o que vai acontecer se eu não obedecer?". A pessoa calcula o "custo" que terá que pagar pela infração caso seja "descoberta" e depois de "quitar o débito" sendo punida, sente-se livre para agir novamente. Em uma escola de educação infantil um garoto antes mesmo de bater, já pedia desculpas, porque sabia que era isso que teria que fazer após agredir. Em outra escola, durante o recreio, vimos uma criança sentada numa cadeirinha, quietinha, e perguntamos a ela o porquê de estar lá enquanto todos brincavam no parque. Ela contou-nos que tinha acabado de bater no colega e que "já estava pensando no que fez". Perguntamos se havia sido a professora quem dissera para ela sentar-se ali, respondeu-nos que não, mas que sabia que a professora iria lhe dizer para "pensar" porque o menino que apanhou já estava indo contar para a professora, e que "quando bate, tem que pensar", então, como ela bateu já estava "sentada, pensando".

Aliás, "colocar a criança para pensar no que fez" é um procedimento bastante comum nas escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, sendo visto como uma fórmula aceitável de punição. Porém, trata-se de um castigo disfarçado porquê, entre outros (ver Vinha, 2000), é o professor quem decide se a criança permanece ou não "pensando". Entretanto, tal procedimento, assim como qualquer punição, dificulta que a criança tome consciência das conseqüências de seus atos, pois faz com que "pague o preço pelo que fez", ou seja, "quite seu débito", desobrigando-se da responsabilidade, ficando livre para agir novamente. Quando é o

adulto que decide quando a criança poderá sair do castigo, não é estabelecido com ela o compromisso de mudança de atitude, o que ocorre quando ela está ciente de que poderá retornar as atividades, ao grupo ou a brincadeira quando quiser, sem prévia autorização, contanto que ela própria decida seguir as normas, ao julgar que tem condições de participar sem desrespeitar. Ao ter consciência de que permanecer ou não no grupo depende de si mesmo, de seus atos, está estimulando-se a autodisciplina. Ressalta-se ainda que, mesmo assim, tal procedimento pode ser emocionalmente abusivo, devendo ser utilizado somente como um último recurso, sem a conotação de castigo (Regina *apud* Mantovani de Assis, 2002).

As crianças aprendem rapidamente estratégias para "sair" do castigo, o que corrobora a idéia de que tal procedimento não leva a mudança de comportamento. Retomando o exemplo do "pensar no que fez", não raro as crianças nos segredam que, quando o professor as coloca para "pensar", para sair, basta dizer depois de um tempo: "Professor, eu já pensei!"; É claro que o professor irá perguntar o que foi que a criança pensou, então, "tem que" responder mais ou menos assim: "Eu pensei que tenho que ficar bonzinho (ou que não devo bater mais, ou que não posso correr, ou que devo copiar a lição, etc.)" – tentam adivinhar o que o adulto quer que seja dito para conseguir sair do "castigo". Ao contar essas estratégias, algumas crianças acrescentam algumas ressalvas explicando que "não se pode falar rapidinho assim, tem que ficar lá um tempo, só então depois que se fala. Senão a professora manda pensar mais um pouco ou ainda "antes de chamá-la, a gente tem que olhar pra cara dela, se ela ainda estiver com cara de brava, nem adianta falar porque ela não vai deixar a gente brincar...".

Uma outra situação que ilustra a relação "custo-benefício" ocorreu com alunos do 8º ano do ensino fundamental. Na escola havia a norma de que qualquer agressão física seria punida com suspensão. Então, dois garotos que tinham uma desavença com um colega de outra classe dirigiram-se a ele no intervalo e disseram: "Bom, batendo muito ou pouco em você, nós seremos suspensos, né? Então você vai para o hospital!". No 2º ano, havia a regra de que quem não trouxesse a lição de casa teria que fazê-la durante o recreio. Ao ser questionada pela mãe se havia feito a lição, ela respondeu que não a tinha concluído mas que a terminaria depois, durante o recreio na escola. O sujeito sabe da provável punição se for "apanhado", mas vale a pena correr o risco pela satisfação de realizar o ato, mesmo tendo que "pagar o preço" por isso.

Fazendo um parêntese, essa é uma das conseqüências de se colocar regras com sanções, caso haja o descumprimento das mesmas. Incentiva a relação "custo x benefício". Passa-se a

mensagem de que não há problema em não cumprir a norma contanto que se pague o preço pela violação. Além do que, o princípio que a fundamenta não é o da eqüidade[8], mas sim, o de uma justiça pautada na igualdade estrita, que muitas vezes é injusta, porque não considera as diversas variáveis envolvidas na ação ao decidir-se como proceder.

Uma reportagem escrita por Antônio Góis (2001), publicada no suplemento Educação do Jornal Folha de São Paulo, intitulada "Escola estadual cria código de infrações para alunos: Após 20 pontos perdidos, estudantes recebem sanções como medidas socioeducativas; recurso cria polêmica entre os pais", serve como reflexão para as intervenções realizadas pela escola visando a obediência às normas. O artigo diz que:

> *A escola estadual (...), em São Caetano do Sul (SP), está lançando mão de um recurso curioso para controlar a indisciplina de seus alunos. A exemplo do que acontece com o Código de Trânsito Brasileiro, a diretoria instituiu um código de infrações em que há uma pontuação para cada transgressão e um limite de pontos que se pode perder até sofrer sanções. As infrações foram divididas em leves, moderadas e graves. Para cada uma delas, o aluno perde 4,6 ou 8 pontos, respectivamente, que são anotados pelo professor em uma pasta em sala. Ao perder 20 pontos, o estudante sofre sanções como advertências por escrito, medidas socioeducativas ou encaminhamento do caso para o Conselho Tutelar.*
>
> *(...) Para a diretora (...) o objetivo do código foi conter a indisciplina dos alunos. "Estávamos tendo muitos problemas e resolvemos fazer algumas normas, que já estão dando resultado positivo. Não chamamos os alunos para elaborar o código porque ele foi feito antes do início do ano letivo, mas eles e os pais aprovaram as medidas", afirma.*
>
> *A diretora diz ainda que a filosofia de seu código não é punitiva. "A gente vai sempre conversar quando tiver algum problema". (...) afirma que as medidas socioeducativas previstas são leves. "O aluno pode ter que fazer a lição de sala na biblioteca, após o horário de aula".*

[8] A justiça pautada na eqüidade faz com que o sujeito considere a situação particular de cada elemento envolvido (as intenções, os objetivos, as necessidades individuais, etc.), procurando evitar cometer injustiças.

O CÓDIGO DE ÉTICA		
PARTE GERAL	PARTE ESPECÍFICA	PARTE PROCESSUAL
Art. 2° - É dever do professor pontuar as infrações.	*Art. 7° - Ao iniciar o ano letivo o aluno tem 20 pontos. As infrações são divididas em leves, moderadas e graves.*	*Art. 8° – É de responsabilidade do professor registrar, orientar, comunicar a natureza da infração e a pontuação perdida pelo aluno.*
Art. 4° - A perda de pontos vale durante o ano letivo. Os pontos não são cumulativos para o ano seguinte.	***Infrações Leves*** *(perda de 4 pontos)* *a) Uso de walkman, pager, discman, rádio e celular durante as aulas.* *b) Emissão deliberada de sons e ruídos produzidos pelo aluno ou por objetos mecânicos.* *f) Ociosidade explícita – aluno sem caderno ou sem material didático.*	*Art. 12° - ao perder 20 pontos, a Comissão de Normas e Convivência deliberará a penalidade cabível:* *1° - Advertência escrita.* *2ª - Penalidade socioeducativas.* *3° - Os caso de maior gravidade são passíveis de encaminhamento ao Conselho Tutelar ou outras medidas consideradas cabíveis pelo Conselho de Escola Pleno.*
	Infrações Moderadas *(perda de 6 pontos)* *a) Ausentar-se da sala sem permissão.* *b) Chegar atrasado à sala de aula.* *e) Jogar lixo no chão.* *j) Uso de boné na escola.*	
	Infrações Graves *(perda de 8 pontos)* *a) Atentar contra o patrimônio da escola.* *b) Fumar.* *e) Portar ou exibir revistas ou qualquer outro material pornográfico.* *g) Promover ou incitar atos de indisciplina coletiva* *i) "Matar aula"* *l) Falsificar a assinatura do responsável*	

Com esses mecanismos disciplinares fica evidente que a maior parte dos alunos que tem pontuação alta, provavelmente, se comportarão por receio das penas. Porém, não por ter compreendido, por exercício de reflexão e pela própria ação, a necessidade da norma. Assim como o código de penalidades, é comum na escola o pagamento de "multas" (punições disfarçadas) por mau comportamento. Funcionam? Sim. La Taille (1998) coloca que muitas vezes a pessoa não ultrapassa algum limite por medo do castigo. Todavia, o autor considera que essa decisão de não transpor o limite não é moral, pois é simplesmente inspirada pelo medo e,

portanto, em caso de impunidade, provavelmente nada impedirá a conduta. Isso é desejável? E aqueles alunos que, próximo do fim do ano, não possuem pontuações... Será que não se sentirão autorizados a cometer infrações porque não atingirão, até o término das aulas, os pontos que implicam em uma penalidade?

Tais procedimentos também desobrigam o professor de ter que pensar sobre quais seriam as intervenções mais adequadas em cada situação, considerando as situações particulares dos envolvidos, dificultando o exercício de sua própria autonomia profissional. Basta cumprir as orientações escritas. Assim, estão isentos de qualquer responsabilidade, afinal é a "regra da escola", e também não necessitam rever seu trabalho pedagógico, já que toda a responsabilidade pela indisciplina ou infração é exclusiva dos alunos.

É apresentado aqui um outro exemplo de procedimento disciplinar numa escola que novamente ilustra o que foi supracitado. Apesar de não ter uma pontuação limite, os professores tinham que marcar as infrações cometidas pelos alunos num caderno específico para esse fim. Para isso consideravam os critérios da ficha apresentada a seguir.

ITENS DE OCORRÊNCIAS EM INDISCIPLINA:

NA SALA DE AULA

1. Conversou demais atrapalhando a aula. Não atendeu à observação do professor.
2. Agrediu o colega na sala de aula.
3. Brigou na sala de aula.
4. Usou palavras de baixo calão para ofender um colega na sala de aula.
5. Saiu do lugar várias vezes durante a aula.
6. Usou material do colega sem permissão.
7. Escondeu material do colega.
8. Não concluiu as atividades em classe por distrair-se com conversas ou brincadeiras.
9. O aluno recusou-se a fazer a atividade proposta.
10. O aluno atrapalhou o trabalho em grupo.
11. O aluno não acompanha a leitura ou explicação do professor por distrair-se com outros materiais.
12. O aluno trouxe material inadequado para a classe, prejudicando a atenção dos colegas.
13. O aluno fazia outra atividade, não a atividade proposta pelo professor.
14. Não atendeu às instruções do professor na sala de informática.
15. Não atendeu às instruções do professor no laboratório.
16. Não copiou a tarefa de casa.
17. Desrespeitou a autoridade do professor.
18. O professor conversou com o aluno em particular sobre as atitudes inadequadas durante a aula.
19. O professor retirou o aluno da sala de aula e o encaminhou à monitoria.
20. O professor retirou o aluno da sala de aula e o encaminhou à orientadora e ou/ coordenador (a).
21. Chegou atrasado após o sinal do recreio ou aula de atividade extra.
22. O aluno perdeu parte da aula por estar conversando com a orientadora e /ou coordenação / direção.
23. O aluno não senta no lugar estabelecido pelos professores, de acordo com o mapa da classe.

FORA DA SALA DE AULA

24. O professor e/ou orientadora presenciou fora da sala de aula linguagem inadequada no tratamento dos colegas.
25. O professor e/ou orientadora presenciou fora da sala de aula desrespeito ao colega.
26. O professor e/ou orientadora presenciou fora da sala de aula desrespeito ao funcionário.
27. Comportamento inadequado em saídas pedagógicas.

OBS: Os alunos deverão estar cientes de que todos estes itens serão observados pelos professores e se desrespeitados farão parte do dossiê do aluno. O professor-coordenador deverá dar ciência aos alunos desses itens aqui estabelecidos.

Além das considerações já apresentadas, a ameaça nesse caso é da infração ser registrada no dossiê do aluno. Um aluno muito bem comportado, perguntou a professora se ela também marcava as infrações no dossiê e ela perguntou-lhe por que estava preocupado com isso se ele sempre foi um excelente aluno. Ele respondeu que sabia que não fazia coisas erradas, mas só de saber da "existência da ficha era um enorme peso"!

Uma outra possível conseqüência das punições é a conformidade cega, o medo de fazer algo novo, de enfrentar desafios, de tomar decisões. Tudo que devem fazer é obedecer. De certa forma, a "obediência" ou a "conformidade" garante segurança e respeitabilidade para essas crianças (Kamii, 1991). A obediência e o bom comportamento são muito valorizados pelos adultos, independentemente de essa obediência ser uma conformidade cega em conseqüência de castigos.

Há ainda a probabilidade de a criança tornar-se tímida, apática ou insegura, resultado da dificuldade de realizar seus desejos. Uma criança que é constantemente criticada ou punida, pode vir a se tornar retraída, perdendo a liberdade de tomar iniciativa, agindo para agradar os adultos, desenvolvendo um forte temor de ser rejeitada.

Posteriormente, na análise das observações realizadas nas classes (capítulo III, item 2), serão tecidas considerações sobre algumas das normas contidas nos dois exemplos apresentados anteriormente como: o "uso de boné", "sentar-se fora do lugar mapeado", "conversar durante a aula" ou "a emissão de ruídos", entre outras. Observa-se que, não raro, são colocadas no mesmo patamar regras como "agredir o colega" e "desrespeitar" e outras como "não copiar a tarefa" e "chegar atrasado". As escolas nem sempre fazem a distinção entre normas morais e convencionais, entre regras e princípios, ficando apenas no nível das regras. Algumas reflexões sobre estas questões serão aprofundadas no próximo capítulo.

Outras conseqüências do uso constante de punições percebidas a longo prazo são: ressentimentos, agressão, revide, necessidade de dominação, baixa auto-estima e submissão. Entretanto, pode-se dizer que as punições "funcionam" se a escola pretende resolver os conflitos que enfrenta apenas no presente...

Considerações sobre as sanções expiatórias e por reciprocidade e o desenvolvimento moral

No livro "O juízo moral na criança", Piaget (1932/1977), distingue dois tipos de sanções: as expiatórias e as por reciprocidade. A sanção expiatória caracteriza-se pela coerção e pelo caráter arbitrário, não havendo relação entre o conteúdo da sanção e o ato a ser sancionado. Como o próprio nome diz, tem como objetivo fazer com que o sujeito que infringiu uma regra, ou cometeu alguma atitude indesejável, sofra, expie seu erro; procurando provocar o máximo desconforto psicobiofísico (Bagat, 1986). Os castigos e punições apresentados até agora, são

exemplos de sanções expiatórias, pois servem para fazer com que o infrator obedeça novamente às regras e não repita a ação. A relação entre o que a criança fez e a sanção utilizada é arbitrária, sendo que o único cuidado é com a proporcionalidade entre o sofrimento imposto pela sanção e a gravidade da falta cometida. La Taille (2002, p.212) analisa que "o castigo, sob sua forma de sanção expiatória, não somente focaliza uma determinada ação como permite ao sujeito castigado sentir-se, após a pena, re-ligado à comunidade, portanto certo de merecer seu lugar no grupo: ele já pagou".

As sanções expiatórias são as mais usualmente utilizadas nas escolas. Entretanto, segundo Piaget (1932/1977),

> *se a regra for violada, não há absolutamente necessidade, para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha, externamente, o respeito pela lei:* ***basta que a ruptura do elo social, provocada pelo culpado, faça sentir seus efeitos****; em outras palavras, basta pôr a funcionar a reciprocidade.* (p.180 - grifo nosso)

Dessa forma, Piaget propõe outro tipo de sanção, a reciprocidade, que possui menor coerção, havendo uma relação natural ou lógica com o ato a ser sancionado. A sanção por reciprocidade recai na ruptura do elo social e coloca "o infrator a par, da maneira mais direta possível da natureza e das conseqüências de sua violação das relações com as outras pessoas" (Oliveira, 1991, p.17). Esta sanção auxilia na coordenação das diferentes perspectivas, permitindo à criança colocar-se no lugar do outro ou perceber o ponto de vista daquele que sofreu o efeito de sua ação. A sanção por reciprocidade possui um caráter didático, não tendo como objetivo "expiar o débito", mas sim mostrar que o ato do infrator acarretou na ruptura do elo de solidariedade ao ferir os contratos que permitem a convivência social; visa assim fazer com que o culpado compreenda o significado de sua falta. Todavia, para que essa sanção seja efetiva, a criança deve valorizar o vínculo social e desejar sua restauração.

> *As sanções por reciprocidade têm em comum a comunicação do rompimento de um vínculo social tal como desapontamento, raiva ou perda da confiança. Isto é, a disponibilidade mútua em um relacionamento foi interrompida. Em uma sanção por reciprocidade,* ***a pessoa prejudicada responde à ofensa ou ferimento retirando a confiança ou boa vontade.*** *Ela sinaliza claramente que a mutualidade está perturbada e que o causador do dano não pode mais desfrutar dos prazeres e vantagens do relacionamento anterior. A fim de restabelecer a antiga mutualidade, aquele que errou deve agir no sentido de* ***compensar o sentimento de desconforto e restaurar o relacionamento.*** (DeVries & Zan, 19998, p.196 – grifo nosso)

Observa-se, portanto, que somente para indivíduos que sejam "sensíveis aos juízos alheios, ao desprezo, à vergonha moral" as sanções por reciprocidade podem ser "consideradas mais dolorosas do que os sofrimentos pontuais das sanções expiatórias" (La Taille, 2002, p.216).

Para La Taille devido a não compreensão das relações de reciprocidade (que não causam "dor" aparente) e a uma fraca (ou ausente) associação entre o sentimento de vergonha e os valores morais, as crianças pequenas consideram como sendo mais dolorosas as sanções expiatórias, pois acarretam em privações de algo material ou do que se gosta.

Piaget, em 1932, já afirmava que as crianças pequenas, heterônomas e dominadas pelo respeito unilateral, consideram mais justas as sanções expiatórias, sendo bastante rigorosas e severas em sua maneira de ajuizar. Para os pequenos é por intermédio do "castigo", ou melhor, do sofrimento procedente desse tipo de sanção, que se percebe a gravidade de seu ato e são aparentemente restabelecidas essas relações. A eficácia da punição depende da dor que causa. Com o desenvolvimento da criança o medo adquire outra conotação, não sendo mais o de vir a ser punido, perder algo, nem medo de ameaças com sanções físicas ou psicológicas e sim um temor de decair aos olhos do outro. Retomamos a afirmação de Piaget (1932/1977, p.331 – grifo nosso): "(...) o elemento quase material de medo, que intervém no respeito unilateral, desaparece então progressivamente, em favor do medo **totalmente moral de decair aos olhos do indivíduo respeitado**".

Se nas crianças pequenas o temor de decair aos olhos de outrem parece ainda não existir, tal temor passa a ter força nas crianças mais velhas. Estas passam a considerar mais justas as sanções por reciprocidade. Quanto maior a criança (por volta dos 10 anos, até antes), mais ela identifica a censura como a sanção mais difícil de ser suportada, vendo "no insulto uma fonte de dor psíquica mais pungente que a privação de algo que se gosta muito" (La Taille, 2002, p. 221-222).

La Taille (*ibid.*) em uma extensa pesquisa (citada no item 1.1) em que estuda as relações entre a vergonha e a moralidade, tem como um dos objetivos investigar em que fase do desenvolvimento a criança investe-se nos valores e regras morais, abrindo caminho para as representações de si as quais tais valores poderão ocupar lugar central. Um dos estudos apresentados nessa pesquisa visa investigar em que período desse desenvolvimento a censura é sentida como mais penosa do que as sanções expiatórias. O autor observou que para as crianças pequenas o juízo moral alheio ainda não é fonte de intensa dor psíquica, "para as crianças

menores os castigos considerados mais dolorosos são aqueles que privam a criança de algum prazer, e para as maiores, a maior dor deverá vir da expressão da crítica moral, do desprezo" (*ibid.* p.212). Em suas considerações sobre esta questão ele afirma que:

> *As crianças pequenas entrevistadas por Piaget pensam ser as sanções expiatórias mais 'justas' porque mais dolorosas é, por um lado, porque cognitivamente, ainda não concebem o respeito mútuo, o contrato, a solidariedade 'interna' e, por outro, porque o juízo moral alheio ainda não produz a dor psíquica que causará em fases posteriores de desenvolvimento. Se nossa hipótese for correta, mesmo censuras verbais não explicitamente baseadas na quebra dos laços de solidariedade deverão ser, para as crianças menores, menos dolorosas do que sanções materiais* (p.216)
>
> *A simples censura, portanto a crítica às qualidades morais da pessoa, passa a ser o pior dos castigos para as crianças mais velhas, pior portanto do que as diversas sanções materiais que assustam as menores. (...) Assim, a vergonha e a humilhação passam a ser, na fase moral autônoma, sentimentos intimamente associados ao agir e pensar morais.* (p.227)

Estes estudos permitiram a La Taille constatar que "o juízo alheio e/ou a humilhação se tornam, com o desenvolvimento da criança, cada vez mais ofensivos do que privações materiais". (*ibid.* p.226)

Observa-se nas instituições escolares, assim como nas famílias, que muitos educadores ainda utilizam, equivocadamente, punições coercitivas e o constrangimento, como método educativo. Parecem acreditar que com a humilhação ou fazendo o aluno "passar vergonha", este se disciplinará. La Taille (1996) apresenta a fala de uma criança de 12 anos que disse: "Se fosse eu, pensava assim: estou todo danado mesmo, posso fazer o que eu quero". O garoto resume numa frase os efeitos da humilhação, que ao invés de impedir novas infrações, acaba por fomentá-las. Por conseguinte, ocorre o efeito contrário, visto que, quando uma criança já decaiu aos olhos do professor, dos colegas e ao seu próprio, ela não tem muito mais o que perder... Numa relação de respeito mútuo há sempre, além do afeto o temor de decair aos olhos do outro. O autor (1996, p.23) esclarece que:

> ***Temer decair perante os olhos alheios e ser humilhado não são a mesma coisa.*** *No primeiro caso, age-se de forma a manter a dignidade; no segundo, ela já está perdida, e tem-se ou pessoas acanhadas ou que rompem com o olhar alheio, passando a ser "desavergonhadas".* ***A solução é exatamente contrária: reforçar, no aluno, o sentimento de sua dignidade como ser moral.*** (*Ibid.* p.23, grifo nosso).

E acrescenta: "humilhações ou experiências repetidas de vergonha, moral ou não, podem abalar a busca de auto-estima e, em nossos termos, de auto-respeito, fazendo a criança

abandonar a busca dos valores que lhe querem impor, e aderir a outros, que podem ser diametralmente opostos" (*id.*, 2002, p.172). Assim sendo, o uso constante de punições e conseqüentemente, os sentimentos de humilhação e rebaixamento decorrentes, podem levar a criança à perda este importante regulador moral que é vergonha, tornando-se "desavergonhada", o que "longe de prevenir delitos, os promove" (*id.* 1996; 2002).

Como nos esclarece Domingues de Castro (2002a, comunicação pessoal), "as punições funcionam para a educação (ou deseducação) do presente, mas dificilmente constroem um futuro de honestidade, lealdade, autonomia e não contribuem para o aperfeiçoamento do desenvolvimento moral".

Os Prêmios

Assim como o emprego de castigos, é comum que muitas escolas se valham de um outro mecanismo de controle: as recompensas, ou as "formas açucaradas de controle", como DeVries e Zan (1999) as consideram. São empregadas para que a criança apresente determinado comportamento considerado adequado. Assim comumente observa-se, por exemplo, pais oferecendo pequenos presentes, guloseimas ou passeios para a criança permanecer na escola ou apresentar boas condutas. Na escola tal procedimento também é largamente utilizado principalmente com as crianças mais novas: é o prêmio (um presente) para quem se comporta ou cumpre as regras; os elogios valorativos[9] ("como você é inteligente"; "você é tão bonzinho", etc.); estrelinhas ou carinhas sorridentes para quem obedece as normas; algo especial por bom comportamento (passeio, menos lições, etc.); medalhas; escolher a criança mais obediente para ser o ajudante do dia; expor ou elogiar as atividades mais bonitas ou caprichadas; o aluno comportado pode sentar-se ao lado da professora ou ser o primeiro da fila; dar pontos positivos (utilizado principalmente conforme as crianças vão crescendo); etc. Da mesmo forma que as punições, as recompensas também funcionam e são bem mais agradáveis do que a primeira. Porém, ambas dificultam o desenvolvimento da autonomia, auxiliando na manutenção da heteronomia. É mais uma forma "açucarada" de controle, de manipulação.

[9] O elogio valorativo implica em julgamento de valor: refere-se às características, a personalidade ou aos traços de caráter do indivíduo.

A criança está sendo ensinada a estudar ou obedecer às normas somente para agradar o adulto ou para receber algo em troca, assim, acostuma-se a ter retorno concreto do ato. Se ela geralmente age visando ganhar uma recompensa qualquer, na ausência desta não tem mais por que realizar algo. Conforme ela vai crescendo faz-se necessário aumentar as recompensas (assim como as punições) para que tenham o mesmo efeito. Se a guloseima foi suficiente (ou ficar sem assistir televisão), daqui a um tempo não "funcionará". Hoje, muitas vezes presos a uma educação para o presente, os adultos que utilizam as recompensas são muitos bem intencionados, todavia, ensinam a criança a agir de forma interessada, transmitem a mensagem de que é lícito ter determinado ato para conseguir algo em troca. Entretanto, ao crescer nem sempre irá deparar-se com pessoas tão bem intencionadas. Muitos dos adultos que barganham bons comportamentos da criança, mostram-se surpresos quando, ao tornarem-se adultos aceitam subornos, como se o "agir interessado" não estivesse sendo ensinado desde muito pequenos. A diferença estava nas intenções da pessoa que as manipulava.

Pode-se considerar que as crianças que tem determinada atitude, apresentam certos comportamentos ou fazem algo somente visando receber algo em troca são tão governadas pelos outros como aquelas que obedecem porque sentem medo de serem castigadas. É um agir heterônomo, interessado. O adulto empregando as recompensas ou as punições é quem determina como a criança deve se portar, desencorajando-a, dessa maneira, a discernir o que é certo do que é errado.

O uso constante de recompensas também ensina a criança a manipular, dissimular os verdadeiros sentimentos e intenções, a criança aprende também a bajular ou adular para conseguir as coisas que deseja, muitas vezes apresentando tal comportamento ao longo de sua vida.

No relato apresentado a seguir, uma diretora de escola, numa bem intencionada e impulsiva reação diante do problema de um aluno que não queria ir para a escola, relata uma difícil situação em que a utilização de recompensas como forma de resolver um problema acabou gerando problemas maiores (grifo nosso). Esse relato, transcrito literalmente, auxilia-nos a elucidar algumas das idéias expostas anteriormente sobre o uso de "formas açucaradas de controle" na escola.

> O que aconteceu foi o seguinte: os pais foram à escola matricular uma criança de 6 anos e meio para a primeira série. O garoto estava chorando e disse que não queria ir à escola. Eu perguntei ingenuamente o porquê de tanto choro e ele me disse que era porque queria um patinete. Na hora nem pensei e disse-lhe que minha filha tinha um e que eu daria para ele. Ai...
>
> Veja a confusão que eu arrumei: minha filha falou que não dava. Tive que comprar um. O menino não era uma criança amedrontada, ao contrário, ele é muito mimado pelos pais e vive fugindo de todas as escolas que já foi, desde o maternal.
>
> Eu pensei: errei ao falar que ia dar o patinete mas como havia falado não podia voltar atrás, ai pensei em fazer desta forma: fiz um calendário com 30 dias consecutivos e falei para ele que para poder ganhar o patinete ele teria que 'trabalhar' para isto, ou seja, ir os 30 dias na escola e aí ele seria premiado. Até aí, parece que esta funcionando, embora ele tenha faltado um dia e **na hora de ir embora num outro dia ele fugiu pelo portão da frente junto com a professora e deu o maior trabalho, mas o achamos e conversei novamente e ele falou que eu havia mentido pois não tinha dado o patinete**. Mostrei o patinete para ele na escola e onde estava guardado e lhe disse que era necessário terminar o trabalho para poder entregar.
>
> Agora esta trama toda está sendo questionada por algumas professoras que me criticam **falando que eu estou premiando quem não merece e os alunos bons não**. Esta pressão esta me deixando chateada pois na primeira vez que tive a idéia eu nem sabia que a criança era um terror e vivia fugindo. Eu quis apenas ser carinhosa. As outras crianças da escola não estão sabendo de nada, mas tenho medo que esse assunto vaze entre elas..... O que fazer? (...) Como reverter isto? Sei que errei mas agora preciso solucionar esse problema.

Entre outras questões já mencionadas, retomamos o fato de essa criança não mais apresentar o "comportamento esperado" ao suspeitar que não receberia o prêmio. Constata-se também, a angústia da diretora ao refletir se não estaria sendo injusta, premiando "quem não merece". Há ainda o receio de os outros alunos tomarem conhecimento do acontecido. Fica nítido em seu relato, a dificuldade para resolver essa complicada situação, buscando ser justa e ao mesmo tempo manter a palavra empenhada.

Na tentativa de melhorar a disciplina, encontramos em uma outra escola um "campeonato do bom comportamento". As crianças, todos os dias, eram avaliadas pelos seus professores que atribuíam + (positivo) ou – (negativo) para 5 aspectos: respeito a autoridade, respeito ao colega, obediência às regras, realização de todas as atividades e comportamento disciplinado. No final do mês eram expostos painéis, ao lado de cada sala de aula, com os pontos obtidos por cada criança daquela classe no decorrer do mês. As crianças que não recebiam nenhum negativo nos 5 aspectos naquele mês recebiam um livro de histórias de presente da escola. O resultado não interferiria na média mensal, inclusive porque os educadores sabiam que

não se pode misturar "notas" ou "conceitos" que se referem a aquisição do conhecimento com comportamento.

O "campeonato do bom comportamento" apresentou bons resultados nos primeiros meses, entretanto, os educadores começaram a perceber que algumas crianças, por mais que se esforçassem, não conseguiam tirar "positivo" todos os dias, demonstrando decepção e ressentimento por nunca estar entre os "ganhadores", por nunca receberem o livro. Talvez devido a isto, certas crianças "ganhadoras" acabaram por ser alvos de zombaria de outras que nunca estavam entre as primeiras (aliás os que conseguiam chegar com tudo "positivo", geralmente, eram sempre os mesmos e a maioria já apresentava bons comportamentos antes do "campeonato"). Além disso, as crianças que não conseguiam depois de alguns meses, passaram a apresentar um comportamento ainda pior. Devido a estes fatores, ao concluir o ano letivo, foi encerrado o "campeonato".

Num colégio de ensino fundamental também observamos um procedimento utilizado ao longo do ano letivo, que contribuirá para ilustrar algumas das considerações feitas ao longo deste item. Foi elaborado, pela direção dessa instituição, um "jogo" em que os bons comportamentos seriam premiados. As regras do jogo era explicadas por meio de cartazes, que foram reproduzidos a seguir.

REGRAS DO JOGO

1ª REGRA

BÔNUS DISCIPLINAR

O jogador que levou 1 (um) Bônus disciplinar somente terá direito de trocá-lo por 1 (um) Bônus azul (cartão da Paz) após 30 (trinta) dias se não tiver cometido nenhuma infração disciplinar.

2ª REGRA

BÔNUS AZUL (Cartão da Paz)

O jogador que conseguir ficar com o cartão até antes das férias de julho será premiado pelo seu bom comportamento.

O jogador que levou acima de 1 (um) cartão vermelho será intimado a participar de um trabalho em grupo a ser estudado pela direção da escola.

3ª REGRA

O Bônus disciplinar é válido para o jogador que estiver s/ ou com uniforme incompleto.
O jogador que tiver o cartão azul e por motivo de disciplina for chamado à diretoria, perderá o direito da premiação.

Para as primeiras séries serão usadas as placas apenas como orientação disciplinar.

Segundo alguns professores, este "jogo" tem apresentado resultados animadores com relação à disciplina, resultando na melhoria dos comportamentos dos alunos. A questão que propomos novamente é: por quê essa melhora? Ora, qual é a vantagem de se formar pessoas que cumpram as regras somente porque ganharão algo em troca? E se o prêmio de quem mantiver o "bônus da paz" for decepcionante? O que as fará cumprir as normas nesse caso ou, mesmo, futuramente, na ausência de premiações? Nessa escola, algumas crianças, devido ao mau

comportamento, possuem vários "bônus da disciplina", assim sendo, não terão "direito à premiação" e serão "intimados" a realizar o trabalho em grupo proposto pela diretoria (que está sendo associado a uma penalidade), por que deveriam apresentar um bom comportamento se não têm mais nada a perder?

Esses educadores utilizam as punições e as recompensas porque estão convencidos de que são esses os procedimentos que fazem as crianças serem obedientes e educadas, desconhecendo uma outra maneira de agir, acreditando que esses "instrumentos" são fundamentais para a formação de futuros cidadãos adultos bons, honestos e inteligentes. Entretanto La Taille (1996, p.10) ressalta que "o aluno bem-comportado pode sê-lo por medo do castigo, por conformismo. Pouco importa: seu comportamento é tranqüilo. Ele é disciplinado. Isto é desejável?".

Gordon (1985) considera que quando o adulto utiliza recompensas ou punições, ele está usando de seu poder, de sua autoridade, para manipular, procurando conseguir que a criança faça aquilo que ele deseja ou tentando impedi-la de ter determinado comportamento indesejável. Em nome de conseguir a obediência e a docilidade, acabar por utilizar, muitas vezes, procedimentos coercitivos e nocivos. Manipulando o castigo ou as recompensas o adulto pode levar a criança a agir dessa ou daquela maneira, todavia, estará assim reforçando a heteronomia natural das crianças.

Foi visto, portanto, que as punições, mesmo as disfarçadas, assim como as recompensas, "funcionam", não há dúvidas. É a "educação do presente", que resolve, momentaneamente, o "problema" da escola ou da família. Os adultos parecem desconhecer que quando forçam uma criança a fazer algo ou quando a impedem de agir por meio de sua força ou de sua autoridade, estão negando a essa criança as oportunidades necessárias para o desenvolvimento da autodisciplina e da responsabilidade.

Os educadores precisam favorecer a formação de futuros adultos capazes de julgar autonomamente o que é certo ou errado, independentemente de ele vir a ser recompensado ou punido por isso, portanto, num ambiente escolar cooperativo, propício ao desenvolvimento da moralidade, recompensas e castigos devem ser evitados.

COMPARTILHAR OU TRANSFERIR AS RESPONSABILIDADES?

Uma outra forma muito encontrada de uma pessoa lidar com os conflitos é a transferência do problema para outra pessoa considerada, por ela, autoridade para resolvê-lo. Isso ocorre, por exemplo, quando a mãe diante de um mau comportamento da criança diz que quando o pai chegar, irá contar-lhe tudo o que aconteceu. Certa vez conversando com um pai, ele contou-nos que sua filha de 4 anos não "obedece" a mais ninguém em sua casa, apenas a ele. Para esse pai tal fato ocorre porque além de fazer sermões, a única coisa que a mãe, a babá e a avó fazem quando a garota desobedece é dizer que irão contar para o pai. Essa garotinha tem somente 4 anos, pode-se imaginar como será essa relação quando for adolescente...

Quando se é o educador ou uma autoridade para determinado grupo e, numa situação de conflito qualquer, a responsabilidade pela resolução do mesmo é transferida para uma outra pessoa, perde-se autoridade e pontos nesse relacionamento. Tais transferências ocorrem com bastante freqüência na escola, quando as crianças devido à desobediência às normas, indisciplinas ou mau comportamento são encaminhadas à diretoria, orientação, coordenação (para um "especialista", seja lá qual sua denominação) ou aos pais/responsáveis. É uma maneira de certa forma cômoda de o professor ou a escola resolver esses problemas. Evidencia-se com este procedimento que na escola ou na sala de aula não há espaço para a aprendizagem dos conflitos, de formas de relacionar-se, mas sim que devem ser evitados a qualquer custo de modo a não interromper o trabalho com os conteúdos. É como se o professor não considerasse como sendo também uma de suas funções auxiliar os alunos a desenvolverem formas mais elaboradas de resolver seus conflitos. Ao transferir o "problema" transmite-se a mensagem de que "o conflito não é importante, que não me pertence"; que "deve ser evitado para não atrapalhar o andamento da aula"; que "não é a mim que vocês devem respeitar mas sim a outra pessoa, porque eu não dou conta de dar o conteúdo e ainda por cima ter que lidar com indisciplinas, mau comportamento ou desobediência às regras".

> *Fico imaginando a ingenuidade de um adulto que acredita que o 'Joãozinho' e a 'Mariazinha' vão deixar de bater nos colegas e de fazer bagunça na sala de aula simplesmente porque a professora mandou ou porque ameaçou mandá-los para a diretoria! Quem trabalha com educação sabe que isso só funciona com a criança que tem medo do adulto, e que este tipo de postura por parte do professor em nada ajuda o aluno; ao contrário, ajuda a resolver o problema dele, professor, naquele momento!* (Araújo, 1996, p.114)

Em nossa sociedade existem duas instituições formalmente responsáveis pela educação do ser humano: a família e a escola. Possuem caráter diferenciado, portanto, funções e objetivos diversos. Entre outros, na família, ocorre a aprendizagem da vivência no espaço privado, íntimo. Na escola aprende-se a viver no espaço público, no sentido de coletivo. Na instituição escolar, experiencia-se a igualdade. Na família as relações são estáveis, o que não ocorre com as relações que acontecem na escola, ou seja, a mãe não deixará de sê-lo se o filho mordê-la (o mesmo ocorre com o irmão), mas o amigo poderá não mais querer ser amigo se for agredido. Freqüentemente observam-se comportamentos apresentados por um indivíduo na intimidade da família, mas que não ocorrem em um espaço coletivo; e vice-versa. Por exemplo, é uma pessoa que fala muito quando está entre amigos ou familiares e quase nunca quando está em um grupo maior, como uma classe. Não raro, quando a escola reclama de um determinado comportamento de um aluno, os pais dizem que tal comportamento não ocorre em casa. Outras vezes ocorre o inverso, quando a mãe diz que seu filho é mimado, ou agressivo, ou intempestivo, e os professores alegam que na escola ele não se comporta dessa maneira.

A escola constituiu-se em um espaço especialmente organizado para que a criança seja educada e possui em seus quadros profissionais em educação, que estudaram e estudam continuamente essa questão. Quando os problemas e dificuldades que ocorrem no espaço escolar são transferidos para a família resolver, os profissionais da escola expõe seu despreparo e sua incompetência. Mais do que transmitir conteúdos, o papel da escola, entre outros, é o de educar e, os conflitos que surgem são oportunidades valiosas para detectar-se outros aspectos que precisam ser aprendidos pelos alunos. Por que da necessidade de toda uma instituição organizada para a aprendizagem e de profissionais em educação se, ao se depararem com problemas cotidianos de qualquer relação educativa, pede-se para os pais resolverem? É comum encontrarmos bilhetes ou professores que chamam os pais para pedirem que estes "tomem providências" diante de situações como: o fato de a criança conversar muito durante as aulas; não participar de trabalhos em grupo; não ter copiado a atividade da lousa; ter agredido verbal ou fisicamente o colega; brincar durante as aulas; estar lendo outra coisa ou estar com material diferente do "permitido" naquela matéria; etc.

Ora, como os pais, sem estar presentes e nem terem tido a oportunidade de acompanhar o desenrolar do problema e as diversas variáveis envolvidas, podem solucioná-lo? Como a mãe poderá resolver, por exemplo, o fato de seu filho estar conversando muito na sala de aula?

Provavelmente, ameaçando, punindo, censurando ou castigando. Talvez até, momentaneamente, o aluno comporte-se, mas a que preço e por quê? Isso é desejável? Não há sentido quando um professor pede a realização de uma atividade que ele julga necessária e quando uma criança recusa-se a realizá-la, querer que a família tome uma atitude para resolver isso. Tais transferências de papéis evidenciam o quanto os professores sentem-se inseguros e despreparados para lidar com essas situações.

Em um curso para professores foi solicitado que levantassem os acontecimentos vividos na escola que os levam a solicitar "auxílio à família". Geralmente, esses professores chamam os pais na escola quando uma criança:

- Bate no colega.
- Permite que um outro garoto da sua idade o toque em partes mais íntimas (6 anos).
- Destrata o professor.
- Empurra o colega.
- Não faz a lição.
- Não faz atividades em classe.
- Tem dificuldade de aprendizagem, por exemplo, na alfabetização ou matemática.
- Tira nota baixa.
- É falante.
- Há mudança de comportamento (fica mais agressiva, insegura, apática, etc.).
- É indisciplinada.
- Furta.
- Apresenta problemas de saúde.
- Tem falta de higiene.
- É muito chata e o professor não a agüenta mais.
- Questiona demais.
- Não tem limite.
- Não tem educação.

Ao analisar a relação acima, constata-se que sobra muito pouco para a escola, já que quase tudo é de responsabilidade da família. Aprofundando o papel de cada uma dessas

instituições e analisando a função do professor, pode-se retirar dessa lista a maior parte dos itens apresentados, permanecendo pouquíssimos.

Quando se transfere um problema para outra pessoa, também está sendo transferido o poder de resolução. Freqüentemente, desloca-se o problema para que o outro resolva e ainda espera-se que este solucione-o da forma que aquele que o transferiu faria. O mesmo pai que relatou que sua filha só "obedecia" a ele porque todos traziam as desobediências da menina para ele resolver, contou também que algumas vezes acabava batendo ou castigando sua filha após chegar do trabalho quando sua esposa colocava-o a par das estripulias da garota. E que quando isso ocorria, sua mulher reclamava dizendo que não precisava bater ou castigar, que tinha sido muito autoritário, etc. Outras vezes, quando estava mais tranqüilo, ele somente conversava com a garota, e da mesma forma, a sua mulher argumentava dizendo: "Mas só conversou? É por isso que essa menina está ficando cada vez mais difícil...". Quase nunca estava satisfeita. Muitas vezes essa mesma situação ocorre na escola. Algumas vezes, ouvimos um professor bravo porque a coordenação ou direção "apenas conversou" com um aluno encaminhado por ele (como se conversar fosse "não fazer nada") e não o puniu de alguma forma. Alguns ironizam dizendo que a criança foi "tomar chá", "chupar balinhas" ou "bater papo" com a diretora. Ora, quando se transfere o problema, também transfere-se o poder de resolução! Essa outra pessoa irá utilizar os procedimentos que julgar mais adequados para solucioná-lo.

Isso vale para qualquer situação em que é dada uma autonomia para decidir sobre determinadas questões e a(s) pessoa(s) que a detém transferem a questão para ser resolvida em outra instância. A situação a seguir ilustra as afirmações feitas anteriormente. Em um município, os professores deveriam cumprir 9 horas mensais de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) na escola. Os profissionais da escola, respeitando o número de horas, a proposta de trabalho e o conceito de coletivo (que significava todo o corpo docente e a equipe pedagógica), poderiam encontrar os melhores dias e horário para a realização do HTPC. O importante é que chegassem num consenso do que era melhor para o grupo e informassem a Secretaria de Educação. Quase todas as escolas municipais chegaram a um consenso, porém, duas não conseguiram chegar num acordo, mesmo com a mediação da equipe da Secretaria de Educação. O problema foi levado para a Secretária de Educação que elaborou uma regulamentação em que, para aquelas escolas que não chegaram a um consenso, o HTPC teria que ser cumprido 3 vezes por semana, sempre 1 hora após o término das aulas. Os professores dessas escolas, ainda presos em seus próprios

pontos de vista, reclamaram bastante dizendo que dobravam o período, que não poderiam seguir tal regulamentação, que a decisão tinha sido autoritária. Ora, retomamos que ao se transferir o problema, cede-se a outrem a competência para resolvê-lo.

Certa vez, um pai contou-nos que pela segunda vez naquele mês, ao buscar seu filho na escola, a professora havia contado que este tinha brigado com os colegas durante o recreio. Bravo, esse pai, bateu em seu filho com um cinturão dizendo que não queria mais ouvir reclamações da escola. No outro dia, na saída da aula, a professora chamou-o e disse-lhe que não precisaria ter batido em seu filho, que poderia ter tentado dialogar, etc. O pai então considerou: "Vocês acham que se essas conversas dela adiantassem alguma coisa, a professora precisava pedir minha ajuda?".

Os professores, freqüentemente, reclamam, muitas vezes com razão, de que algumas famílias são "desestruturadas", não há diálogo com os filhos, as pessoas agridem-se física e verbalmente, o ambiente é permissivo ou autoritário, etc. Porém, levam os problemas cotidianos que ocorrem na escola para essas famílias resolverem. Como esperam que elas resolvam? Irão lidar com eles da mesma forma como resolvem os outros problemas, com os instrumentos que possuem e que são, em geral, questionados pela mesma escola que transfere seus conflitos para a família.

A seguir, apresentaremos o relato escrito por uma professora que trabalha num Centro Integrado de Educação Infantil Municipal e tinha em sua classe um garoto que apresentava problemas sérios de comportamento. O objetivo principal deste exemplo é ilustrar as difíceis condições pelas quais muitas famílias se encontram. Nestes casos, somente culpabilizá-las em nada contribui para melhoria do problema. Ao perceber a "desestruturação" do ambiente familiar, a professora, além de compreender que não adiantaria "repreender" a mãe pois apenas poderia lhe causar mais angústia, pôde conhecer melhor a história de vida do garoto, entendendo o porquê de alguns dos comportamentos que apresentava. No decorrer deste diálogo, a mãe sente-se mais aliviada e compreendida, passando a contribuir para a busca de alternativas viáveis para auxiliar a criança.

O João é um menino de 4 anos que freqüenta uma sala de Infantil, na creche onde dou aula.

Ele apresenta um comportamento "pouco desejável"; freqüentemente empurra e "enforca" os colegas, retira, das mãos dos amigos, brinquedos que não lhe pertence, adora "brincar de capoeira" dando cambalhotas e virando "estrela" na hora durante a roda da conversa e nos "cantinhos"[10], belisca e dá socos e pontapés nos amigos, sem motivo aparente.

Na hora de ir embora então, ele "faz a festa", é um tal de pai chegando para reclamar e criança chorando porque o João beliscou, pisou no pé, empurrou, etc.

Quando eu o questiono sobre as atitudes que toma, esquiva-se, muda de assunto, sai de lado e não dá nenhuma justificativa.

Tudo estava caminhando em busca do que seria mais viável fazer, de qual atitude seria mais aconselhável tomar, quando, num belo dia, enquanto brincavam no tanque de areia o João deu uma "voadora"[11] no amigo Carlos que, desprevenido, caiu de boca no chão e machucou o queixo, lábios e nariz.

Foi a gota d'água. Juntamente com a diretora, achamos melhor conversar com a mãe. Tomamos as providências para isto acontecer. Somente depois de 4 dias a mãe apareceu, pois trabalha o dia todo e é a tia do garoto que o leva e vai buscá-lo na creche.

Contei para a mãe qual o tipo de comportamento que o João está apresentando na Escola e disse que queria saber se estava ocorrendo algo que pudesse estar influenciando nisto e como poderíamos ajudá-lo.

Então a mãe começou a falar:

- Faz 8 meses que estou separada do meu marido e eu, o João e minha outra filha menor estamos morando na casa da minha mãe, uma vez que não posso contar com o auxílio financeiro do pai dele, que só me deu cem reais neste período todo. Porém, minha mãe já cuida de 3 netos, filhos da minha irmã que faleceu e o pai abandonou os meninos. Ah! Professora, eles são uns terrores, imagine que o mais velho, de 15 anos, outro dia, pegou um brinquedo de metal, deixou esquentar no fogo e deu para minha filha segurar! Você imagina como ficou a mão da menina! Para completar a situação, agora, minha outra irmã também separou do marido e foi lá pra casa com mais um menino. Tem dia que aquilo "ferve", é só tapa, soco, pontapé... e palavrão, então? É rotina, você nem acredita.

Fiquei escutando e imaginando a cena conforme ela descrevia. Então perguntei-lhe qual atitude tinha perante isso tudo. Ela me continuou dizendo:

- Eu preciso trabalhar para sustentar meus filhos, saio de casa de manhã e só volto à noite. Trabalho numa granja num serviço muito pesado, é difícil fazer alguma coisa. (...) Um dia, o meu sobrinho mais velho aprontou demais, a ponto de meu pai dar uma "tunga[12]" de vara nele. Sabe o que aconteceu? No outro dia, ele foi para a escola e a professora denunciou o caso para o conselho tutelar, como maus tratos. Foi uma dor de cabeça e tanto, você nem imagina.

- Imagino sim, acho que vocês vivem uma situação muito difícil, com muitos problemas, né? – disse-lhe.

E ela continuou:

- Sabe o que este menino faz agora? Só ameaça meus pais, que se apanhar volta a denunciar ao Conselho Tutelar e eles vão ver só. Desta maneira continua aprontando cada vez mais e pior. Meus pais, coitados!, por medo, nem sabem o que devem fazer. Eu procuro nem me

[10] Atividades diversificadas.

[11] Lançar com as pernas a cabeça do adversário ao chão.

[12] Bater em; surrar, sovar (Dicionário Aurélio Eletrônico).

"meter", porque é a mesma coisa que falar com a parede. Você tá vendo o que é nossa vida, professora, e o João vive no meio disso tudo. Às vezes, dá vontade de sumir.

- Você não teria condições de, nesse momento, morar em outro lugar, não é? E sumir não vai resolver coisa alguma. Eu percebo que a vida de vocês está passando por uma fase complicada, compreendo e acho que você tem muitas razões para se sentir assim - argumentei.

Ela estava tão aflita, que nem deixava eu terminar e continuava:

- O João só não está pior porque fica na creche, longe do "horror", o dia todo, mas das 17h às 19h30min que é a hora que eu chego, ele fica com esses meninos só aprendendo violência (batendo e apanhando muito mais). Eu estou perdendo o controle. Ele nem me escuta quando chamo sua atenção. Ai, tá difícil, viu professora!

Nestas alturas da conversa eu já estava achando o João "um santo", e disse a mãe:

- Eu entendo seu problema, você está enfrentando grandes dificuldades para conseguir educar seu filho, você está se vendo sem saber o que fazer, mas não pode desistir, ao contrário, tem que tentar, pelo menos amenizar o problema.

Ela considerou:

- É... um jeito seria arranjar alguém para ficar com ele até que eu chegue do serviço, assim ele não fica com os primos aprendendo o que não deve.

- Se você conseguisse isso, seria ótimo para nós todos.

- Professora, sabe de uma coisa, quando eu vim para cá, achei que a "senhora" ia me deixar mais para baixo ainda, dizendo que o João faz o que faz porque eu não sei cuidar dele, mas agora, depois que eu desabafei, até consegui achar um jeito que pode melhorar a situação. Vou ver se consigo alguém para ficar com ele, tenho certeza que ele vai melhorar. Obrigada professora por me escutar e desculpa qualquer coisa.

A mãe foi embora confiante e eu fiquei satisfeita comigo por não ter piorado ainda mais a situação, simplesmente, levando mais problemas a essa mãe. Agora tenho mais dados para contribuir na formação dessa criança. Por outro lado, vou ter que me desdobrar para agir acertadamente com o João...

É evidente que o espaço público (escola) e o privado (família) não são compartimentos estanques, mas que interagem entre si. Entretanto, é importante questionar até que ponto os pais estão de acordo com os objetivos da escola. Eles estão dispostos a trabalhar na mesma direção? Observa-se que, muitas vezes, há incoerência nas intervenções e dualidade nas orientações às crianças. Sabe-se que a estruturação psíquica prévia ao trabalho pedagógico é principalmente de responsabilidade da família, não havendo possibilidade de a escola assumir essa tarefa. Mas é importante salientar que considerando a educação em seu sentido mais amplo não se pode pensar na estruturação escolar apartada da familiar. Como profissionais em educação, o que a escola está fazendo para estabelecer este diálogo contínuo e reflexivo com os pais, visando, com esta troca de fato, não aparente, que haja maior afinidade nos objetivos educacionais, que se esclareça sobre alguns dos procedimentos empregados, que se modifique atitudes de ambos os lados, num espaço constante de reflexão e transformação das instituições? O que se observa, em geral, é um

embate entre as instituições, um lado tentando responsabilizar e impor suas concepções ao outro...

É preciso modificar a crença na impotência da escola perante a família, visto que mesmo aquelas crianças que pertencem a famílias "desestruturadas" terão maiores possibilidades para "superar essas adversidades", se tiverem outras oportunidades de vivenciar modelos educativos construtivos, se interagirem com ambientes sociomorais mais cooperativos do que o familiar, se puderem ter outras possibilidades de estabelecer novas referências ao ter como educadores, adultos mais afetivos, democráticos e positivos. Talvez seja uma das poucas oportunidades que essa criança terá para vivenciar relações de respeito mútuo, de reciprocidade e de cooperação. Obviamente, a criança tenderá a apresentar os mesmos comportamentos, reações e estratégias que se vale em casa, mas o importante é que a resposta dada pelo educador seja diferente, mais construtiva, daquela que os outros adultos que convivem com a criança geralmente dão. Não haverá nenhum mérito se a resposta ou a intervenção do professor for a mesma dos pais, afinal, o professor é o profissional em educação e não deve pautar suas decisões e atos pedagógicos somente no bom senso ou em reações impulsivas; da mesma forma que não há mérito algum da escola em também proporcionar um ambiente tão autoritário ou permissivo quanto o familiar. É claro que o fato de interagir com ambientes sociomorais distintos irá gerar conflitos e desequilíbrios na criança, e exigirá mais do professor construtivista, porém, como foi dito, consideramos que ao experienciar na escola um ambiente diferente do familiar, realmente mais democrático ou cooperativo, talvez seja umas das poucas possibilidades que essa criança tenha de perceber a necessidade de existir normas que regulam as relações entre as pessoas e a necessidade do respeito mútuo.

Rego (1996, p.100) considera que "mais do que esperar a transformação das famílias ou de lamentar os traços comportamentais que cada aluno apresenta ao ingressar na escola, é necessário que os educadores concebam estes antecedentes como ponto de partida (...)". Os problemas que ocorrem no espaço escolar precisam ser considerados como parte do processo educativo, planejados e trabalhados como as outras matérias. É importante que haja objetivos a ser atingidos a longo prazo e que se compreenda que disciplina, responsabilidade, liberdade, saber expressar sentimentos, cooperar, dialogar, etc. não são pré-requisitos ou condições necessárias sem as quais não se pode trabalhar seguindo uma orientação construtivista, mas sim metas que devem ser almejadas como resultado de um trabalho. Um exemplo dessa inversão

ocorreu numa escola de ensino fundamental onde os alunos do 5° ano não se comportavam durante a aula de educação física; o professor irritado, reuniu os alunos em classe e disse que a partir daquele dia eles teriam aulas teóricas de educação física já que não sabiam lidar com a liberdade.

A aprendizagem de qualquer noção, inclusive dos procedimentos usuais em sala de aula, como a realização de trabalhos em equipe, o estudo ou formas de participação; é construída, não se podendo esperar que a criança as saiba sem que tenha oportunidades diversas para aprender a exercitá-la. O mesmo raciocino é válido para outras situações, além das citadas anteriormente, como por exemplo, com relação ao respeito às normas, ao saber relacionar-se, aprender a resolver seus conflitos, etc. Assim sendo, essas aprendizagens vão se dar também na escola e, podemos afirmar que, para certas crianças, ocorrerão quase que exclusivamente nessa instituição.

Em uma escola de ensino fundamental uma mãe foi chamada para uma reunião pois o seu filho que estudava no sétimo ano do ensino fundamental, apesar de boas notas, apresentava problemas de comportamento. Foi explicado a essa mãe que o garoto estava indisciplinado pois conversava fora de hora, passeava pela classe, fazia muitas brincadeiras, ria o tempo todo, algumas vezes chegava atrasado do recreio e em outras se recusava a fazer algumas atividades. Após ouvir o que estava sendo dito, a mãe perguntou à coordenação e aos professores presentes se ele costumava agredir, mentir, furtar, desrespeitar; perguntou se ele tratava mal as pessoas, se era desonesto, irresponsável ou desleal. Os educadores responderam que o garoto não apresentava nenhuma dessas características ou comportamentos. A mãe então encerrou a conversa, dizendo-lhes que aquilo que ela havia ensinado para seu filho, a parte pela qual se julgava responsável e os valores morais que ela considerava necessários foram aprendidos pelo garoto. Que os "problemas" apresentados pela escola, como indisciplina, conversa, etc., não eram considerados por ela como mais uma de suas responsabilidades como mãe, mas sim pertencentes ao âmbito escolar, pois estavam ocorrendo durante as aulas. Assim sendo, esperava que os professores tivessem formação adequada para ensinar aos seus alunos aquilo que eles necessitavam aprender para lidar com os problemas que sempre iriam ocorrer na relação escolar.

Uma coordenadora relatou-nos que na escola em que trabalhava não era permitida a utilização de adornos (bijuterias, jóias, etc.) pelo fato de não ser coerente com a filosofia religiosa da instituição e para evitar que as crianças se machucassem. Uma garota sempre trazia bijuterias na mochila e após a entrada, as colocava, o que fazia com que os professores e

coordenadores estivessem sempre chamando a sua atenção. Como tal comportamento permanecia, a coordenadora chamou o pai dela para conversar sobre o problema e explicou-lhe que, quando matriculou a sua filha na escola, assinou um documento em que estava ciente das regras da instituição, portanto, como sua filha não cumpria uma dessas regras, ele havia sido chamado para ajudá-los a resolver tal problema. Após ouvi-la o pai argumentou que na casa dele também havia regras para seus filhos, como: o horário para chegar quando saiam à noite; tarefas dentro de casa; o tempo para televisão ou internet; etc. E que, assim como ocorre na escola, muitas vezes seus filhos não cumpriam essas normas. Todavia, como ele e a esposa as consideravam necessárias para sua formação e organização da vida doméstica, tentavam fazer com que as crianças as obedecessem, usando os procedimentos de que dispunham para isso. Assim como na casa dele, a escola também elaborava regras que considerava importantes para a organização da instituição. Porém, o que ele não compreendia era o porquê ele é quem teria que fazer com que fossem cumpridas as regras que foram elaboradas pela escola. Esse pai disse que não via necessidade dessa norma, de "não usar adornos", portanto, não poderia cobrar de sua filha algo que não julgava relevante e que, se a escola fez a regra e a considerava importante, caberia então a escola empregar procedimentos para fazer com que as normas que elaborara fossem cumpridas. Fez ainda uma analogia dizendo que "seria a mesma coisa que chamar alguém do colégio porque o meu filho está brigando com a irmã ou porque está chegando tarde em casa. Para mim, se foram vocês que fizeram essas regras, vocês precisam dar conta para que sejam cumpridas". A escola deve refletir seriamente sobre os argumentos apresentados por esses pais com relação à transferência de papéis nos exemplos supracitados.

No dia 10 de abril, Paulinho foi portador do seguinte bilhete de sua professora para sua mãe:

Prezada Ana Maria,
Paulinho hoje se comportou muito mal, não fez a lição e atrapalhou o trabalho de seu grupo. Peço tomar providências.
Assinado: Teca, professora do pré.

No dia 12 de abril, Paulinho entregou para sua professora o seguinte bilhete, mandado por sua mãe:

Prezada Teca,
Hoje Paulinho se comportou mal, não quis escovar os dentes e brigou com a irmã menor. Peço tomar providências.
Assinado: Ana Maria, mãe.

(Aratangy, 1998)

É claro que, muitas vezes, as funções da família também são transferidas para a escola, porém, lembramos que o objetivo desse trabalho é o de analisar o processo de resolução dos conflitos na instituição escolar, por isso o olhar e o exame mais detalhado estão enfocados nessa instituição.

Um grupo de professores de um colégio questionava o que poderia ser feito com as crianças do 6º ano do ensino fundamental que, muitas vezes, não traziam mais as agendas. Sempre que se pergunta "*o que fazer quando...?*", é importante tentar mudar o enfoque da questão e perguntar, primeiramente, "*por que será que isso está acontecendo?*". Isso porque muitas vezes, **os procedimentos que serão empregados ou as regras que serão elaboradas apenas atuarão sobre as conseqüências de um problema e não sobre as causas. Uma resolução considerada eficaz em um conflito é aquela que minimiza ou elimina as causas que o gerou**. Assim, tentando entender o porquê de as crianças não trazerem as agendas, pedimos para ver algumas agendas dos alunos e verificamos que elas estavam sendo utilizadas como um instrumento de delação da escola para a família. O que passou a nos surpreender era o fato de muitos alunos ainda as levarem para a escola. Vejamos alguns exemplos de bilhetes escritos em uma das agendas de um único aluno:

Srs. Pais,

Verifiquei o caderno de Lucca hoje. Preocupa-me o fato de ele:

- *Usar canetas muito coloridas;*
- *Não estar corrigindo exercícios durante as aulas;*
- *Deixar de completar textos em classe;*
- *Omitir palavras em cópias de texto;*

Gostaria de contar com sua colaboração, orientando-o para que ele:

- *Utilize caneta azul, ou lápis para anotações e respostas;*
- *Corrigisse questões durante as aulas;*
- *Preste mais atenção para não esquecer de escrever palavras em cópia.*

Estou, também atenta. Grata,

A professora de Português.

Srs. Pais,

O Lucca precisa, urgentemente, melhorar sua postura/comportamento nas aulas de inglês. Ele tem atrapalhado muito as aulas com conversas, brincadeiras e levantando-se do lugar a todo instante.

A professora de Inglês

Srs. Pais, *O Lucca está conversando muito nas aulas, atrapalhando o bom desenvolvimento da mesma.* *A professora de Português*
Srs Pais, *O Lucca tem deixado de realizar as tarefas com freqüência ultimamente. Não pude registrar isto no diário pois ele não o trazia, dizendo tê-lo perdido.* *A professora de matemática*
RESPOSTA DA MÃE: *Prezada Profª.,* *Falamos com o Lucca e gostaria de ter uma avaliação semanal de seu desempenho uma vez que ele está suspenso de ver TV, jogar vídeo game e foi severamente alertado e repreendido pelo pai. Contamos com sua inestimável ajuda.* *A mãe*
Srs. Pais, *Agradeço a colaboração e continuem conversando com o Lucca que durante a semana passada ainda custa a aceitar que esteja errado quando chamada a sua atenção.* *A professora de matemática*
Srs. Pais *A postura do aluno Lucca melhorou nas aulas de inglês. Está participando mais oralmente e realizando as tarefas solicitadas. No entanto, a conversa ainda precisa diminuir mais.* *A professora*

Vale aqui as mesmas reflexões feitas anteriormente. Será que é papel da família ensinar que tipo de canetas utilizar? O que um pai poderá fazer para que o aluno corrija as questões durante a aula e não pule as palavras durante uma cópia? E como irá proceder para que seu filho converse menos, não faça brincadeiras ou fique sentando em seu lugar durante as aulas, se ele está justamente sob os cuidados de profissionais em educação? Talvez se consiga algo repreendendo-o "severamente" e punindo-o com suspensão de TV, de jogar videogame, etc. É desejável que alguém mude o comportamento por medo de ser castigado ou repreendido? E quando não houver mais controle externo? A professora alega que o Lucca "*custa a aceitar que esteja errado quando chamada a sua atenção*", como se a tomada de consciência do erro se

desse exteriormente, por meio de discursos ou censuras. Por que será que esse aluno disse à professora ter perdido a agenda? O que surpreende é tê-la "encontrado" novamente!

Vejamos um outro exemplo de alguns bilhetes escritos aos pais de um aluno do 8° ano do ensino fundamental numa agenda (primeiro semestre).

O Alberto foi advertido por atitude inadequada na aula de matemática. Durante a explicação de matéria nova, com a classe em silêncio, bocejou em tom extremamente alto, prejudicando o andamento da aula. *A professora*
Srs. Pais, *O Alberto foi advertido por falta de aplicação em aula. Estava fazendo outra tarefa durante a aula.* *A professora*
Srs. Pais *O Alberto está sendo advertido por atrapalhar a aula (conversa), desrespeitando o professor e os colegas de classe.* *A professora*
O Alberto não fez a lição. *A professora*
Srs. Pais *O Alberto está sendo advertido por estar sem o material nas aulas de geografia e conversando demais na aula.* *A professora*
O Alberto esteve conversando comigo pois apresentou postura inadequada durante o Hino Nacional. *A Coordenadora*
Srs. Pais *O Alberto foi advertido por indisciplina no início da aula de Educação Física. Estava brincando de encher a boca com água e jogar em outro colega. Será necessária uma mudança significativa de postura durante as aulas. Atenciosamente,* *O professor*
Advertido por apresentar comportamento inadequado na sala de aula – conversa- e atrapalhado a aula com comentários, não fazendo as atividades propostas. *A professora*

Que tipo de relações esses professores estão estabelecendo com seus alunos? Qual é o tipo de ambiente sociomoral existente nessa escola? Analisando os conteúdos dos "bilhetes" escritos nas agendas, nas dezenas de cobranças feitas, podemos encontrar evidências de um excesso de solicitações e de regras absolutamente desnecessárias num processo educativo. A concepção de disciplina que está subjacente é a de obediência, submissão, ou seja, o aluno indisciplinado é visto como incapaz de ajustar-se às normas e padrões de comportamento esperados. É comum que muitos professores, ao tomar determinadas medidas extremamente autoritárias, apresentem justificativas dizendo que essas atitudes são necessárias para que a aprendizagem aconteça ou para que ocorra o andamento do trabalho. Alguns exemplos seriam as normas de ficar sentado durante todo o tempo, não se distrair, ficar em silêncio (ou só falar quando solicitado), não fazendo outra coisa que não seja aquilo que o professor ordenou, etc. Qualquer comportamento inadequado, brincadeiras ou questionamentos "fora de hora", bagunça, movimentação, desatenção, não atendimento daquilo que o professor quer, entre outras, é compreendido como indisciplina ou "desrespeito" ao educador. O que a escola busca obter é a "tranqüilidade, o silêncio, a docilidade, a passividade das crianças de tal forma que não haja nada nelas, nem fora delas, que as possa distrair dos exercícios passados pelo professor, nem fazer sombra à sua palavra" (Wallon apud Rego, 1996, p.86). Considerando que as questões que envolvem as regras e a indisciplina são significativas para que possamos compreender melhor os conflitos interpessoais na escola, iremos aprofundá-las no próximo capítulo (item 2.5), ao analisarmos os diferentes ambientes sociomorais que fazem parte da amostra desta pesquisa.

Além das reflexões feitas anteriormente que evidenciam que tais situações são de responsabilidade dos profissionais da escola intervirem e não dos pais, chama-nos a atenção o fato de que, em nenhum momento, há qualquer reflexão do professor sobre o porquê das ações do aluno. Será que o bocejo não poderia indicar simplesmente sono, tédio ou uma aula cansativa? Mesmo que fosse para desafiar, será que ao agir dessa forma, o aluno não conseguiu justamente o que queria, que era desestruturar o professor? Sobre a conversa em classe: será que não está havendo poucas oportunidades de interação social e o silêncio tem sido exigido como pré-requisito para a aprendizagem? Sobre as tarefas: será que estão adequadas ou em quantidade razoável? Ou estão excessivas e mal formuladas? As atividades estão sendo desafiadoras e estão sendo respeitados os processos de construção dos conhecimentos? Tais bilhetes evidenciam que as ações desses educadores ainda estão pautadas em paradigmas antigos sobre educação (Gomez-Palácio,1995), que necessitam ser revistos como: a onisciência do professor que fala, ensina,

determina o que será "passado", cabendo a criança fazer os exercícios, ficar bem atenta para não se desviar das explicações dadas pelo professor e adequar-se a proposta e as normas (sejam elas quais forem); a necessidade do silêncio e da disciplina compreendida como obediência e submissão para que haja a aprendizagem; a idéia de que quanto mais conteúdos memorizados e folhas de exercícios preenchidas mais forte é o ensino; a preocupação central com os conteúdos e com o produto final e não com o processo.

No processo de resolução de conflitos numa perspectiva construtivista, não se retira uma das partes envolvidas deste processo. Um dos princípios é que o conflito pertence aos envolvidos portanto, eles estarão ativamente participando na busca de alternativas para solucioná-lo de forma que aprendam com o ocorrido (as orientações a serem consideradas nesse processo serão abordados neste capítulo, no item 2.2). Quando o professor, diante de um problema com o aluno, relata-o na agenda e transfere-o para a família ele está tirando a oportunidade de a criança pensar sobre seus próprios conflitos e aprender com ele. Um problema de comportamento ou uma dificuldade, primeiramente, diz respeito ao aluno que está envolvido. Assim, geralmente é preciso, antes de levar o ocorrido ao conhecimento dos pais, tentar buscar soluções com a própria criança. O professor e o aluno refletem juntos sobre as causas do mesmo e pensam em alternativas para a sua resolução. Se necessário, visando auxiliar o aluno a recordar ou para firmar o compromisso, o próprio aluno, com auxílio do educador, pode registrar o acordo em sua agenda. Aliás, se bem orientadas as crianças são capazes de realizar todos os dias seus próprios registros ou fazerem uma auto-avaliação construtiva, descritiva e verdadeira, não sendo necessário que o professor o faça por ela, apenas que oriente esse processo.

Mesmo tendo esses cuidados, algumas vezes, faz-se necessária a presença dos pais para a realização de um trabalho conjunto, da família com a escola. Todavia, se não trouxer prejuízos para a criança, é importante que ela também participe da reunião, pois, todas as partes envolvidas poderão dar sugestões, procurando alternativas mais adequadas para solucionar a situação, compartilhando responsabilidades e assumindo compromissos mútuos. Ressalta-se, porém, que a forma como o professor ou especialista colocará o problema aos pais, a maneira como irá conduzir a reunião, será decisiva para uma maior cooperação ou maior resistência dos participantes. Por conseguinte, é necessário planejá-la cuidadosamente e, no decorrer da mesma, empregar sempre uma linguagem construtiva. A idéia é evitar o máximo buscar "culpados",

"isentar-se de qualquer responsabilidade" ou "trocar acusações", mas sim, juntos refletir como cada um pode contribuir para resolver ou pelo menos, minimizar, o problema.

Vejamos outros exemplos extraídos literalmente de uma agenda escolar:

Mamãe,

Preciso que vocês conversem com o Breno a respeito de disciplina pois na escola ele não está participando da roda da conversa e nem cumprindo o que se pede.
Além disso, hoje estava o Breno passando o seu carrinho de plástico no papel em que havia acabado de pintar. Eu pedi 3 vezes que parasse, não parou e tirei o carrinho e sua resposta foi me dar um soco nas costas.
Obrigada pela compreensão e tomara que após o feriado ele melhore cada vez mais.

A professora

Mamãe,

O Breno está muito nervoso, ele bateu no Leonardo, Claudemir, Daniel, Gabriela, Richard e Matheus. Ficou no refeitório mudando o prato do amigo do lugar e quando retirei o seu prato, chutou todas as cadeiras jogando-as no chão.
Ainda mais, conseguiu quebrar o carrinho de brinquedo dele que está na bolsa.
Por favor tome providências. Obrigada,

A professora

Mãe,

O Breno desobedeceu muito durante as atividades da manhã, ele ficava lá fora, quando ia buscá-lo, corria, sendo impossível pegá-lo.
Disse para a outra tia que eu havia deixado ele ficar lá.
Mais uma vez, peço para conversar com ele. O que fazer para melhorar seu comportamento?
Ainda deu um chute em seu amigo Lucas.

A professora

Mãe,

Hoje o Breno está demais!
Fica provocando os amigos, correndo na hora das refeições e para piorar, quando fomos ao parque, ele juntamente com seus amigos Lucas e Mateus, ficaram fazendo safadeza nas meninas.
Elas vieram me contar desesperadas, eles chamam isso de "xexeca".
Por favor converse novamente com ele....
Obrigada,

A professora

Mamãe,

O Breno continua desobediente, saindo da classe sem avisar, correndo atrás das outras crianças, beliscando o Junior, pegando as coisas sem pedir, correndo na classe, entre outras coisas.
Peço-lhe novamente para conversar com ele. Obrigada

A Professora

O Breno é um garotinho de 3 anos e que fica, em média, 10 horas por dia na creche. Sua mãe é uma senhora bastante simples, pertencente a um nível socioeconômico muito baixo, sem estudos, chefe de família, pois não tem um companheiro que a ajude. Além do Breno, ela tem mais 3 filhos. Trabalha o dia todo, buscando-o somente no final do dia, quando irá começar uma nova jornada de trabalho em casa (cozinhando, lavando, passando, faxinando, etc.). Como será que ela procede com essa criança quando recebe os bilhetes da creche? Nesse caso, soubemos que essa mãe, provavelmente bem intencionada e desconhecendo outras formas de educar, batia, gritava, censurava, humilhava e castigava o garoto. E tais procedimentos faziam com que seu comportamento melhorasse na creche? É claro que não, ao contrário. Todos os problemas apresentados acima, que foram descritos pela educadora da unidade na agenda para que a mãe resolvesse em casa, são problemas que deveriam ser trabalhados na creche e, ao transferi-los, além de passar um atestado de incompetência, contribui significativamente para piorar a relação da mãe com a criança.

Ao proceder dessa forma, a escola está fazendo com que a criança decaia ainda mais aos olhos da família e isso em nada auxilia na melhoria das relações familiares, muitas vezes já difíceis. É preciso mudar o hábito de chamar a família somente para apresentar queixas ou acusações. Quando o pai é chamado na escola *ele sabe* que não irão falar bem do seu filho, mas *nenhum pai gosta* que falem mal de seu filho. Conhecendo sua criança, muitas vezes, o pai até espera que seja chamado, todavia nenhuma relação melhora ao se transferir mais problemas. O professor não faz idéia do peso de suas palavras ao falar com um pai sobre seu filho. Pode ter ele qualquer formação ou pertencer a qualquer nível socioeconômico, quando um professor afirma coisas sobre a personalidade ou capacidade da criança, mesmo que o pai utilize bons argumentos ou "ataque" porque se sente ameaçado e defenda-se das acusações da escola, acaba por "levar" para casa tudo o que foi dito e, geralmente, ao chegar em seu lar, briga, censura ou pune a

criança. E, provavelmente, muito pouco contribuirá para a mudança do comportamento ou a melhoria da criança na escola.

Uma coisa é transferir problemas, outra coisa é investigar visando obter mais dados para compreender o que está acontecendo de forma a auxiliar a criança ou mesmo compartilhar uma preocupação ou problema. Em nenhum momento está se afirmando que nada deve ser dito aos pais, nem tampouco que tudo deve ser do conhecimento dos mesmos. Refletir sobre o que os pais têm direito de saber. Lidar com situações cotidianas em uma escola como, por exemplo, uma criança lendo gibi durante uma aula, bocejando, brincando com as mãos, brigando, conversando, não realizando um exercício, desentendendo-se com o grupo, etc., faz parte das funções de qualquer professor. Outras situações como problemas de saúde; suspeita de alguma patologia; comportamentos reincidentes e atípicos; mudanças de comportamento; dificuldades emocionais, de relacionamento, aprendizagem ou desenvolvimento; entre outros, **precisam ser investigadas e compartilhadas com a família, mas não transferidas**.

Assim sendo, primeiramente é importante realizar uma séria reflexão sobre quais são os reais objetivos e intenções ao se marcar uma entrevista com a família. E, ao conversar com os pais (ou responsável), é necessário previamente colocar-se no lugar desse pai, analisando como se sentiria, respeitando as dificuldades enfrentadas pela família, como gostaria de ser tratado se estivesse naquela situação, etc. Jamais conversar de forma rápida na hora da saída ou nos corredores da escola, faz-se necessário dispor de um local tranqüilo e de tempo para esclarecer qualquer dúvida.

Ao apresentar o motivo pelo qual foi chamado para a entrevista, utilizar uma linguagem acessível, tendo clareza nas descrições e demonstrando coerência nas condutas. Na abordagem do problema procurar descrevê-lo, sem emitir juízos de valores sobre a personalidade ou capacidade da criança, buscando mais do que descrever, demonstrar conhecimento sobre a criança e interpretar o que está sendo visto, tendo para isso desenvolvido o olhar mediado por uma teoria. Por exemplo, ao invés de dizer que a criança é agressiva, explicar que essa criança apresenta dificuldades em expressar seus sentimentos de raiva, frustração ou contrariedade por meio das palavras, utilizando as ações para fazê-lo. Cuidar para não resvalar nos "psicologismos", apresentando interpretações (e, conseqüentemente, intervenções) superficiais, reducionistas e pautadas no senso comum.

Isso não significa que se irá apresentar uma criança imaginária, sem dificuldades, perfeita. Deve-se apresentar uma criança verdadeira, real, que apresenta avanços e dificuldades. As dificuldades de uma criança não podem ser compreendidas como "defeitos" ou "déficits". Considerando que o desenvolvimento é um contínuo, lembrar que todo juízo é provisório. É função do educador fazer um diagnóstico descritivo de suas características, de suas necessidades, daquilo que precisa ser mais trabalhado com ela.

Por outro lado, recomenda-se evitar enfatizar somente as dificuldades da criança e não permitir a interferência dos sentimentos de antipatia. Também é importante nesses momentos esquivar-se de procurar culpados, emitindo julgamentos sobre a família ou sobre a história de vida dessa criança.

É fundamental que, ao apresentar um problema de forma descritiva, mostre-se também o trabalho da escola e as intervenções que estão sendo realizadas para auxiliar a criança, assim como os esforços dela para superar o problema. Retomando o exemplo acima, da "criança agressiva", acrescentar que os educadores estão trabalhando com essa criança a identificação dos sentimentos; possibilitando o autoconhecimento das tendências de reação, assim como, levando-a a refletir sobre as conseqüências das mesmas; desenvolvendo situações e propostas em que ela está aprendendo outras formas de expressar o que sente sem causar danos aos outros; etc. Esclarecer sobre seus esforços, ou seja, que ela tem tentado lidar e expressar os sentimentos de outra forma, mas que nem sempre consegue por ser uma aprendizagem demorada, que não se dará de uma hora para outra. Somente apresentar problemas e não auxiliar na busca de caminhos para resolvê-los ou pelo menos, minimizá-los ou ainda, justificar as dificuldades ou o pouco desenvolvimento devido apenas a problemas extra-escolares, eximindo-se também da responsabilidade, demonstra insegurança e a pouca competência da escola ou do professor para ensinar ou auxiliar o desenvolvimento da criança. Além disso, transmite ainda mais insegurança a uma família que já se encontra insegura.

Algumas ações devem ser evitadas, como deixar transparecer as crenças e concepções religiosas do professor. Procura-se evitar também fazer comparações, visto que cada criança é única, possui aspectos particulares e seu próprio ritmo de desenvolvimento. É fundamental que sejam respeitadas as diferenças individuais. A escola precisa lidar com as diferenças sem transformá-las em desigualdades.

Quando a escola está trabalhando com uma criança difícil, provavelmente, os pais evitarão ter muito contato com a escola, porque, de certa forma, conhecem o filho e já devem ter tido inúmeras e decepcionantes experiências de ouvir os outros adultos reclamando da criança, criticando-a, dizendo-lhes como proceder e como educar; assim, acreditam que o professor também irá falar mal do seu filho (o que tem fundamento, pois, geralmente, é isso que ocorre). Os profissionais que atuam na escola precisam compreender que não adiantará serem somente mais um que também irá criticar ou reclamar, pois isso já ocorreu e não trouxe resultados efetivos, portanto, é preciso procurar outros caminhos... Faz-se necessário, primeiramente, que o professor tome iniciativa com relação a essa distância, convidando-os para vir à escola, mas, não com a intenção de dizer-lhes o quanto a criança é terrível, ou para pedir-lhes que resolvam o problema, ou para, indiretamente, passar a mensagem do quanto o filho deles não é bem-vindo no colégio. É preciso ainda tomar cuidado para não chamar os pais para "ensinar-lhes" como devem educar os filhos. Train (1997), que pesquisa e trabalha com crianças agressivas, considera que os pais se beneficiariam mais sabendo que existe alguém que compreende o que eles estão passando. Se o professor der apoio e fortalecê-los, descobrirá que o comportamento da criança tenderá a melhorar. Esse autor sugere ainda ter paciência com os pais que se mostrarem agressivos, pois, com certeza, eles se sentem angustiados em relação a si mesmos, a seus filhos e aos profissionais ou "especialistas", estando, portanto, numa posição defensiva. Cabe ao professor ouvir, ampará-los e não incentivar a discórdia ou os ressentimentos já existentes. Quando os pais quiserem conselhos, eles mesmos solicitarão, e quando o professor os der, é importante, inicialmente, reconhecer que ninguém realmente tem as respostas, e o que se pode fazer é somente concordar em experimentar diferentes estratégias e procedimentos mais coerentes com o desenvolvimento socioafetivo da criança, e que sejam propícios, ou melhor, que caminhem na direção do atendimento às necessidades que ela tem de fato. Se o professor puder acolher e conquistar os pais, irá perceber que poderá contar com eles na maioria das vezes, e que, no trabalho com a criança, conseguirá uma colaboração mais efetiva de sua parte. Esse auxílio mútuo será valioso para que ocorra efetivamente as mudanças esperadas.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES: A AUTONOMIA COMO META DA EDUCAÇÃO

Uma alegação feita pelos professores, principalmente os que ministram disciplinas isoladas, é a de que já possuem pouco tempo em suas aulas para muito conteúdo a ser ministrado para ainda por cima administrar conflitos e situações de indisciplina. A mensagem subliminar é que tenho que "dar aula", "ministrar o conteúdo" e "não posso perder tempo administrando esses problemas". Fica nítido que o processo de resolução de conflitos não faz parte de suas funções como professor, que seu compromisso maior é com a matéria a ser ensinada. Ele parece não perceber que a resposta dada em uma situação de conflito sempre transmite uma mensagem. Mesmo que seja o "não fazer nada", ou ignorar, ou ainda transferir a autoridade para outra pessoa. Ao agir assim evidencia-se que as relações entre as pessoas ou outros problemas diferentes do conteúdo não têm lugar na relação educativa. O compromisso é com o conteúdo e não com o aluno.

Desses professores que ministram aulas específicas, muitos também colocam que buscam formar pessoas autônomas moral e intelectualmente. Esse objetivo é, portanto, maior do que os específicos da matéria que lecionam. Se a formação de pessoas autônomas é mais ampla não se pode em nome do segundo ferir o primeiro. Ao planejar a forma como os conteúdos serão trabalhados, assim como o ambiente sociomoral da classe, é preciso considerar, antes de mais nada, os objetivos gerais articulando-os com os específicos, por exemplo: "Que situações proporei ou como vou trabalhar a tomada de decisões, a investigação, a responsabilidade, o pensar sobre, a interação social, etc. em minha matéria?".

Sastre Vilarrasa e Moreno Marimon, em um estudo recente (2002) relatam uma investigação realizada com 120 estudantes do primeiro ano da universidade em que se perguntava sobre determinados temas lecionados no ensino fundamental e médio. O objetivo era saber o que conservavam de algumas disciplinas estudadas e também qual a utilidade que lhes conferiam. A seguir, são apresentados algumas das questões e os resultados encontrados pelas pesquisadoras (pp.37-38):

"O que você se lembra sobre a **física** que estudou na escola primária e na secundária?"

- 56% dos sujeitos asseguram que não se recordam de nada ou de muito poucas coisas e não mencionam nenhuma das noções estudadas.

- 39% respondem enumerando diversos conceitos isolados da física (força, velocidade, aceleração, peso, equilíbrio, energia, inércia, resistência, massa, etc.).
- Somente 5% dos sujeitos asseguram recordar-se de tudo ou de quase tudo que aprendeu na escola sobre essa matéria, todavia não mencionavam, em concreto, o que afirmavam recordar.

"Dos conhecimentos de **física** que se recorda, quantas vezes os tem utilizado em sua vida adulta?"

- 42% dos sujeitos asseguram que nunca os tinham utilizado.
- 19% dos sujeitos consideram que os utiliza muitas vezes em sua vida cotidiana, porém mencionam como exemplo atividades das quais não é necessário nenhum conhecimento desta disciplina científica, como por exemplo, "fazer força para abrir um pote", "levantar objetos pesados", "fazer esportes", "calcular a água que se coloca numa banheira para não transbordar ao entrar", "dançar", "não perder o equilíbrio quando se anda por uma calçada estreita", etc.
- 16% dos sujeitos se referem à utilidade da aprendizagem em física com conceitos muito gerais, como por exemplo, "para explicar o mundo" ou "para entender os aspectos da natureza".
- 18% dos sujeitos, atribuem a estes conhecimentos uma utilidade que não especifica porém que consideram muito importante.

A utilidade que os alunos dessa amostra conferem à **raiz quadrada** não é mais alentadora que a que outorga a seus conhecimentos de física. Diante da pergunta "quantas vezes utilizou uma **raiz quadrada** em sua vida cotidiana, fora do contexto educativo?"

- 90% respondem que nenhuma.
- 6% mencionam aplicações úteis, como por exemplo, para calcular áreas ou para dar aulas particulares.
- 4% do restante asseguram haver utilizado em jogos diversos.

A próxima questão referiu-se à geografia: "Recorda-se dos rios que desembocam no Cantábrico[13]?"

- 55% das pessoas entrevistadas disseram não se recordar de nenhum.
- 17% nomeiam pelo menos um corretamente
- 8% não mencionam nenhum corretamente.

Segundo as autoras, esses resultados põem em evidencia o escasso significado que os alunos atribuem a suas aprendizagens escolares. "Isso não quer dizer, não obstante, que estas aprendizagens não tenham desempenhado realmente um papel importante em sua formação intelectual e em sua maneira de pensar" (*ibid.* p.38), entretanto, em sua maioria, os sujeitos entrevistados não têm consciência do papel que estas aprendizagens representaram em sua formação, da função que cumprem estes conhecimentos, nem de sua aplicabilidade.

Estes dados são bastante significativos, levando-nos a refletir sobre a grande quantidade de conteúdos contida na maioria dos currículos. Muitos professores se esforçam sobremaneira para "dar conta" do conteúdo que "tem" que ser trabalhado, angustiando-se quando não conseguem "cumprir" o programa. Em nome do "ensino" da matéria, empregam procedimentos coercitivos e arbitrários, que mantêm altos níveis de heteronomia. Entretanto, os resultados apresentados por Sastre Vilarrasa e Moreno Marimon indicam quão pequeno significado esses conteúdos tiveram para a maioria dos estudantes entrevistados...

Castro (2002a), em um breve ensaio, questiona a proposta conteúdista contida no currículo escolar considera que o preço a ser pago por um currículo entulhado de informações, mesmo que isoladamente possam parecer úteis e interessantes, é que não sobra tempo para ser educado.

> *É preciso pisar no acelerador para conseguir ouvir falar de tudo. Como não há tempo de aprender, decora-se. Entre reis da França, afluentes do Amazonas e derivados de carbono, acumulam-se inutilidades memorizadas. E têm a mesma sina as leis, as teorias e os princípios científicos, que ajudam a entender o mundo, se fossem entendidos.* (p.22)

Ele acredita que apesar de os estudantes decorarem tudo, parecem não saber o significado do que estudam; passam nos exames mas não compreendem o que "aprenderam",

[13] Mar que banha as costas do norte da Espanha.

sabem fórmulas, mas não sabem usá-las.... Ressalta a inutilidade de não se compreender de fato o que se "estuda" e considera que se aprende a pensar *com* e *sobre* o que se estuda.

> *Aprender é uma conseqüência de pensar sobre problemas, de refletir a respeito do que está sendo apresentado nas aulas. A visão tradicional é que adquirimos um conhecimento e depois aprendemos a usá-lo. Trágico engano. Aprendemos somente pelo ato de pensar no que estamos aprendendo. E o conhecimento só é realmente adquirido quando podemos pensar usando o que foi aprendido. Mas o tamanho do currículo não deixa tempo para que isso aconteça. Resta aos alunos a lembrança de haver ouvido falar de fatos e de muitas teorias.O preço da sobrecarga de informações é a falta de profundidade, é a incapacidade de usar o que parecia ter sido aprendido, mas que era um conhecimento inerte, inútil e que não pode ser mobilizado para entender o mundo e resolver problemas.(ibid.)*

Castro acredita que é preciso ter coragem para dizer não à avalanche curricular, reconhecendo que muitas vezes o professor individualmente não pode fazê-lo, todavia, defende que estas decisões podem definir o futuro de um ser humano e de um país. Afinal, "queremos continuar com uma população que ouviu falar de todas as teorias mas não sabe usar nenhuma? Que recite os ossos do pé e centenas de nomes da taxionomia de Lineu? Ou queremos que entendam um manual de instruções?". Conclui dizendo que "tudo está na Internet. Mas decidir o que buscar e usar bem o que encontrou é para aqueles que aprenderam a articular seu raciocínio..". *(ibid.)*.

Partindo destas reflexões, questionamos se o empenho de muitos educadores, o enorme esforço para dar conta de todo o conteúdo, não acaba sendo em vão... Será que a forma como geralmente a escola trabalha a aquisição do conhecimento está de fato favorecendo o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual?

Discorrendo sobre as reformas educacionais, Juan Delval (2002b, p.3) considera que a escola tem êxito quando consegue, ao término da escolaridade obrigatória, que os alunos, "tornem-se pessoas adultas, maduras, capazes de discernir o que mais lhes convêm e o que não lhes convêm, que sejam capazes de planejar e organizar a vida por eles mesmos, que sejam capazes de julgar criticamente a organização social do ponto de vista moral, que sejam capazes de comportar-se como agentes autônomos, e de respeitar a liberdade, a integridade e os direitos dos demais". Para alcançar estas metas, o autor afirma que, independentemente da matéria a ser ensinada, é necessário que se proporcione oportunidades para treinamentos sistemáticos do pensamento crítico, tratando de distanciar-se das idéias recebidas e submetendo a crítica suas próprias idéias. Isto requer uma aprendizagem e pessoas que nos guiem nesse caminho. Vale a

pena apresentar literalmente suas concepções sobre o trabalho com a aquisição do conhecimento em uma escola para a democracia *(ibid.)*:

> *Creio que há que se aprender como o fizeram as pessoas que realizaram contribuições substanciais à cultura humana, seguindo seu exemplo, analisando os problemas, aprendendo a ver as coisas por diferentes perspectivas, valorizando as opiniões alheias, mas sendo capazes também de ver suas insuficiências, gerando explicações que temos que contrastar com o que sucede na realidade e com as opiniões de outros. Isso deve ser realizado com pessoas que sejam capazes de promover as situações em que se possam usar essas capacidades, que as exijam, que acreditem nos ambientes de aprendizagem adequados. E essa é a tarefa que tem que realizar o professor, não tanto a de ensinar como a de propiciar as condições para que seus alunos aprendam.*
> *Preparar o pensamento exige disciplina, dentro da qual se inclui aprender métodos de trabalho, expor as próprias idéias para que sejam compreensíveis pelos outros, entender o que os outros dizem e analisar o sentido dos textos, formular hipóteses que sirvam para explicação de um fenômeno, e contrastar nossas explicações com o que realmente se sucede e ser capaz de valorizar duas explicações distintas, buscando as vantagens e as desvantagens de cada uma. Tudo isso é um trabalho sistemático que resulta difícil realizar fora da escola e que em todo caso deveria constituir a função fundamental desta. Por isso a escola deve ser um laboratório onde se aprenda a analisar o mundo, e essa capacidade é a que deveriam alcançar os alunos no maior grau possível ao término de seus estudos.*

Sastre Vilarrasa e Moreno Marimon (2002) consideram que a maneira como está estruturado o currículo escolar indica que o ensino tem por objetivo preparar os alunos para a vida pública, mas não para a vida privada. Para elas são ensinadas disciplinas como matemática, história, português, filosofia, mas não como conhecer a si mesmo e aos demais, como ter cuidado com o outro, como resolver problemas. Entretanto, fazem uma ressalva ao afirmar que "ninguém nunca se suicidou por não saber resolver uma raiz quadrada. Mas muitas pessoas se suicidaram por não saber resolver conflitos pessoais". Levantam algumas questões necessárias para que trabalha com educação escolar: "Será que o ensino transmite realmente tudo o que é mais necessário no momento atual da sociedade? Por que o que se aprende na escola não é útil e o que é útil não se aprende na escola? Quais funções cumprem as aprendizagens escolares na vida de uma pessoa adulta?". As autoras crêem que não está sendo ensinado o mais importante e esclarecem que não são contra o ensino das matérias básicas. "Mas é preciso ensinar a comportar-se na vida, a resolver conflitos e a conhecer os próprios sentimentos. É muito necessário acrescentar ao ensino todo esse aspecto da vida pessoal e privada".

Ao longo deste item, analisamos situações que nos permitem inferir que, apesar de muitas escolas terem bons projetos pedagógicos para a autonomia ou os profissionais em

educação possuírem objetivos admiráveis com relação a formação de suas crianças, percebe-se uma certa incoerência nos procedimentos utilizados para atingí-los, deixando muito a desejar com relação ao alcance dessas metas. Essas questões já foram discutidas em outro trabalho (ver Vinha, 2000) em que se analisou a contradição entre o que se deseja e o que realmente se pratica. Observa-se, não raro, um professor que afirma querer, a longo prazo, formar crianças que sejam independentes, solidárias, críticas, autônomas, criativas, que saibam tomar decisões, assumir responsabilidades.... mas, no dia-a-dia, acaba por utilizar procedimentos que caminham em direção contrária a esses objetivos como por exemplo: as crianças não podem conversar (já que a interação entre elas é vista como prejudicial a aprendizagem), ficando sentadas uma atrás das outras em fileiras; os trabalhos em grupo são dados esporadicamente e, em geral, as atividades propostas nesses trabalhos não exigem cooperação entre os integrantes do grupo; não se pode auxiliar os colegas numa atividade ("cada um tem que fazer a sua lição sozinho"); não se pode emprestar o material ("cada um tem que ter o seu"); é o professor quem diz o que fazer, quais atividades realizar, quando e como; é ele quem toma todas as decisões, determinando até a ida ao banheiro ou ao bebedouro. É o docente quem resolve os conflitos punindo os infratores... Característico de um ambiente autocrático, o poder decisório da classe, assim como o centro do trabalho pedagógico, situa-se no professor. Ora, como formar pessoas que saibam decidir se elas nunca têm a oportunidade de tomar pequenas decisões? Se não podem conviver ou conversar com os colegas, como formar sujeitos que respeitem os pontos de vista divergentes e que saibam coordená-los? Se o auxílio é visto como "cola", como as crianças aprenderão a ser solidárias? Em que situações a cooperação está presente? Como formar pessoas criativas se é o educador quem ensina como resolver os problemas (técnicas, estratégias) e transmite modelos prontos e já completamente elaborados? Como aprender a criticar se a crítica (quando há alguma) é dada pronta pelo professor? Ter boas intenções e nobres objetivos não bastam. Como nos alerta Menin (1996) "pais e professores que querem uma educação para a autonomia devem primeiramente considerar seus próprios comportamentos e julgamentos morais. A sua autonomia será modelo para as crianças; a ausência dela também".

Assim sendo, é imprescindível que, além do necessário exemplo, os procedimentos pedagógicos adotados sejam coerentes com esses objetivos, pois do contrário o que está sendo estimulado de fato é a obediência, o individualismo, a competição e a submissão. Possuir um projeto para autonomia é importante, mas construir uma verdadeira escola para a autonomia constitui-se em algo bem mais complexo...

2.2 - A PERSPECTIVA CONSTRUTIVISTA DO TRABALHO COM OS CONFLITOS INTERPESSOAIS E A EDUCAÇÃO PARA O FUTURO

Foram vistos alguns dos mecanismos que estão presentes num processo de resolução de conflitos em uma educação para o presente, ou seja, que visa resolver o problema a curto prazo. Freqüentemente, associa-se ao cumprimento da norma: a obediência ao adulto, o medo de perder o amor, de ser punido, de ser descoberto, ou o desejo de receber algo em troca pelo bom comportamento. Quando a criança crescer, ao experienciar situações semelhantes e perceber que o que temia não ocorreu, acrescido da progressiva extinção do temor unilateral do adulto, quando os castigos e recompensas perdem a força, o sujeito pode vir a não mais legitimar a regra, ou seja, não sentirá mais a necessidade de cumpri-la, pois, o que o levava a obedecer não era uma aceitação interior da mesma, mas exterior, heterônoma.

Foi apresentado também que, em algumas salas de aula, os professores, por considerá-los prejudiciais, perdem muito tempo tentando evitar que os conflitos ocorram ou resolvendo-os para seus alunos como se as desavenças pertencessem a ele. Faz-se necessário uma mudança nesse paradigma, na forma como os conflitos nas relações interpessoais são interpretados. A modificação nessa concepção, aliada ao constante estudo e reflexão sobre a prática, auxiliarão o professor a transformar a maneira como intervém em situações de desavenças e atritos.

Primeiramente, é preciso ressaltar que devido à dinâmica das relações interpessoais os conflitos sempre estarão presentes na escola. Youniss (*apud* Light, 1987) considera equivocada a idéia de que o desenvolvimento social é uma mera questão de vir a conhecer pessoas, visto que as pessoas são conhecidas não como objetos por si mesmas, mas em termos de relações. Para o autor, "o conhecimento social é alcançado através da participação de relações interativas ordenadas com os outros (...) quando uma criança age a outra reage" (p.42). Então a criança não pode evitar tendo de se relacionar com o mundo por meio de relações interpessoais nas quais ela está envolvida, quer queira quer não. Youniss acredita que as "operações continuadas em suas relações permitem a cada sujeito desenvolver conceitos de um outro como pessoa". Nestas relações interativas os conflitos não são apenas inevitáveis, mas também motrizes destas "operações continuadas". Assim sendo, os conflitos interpessoais não podem jamais ser encarados como ocorrências antinaturais ou atípicas. O irreal é crer que raramente surgirão ou

gastar grande energia para tentar evitá-los, o que comumente ocorre quando, por exemplo, uma escola tenta vigiar seus alunos com freqüência, ou ao contrário, quando permite que a criança faça o que quer para impedir confrontos. Em qualquer relação educativa haverá conflitos, brigas, crises periódicas e atritos. É necessário compreender com tranqüilidade que essas desavenças sempre existirão e fazem parte das relações humanas, deixando de acreditar que paz signifique ausência de conflitos. Reconhecendo o papel pedagógico dos conflitos, Paulo Freire (Ferreiro, 2001) ao refletir sobre suas próprias vivencias, considerou: "...Alguns pensavam que, por defender o diálogo, eu negava o conflito. Não. Eu jamais neguei o conflito. O conflito está aí e é fundamental no processo de desenvolvimento, no processo histórico. A luta me faz. A luta me constitui. Ela é pedagógica".

Segundo a teoria construtivista piagetiana os conflitos interpessoais são ótimas oportunidades para trabalharmos valores e regras. São compreendidos como naturais e necessários ao desenvolvimento da criança. Dão-nos as "pistas" sobre o que precisam aprender. Surgem principalmente na troca de pontos de vista, só possível pela interação social. Sua ausência reflete relações de respeito unilateral, em que poucas vezes há discordâncias, brigas ou discussões, pois apenas uma das partes detém a autoridade, o poder, a razão.

Em concordância com essa idéia, DeVries e Zan (1995) afirmam que os conflitos são inevitáveis em salas de aula onde as crianças agem livremente. Obviamente, numa escola que segue uma orientação construtivista, ou seja, numa classe em que as interações sociais entre os pares são favorecidas, em que as crianças tomam decisões, realizam atividades diversificadas escolhidas por elas e em grupos, assumem pequenas responsabilidades, fazem escolhas, etc., haverá bem mais situações de conflitos do que na escola tradicional, onde os alunos, em geral, interagem muito pouco uns com os outros, ficando a maior parte do tempo em silêncio, imóveis, copiando pontos, resolvendo folhas de exercícios, ouvindo as explicações do professor, cabendo ao docente resolver os problemas e tomar todas as decisões. Portanto, causa desconfiança uma classe de crianças silenciosas e que quase não tem desavenças.

Os conflitos possuem lugar central na teoria construtivista. Piaget concebe o conflito, tanto o que ocorre no interior do sujeito como os conflitos entre os indivíduos, como necessários ao desenvolvimento. No processo de equilibração[14] ou auto-regulação, processo esse responsável pela construção de todo o conhecimento e que coordena os outros fatores de desenvolvimento (a

maturação, as influências do meio social e as experiências do meio físico), os conflitos internos possuem um papel imprescindível. É por meio dos conflitos que esse processo é desencadeado por dois aspectos fundamentais: a assimilação[15] e a acomodação[16]. É a partir do esforço do sujeito para adaptar-se às circunstâncias novas, à atividade realizada na tentativa de compensar a resistência de um objeto[17] a ser assimilado, que ele vai estruturando o conhecimento. A aquisição de um conhecimento novo não é inata e nem adquirida, mas resultado de construções sucessivas, isto é, de "descobertas" e de "invenções" por parte do sujeito. Os conflitos vivenciados pelo sujeito, levam-no a buscar uma nova ordem interna alimentada e alimentadora da ordem externa, desencadeando um esforço de organização. Quando experimenta um conflito, o indivíduo tenderá a "equilibrar-se novamente", tentando resolvê-lo, assimilando novos elementos que até então, não haviam sido percebidos, reorganizando seu pensamento. Lukjanenko (1995, p.132) esclarece resumidamente esse processo:

> *Conhecer significa colocar o objeto do conhecimento em um sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre este objeto. O processo de aquisição do conhecimento se desencadeia por perturbações que geraram desequilíbrios - o organismo reage (regulação) a fim de anular ou neutralizar as perturbações (compensação) para atingir um reequilíbrio (equilibração majorante) e assim caminha sucessivamente.*
> *Neste caminhar, as compensações e as construções são aspectos fundamentais do desenvolvimento. São complementares e solidárias porque toda construção nova supõe compensações, e, em toda equilibração, intervém a necessidade de novas construções, acrescentando sempre transformações no sistema cognitivo, afetivo, social e moral.*

Dessa forma, os conflitos de qualquer natureza, possuem um papel relevante no desenvolvimento. Quando ocorrem na interação com o outro (interações em desequilíbrio), o processo de negociação entre os pares "fornece uma plataforma para o processo reconstrutivo e é justamente a confrontação com o conflito derivado externamente que estimula o desequilíbrio interno" (Haste, 1987, p.172). Segundo esta concepção, a criança é motivada por esse desequilíbrio a refletir sobre maneiras distintas de restabelecer a reciprocidade. Neste processo,

---

[14] Compensações ativas do sujeito em resposta às estimulações exteriores.

[15] Incorporação de um elemento do meio exterior (objeto, acontecimento, etc.) a um esquema ou estrutura do sujeito.

[16] Modificação do esquema ou de uma estrutura em virtude das particularidades (ou resistência) do objeto a ser assimilado, podendo dar origem a construção de um novo esquema ou estrutura.

[17] O vocábulo "objeto" é sempre empregado no sentido piagetiano. Segundo Ramozzi-Chiarottino (1997, p.115) quando Piaget fala em objeto do conhecimento "refere-se a tudo o que pode ser conhecido pelo homem e não a objetos materiais como entendem alguns... Assim o objeto do conhecimento do ser humano é tudo aquilo com que ele interage material e simbolicamente: coisas, natureza, pessoas, cultura, história, valores".

uma resolução de conflito considerada como positiva, sugere um equilíbrio entre a capacidade de persuasão do outro e a satisfação de si mesmo.

Piaget enfatizou o importante papel dos conflitos interpessoais como facilitador do conflito interno pelo qual um indivíduo começa a levar em conta outros pontos de vista. Segundo essa concepção, no processo de resolução dos conflitos é necessário operar considerando os sentimentos, perspectivas e idéias de uma outra pessoa, portanto, essa resolução é cooperativa.

Retomamos a idéia de que, para Piaget, a crítica nasce da discussão e a discussão só é possível numa relação de respeito mútuo, entre iguais e que a cooperação não conduz o sujeito à simplesmente obedecer às regras impostas, quaisquer que elas sejam, mas sim, "a uma ética de solidariedade e reciprocidade". Em direção oposta do que comumente se acredita, cooperação não significa consenso ou acordo; muitas vezes a cooperação quer dizer discussão que produz a reflexão e a verificação objetiva. "Mas uma discussão equilibrada de forma que cada pessoa possa colocar seus argumentos, rebater o dos outros, examinar suas posições e as dos outros, conhecer, considerar, negar ou afirmar outros pontos de vista que não só os próprios" (Menin, 1996, p.52). É a partir da cooperação entre iguais que irá aparecer os sentimentos de justiça, daquilo que é justo e injusto e o sentimento de um bem interior.

Se quisermos que a criança compreenda a real necessidade das normas na relação entre as pessoas, a ser justa, honesta, respeitadora, etc. é preciso que interaja com situações em que vivenciará os mesmos princípios que queremos ensinar. É necessário que, além do exemplo pessoal, o adulto associe uma norma a uma sensação de bem-estar, de satisfação pessoal ao cumpri-la e também reflita com a criança as conseqüências decorrentes do não cumprimento da mesma. Deste modo, as crianças vão aprendendo a necessidade de existir normas que gerenciem as relações entre as pessoas, legitimando-as. Assim, evita-se que o sujeito simplesmente se conforme com as regras e as obedeça exteriormente, devido às manipulações feitas pelos adultos com as recompensas, as punições ou a retirada de amor. Numa educação que visa à autonomia, é preciso que a escola proporcione à criança um ambiente sociomoral cooperativo ou democrático em que vivencie continuamente relações de cooperação, de justiça e de respeito mútuo. A cooperação ocorre necessariamente a partir da convivência da criança com seus pares e com os adultos.

Ressalta-se que quando se preconiza a importância da interação com os pares ou os iguais não significa, de forma alguma, classes homogêneas em que não há diversidade. Aliás,

uma das causas das desavenças ou mesmo da violência é a má gestão das diversidade (Pereira, 1998). Analisando pesquisas sobre o papel dos conflitos nos diversos contextos educacionais, Díaz-Aguado e Mendrano (1994, p.122) concluem:

> *De acordo com a hipótese de que o conflito é o motor do desenvolvimento, os contextos heterogêneos, cujos alunos pertencem a distintos grupos étnicos ou culturais, proporcionam uma excelente oportunidade de educação moral, que pode enriquecer a todos os alunos no desenvolvimento da tolerância a diversidade. Porque a alta conflitividade das aulas heterogêneas representa, não somente uma dificuldade a superar sendo também uma excelente oportunidade para aprender a ser tolerante em uma sociedade cada vez mais heterogênea e conflitiva. Em outras palavras, nos contextos homogêneos, há menos conflitos, porém também menos oportunidades para aprender a resolvê-los*

Como foi afirmado anteriormente a ênfase de uma educação que segue uma orientação construtivista, não está na resolução do conflito em si, no produto, mas sim, no processo. O que irá fazer diferença é a forma com que os problemas são enfrentados. A resolução de conflitos não é uma meta unicamente do construtivismo. "No entanto, a perspectiva construtivista pode ser única ao apresentar o conflito e sua resolução como partes importantes do currículo e não apenas o vendo como um problema a ser administrado" (DeVries & Zan, 1995, p.13). Os trabalhos de Piaget reconhecem que a resolução dos conflitos está subjacente às mudanças no desenvolvimento da criança, envolvendo o reconhecimento e a descoberta de como conciliar diferentes perspectivas.

A Aprendizagem das Normas e dos Valores na Ação

Considerando os conflitos interpessoais como circunstâncias favoráveis para a aprendizagem, acreditamos que, ao invés de o professor gastar seu tempo e energia tentando preveni-los, deve aproveitar os mesmos como oportunidades para auxiliar as crianças a reconhecerem os pontos de vista dos outros e aprenderem, aos poucos, como buscar soluções aceitáveis para todas as partes envolvidas. Ao agir assim, o educador demonstra reconhecer a importância de criar situações para desenvolver nas crianças habilidades que as auxiliem na resolução de conflitos interpessoais. Por exemplo: quando há situações de "fofoca" e intrigas, podemos aproveitar para trabalhar as conseqüências desses atos nas relações entre as pessoas ao pedir para que os envolvidos discorram sobre como se sentiram; situações de mentira constituem-se em oportunidades para refletir sobre a necessidade da veracidade; circunstâncias

em que há agressões físicas ou verbais entre as crianças, podem ser aproveitadas para trabalhar o reconhecimento dos sentimentos e a resolução das desavenças por meio do diálogo; uma explosão da raiva é útil para trabalharmos a expressão dos sentimentos sem que esta venha causar danos aos outros; os pequenos furtos servem para a criança ir aprendendo a não pegar o que não lhe pertence sem autorização e o significado do "emprestar"; situações de desrespeito e também os sentimentos de mágoa ou raiva, são experiências que podem demonstrar a importância de se tratar as pessoas com respeito; e assim por diante.

Quando se tem a concepção de que os conflitos são situações necessárias para a aprendizagem, modificam-se, inclusive, os sentimentos diante dos mesmos. Compreende-se que os problemas ou desavenças, por serem naturais em qualquer relação, devem ser administrados, não sofridos. A angústia, a insegurança ou o sofrimento levam o sujeito a resolvê-los rapidamente, de forma improvisada, para "livrar-se" daquilo que gera esses sentimentos, assim, muitas vezes as intervenções são desastrosas. Concebendo-os como inerentes às relações e necessários ao crescimento individual ou de um grupo, lida-se com os conflitos de forma mais serena, compreendendo a necessidade de, muitas vezes, planejar o processo de resolução dos mesmos.

Resgatamos o problema do sumiço da mochila de Flora apresentado na Introdução (cap. II, item 2, situação nº 1). Constata-se que os educadores procuraram de inúmeras formas utilizar procedimentos construtivos para resolver o problema, mas mesmo assim não encontraram a mochila da garota e nem descobriram quem a havia pegado. Ao discutir esta situação com estes profissionais, procuramos mostrar que as intervenções realizadas, apesar de construtivas, indicavam que eles estavam enfocando o produto, ou seja, a resolução (encontrar a mochila) e não o processo, isto é, o que as crianças precisavam aprender com aquele conflito. Mesmo que não descobrissem o que tinha acontecido, o que ocorre muitas vezes, seria importante que o conflito contribuísse com dados sobre o que era preciso estar sendo trabalhado com os pequenos.

A partir dessas reflexões, a coordenadora reuniu as crianças e disse que não achava justo que a Flora ficasse sem sua mochila. Por outro lado, também não julgava certo obrigar que alguém assumisse, porque isso caberia a própria pessoa decidir, e não achava justo fazer uma "vaquinha" pois muitos que não tinham nada com isto teriam que contribuir. Considerava que um erro inicial não justificaria que a escola se valesse de outros erros, como chantagens ou ameaças, para consertar o primeiro. Concluiu dizendo que havia comprado uma nova mochila

para Flora, e estava entregando-a para ela, mas que esperava que um dia a pessoa que houvesse pegado a mochila de Flora fosse contar o que aconteceu.

Após esta conversa, junto com as outras atividades rotineiras da classe, os educadores planejaram propostas de atividades hipotéticas, ou seja, distantes do real, que envolviam o tema dos sentimentos, de se pegar algo por brincadeira, das reações, etc. Além de histórias contendo conflitos que eram debatidas, havia atividades e jogos em que as crianças representavam as manifestações de seus sentimentos e emoções, assim como o que causava tais sentimentos; teatros com assunção de papéis, etc. Apenas para ilustrar, uma das propostas foi um teatro de fantoche de varas com os personagens da turma da Mônica, de Maurício de Souza. No teatro, Cebolinha e Cascão surrupiam o coelhinho de pelúcia da Mônica que fica zangada e dá uma surra nos dois. Foram discutidas as motivações dos personagens, os sentimentos da Mônica quando não encontrou seu coelhinho, a reação que teve, o porquê de os meninos estarem sempre a provocando, etc. Divididos em grupos, as crianças elaboraram histórias que envolviam conflitos e sentimentos e construíram os fantoches de seus personagens apresentando-os para os colegas. Depois relataram situações reais relacionadas aos temas trabalhados, fizeram desenhos e arquivaram-nos no álbum das emoções. E os dias foram passando, as atividades continuaram com outros sentimentos e situações e a questão do desaparecimento da mochila foi quase esquecida.

Até que um dia um dos alunos dessa turma, o Bruno, começou a não querer mais ir à aula e ninguém sabia o motivo. Depois de um tempo, Bruno e sua mãe foram até a escola dizendo que ele tinha algo a contar para a coordenadora e para a professora. O garoto disse que havia sido ele quem havia pegado a mochila junto com um colega: "Eu falei para o Jorge jogar na escola ao lado, mas eu pensei que ele não fosse jogar". Com receio de serem castigados ou censurados combinaram não contar nada para ninguém.

A educadora não havia sequer suspeitado desse garoto, ficou surpresa com a "confissão" e disse-lhe que era muito difícil contar algo errado que se fez e que imaginava como ele não deveria estar se sentindo guardando este "segredo" por todo aquele tempo. Bruno contou que "às vezes a garganta doía, mas que não era dor de garganta de médico, de remédio" (sintomas físicos de ansiedade).

Sabendo da importância de se associar um valor moral a uma sensação de bem-estar, de satisfação e não de mal-estar ou humilhação, a educadora acrescentou que ele tinha duas opções,

uma mais fácil, que era não contar e nada iria acontecer com ele, porque ninguém teria como saber o que havia acontecido (a não ser ele próprio e o colega), ou uma outra opção mais difícil, que era assumir o que o fizera contar, mesmo sabendo que poderia "levar uma bronca" ou até ser castigado. E que ele havia escolhido a opção mais difícil, porém a melhor, que era contar a verdade, dizendo que estava arrependido. Pois o contar a verdade faz com que as pessoas confiem uma nas outras e que com esta decisão, ele mostrava que se poderia confiar nele. A educadora acrescentou: "Você está assumindo sozinho algo que fez junto com o Jorge. Você gostaria de dividir com ele esta responsabilidade?". O garoto respondeu que sim e o Jorge foi chamado.

A professora disse: "Jorge, o Bruno contou-nos o que aconteceu com a mochila de Flora. Você gostaria de dizer alguma coisa também?" O garoto hesitou, disse não se lembrar direito e depois de alguns segundos falou que realmente foi ele quem jogara a mochila. A educadora perguntou-lhe se gostaria de ter contado antes. Jorge respondeu que sim mas que ficou com medo.

Bruno disse que até estava juntando dinheiro para comprar outra mochila e pediu para que não contasse para os colegas o que tinha feito porque iria se "sentir mal" se eles soubessem. A educadora colocou que não iriam contar, que aliás não caberiam a elas dizer qualquer coisa sobre o ocorrido e que estavam satisfeitas pelo fato de terem não apenas se arrependido, mas optado por dizer a verdade por mais difícil que isto tenha sido.

É possível analisar este ocorrido sob várias perspectivas, entretanto o que consideramos importante destacar neste processo foi o planejamento das intervenções a partir da vivência de um conflito. O fato de as crianças terem posteriormente assumido pode ter sido uma das conseqüências do trabalho, mas não era o objetivo e sim que todos aprendessem com o fato. Ressalta-se que a "confissão" de Bruno foi espontânea e não imposta exteriormente e que já aparecia uma certa preocupação de Bruno com a sua imagem perante o grupo (confissão pública), que foi preservada. Um outro aspecto a ser ressaltado foi o fato de a escola não ter utilizado mesmo no começo, de procedimentos coercitivos e abusivos em nome da resolução do problema.

SOMOS OS EDUCADORES!

Para que se atue de forma a aproveitar as oportunidades que os conflitos oferecem, auxiliando a criança a aprender com eles, faz-se necessário, primeiramente, que o professor controle suas reações. Afinal ele é o adulto da relação, portanto, teoricamente ele é a pessoa madura da relação. Como educador, não deve agir de improviso ou de forma descontrolada. Ressalta-se que "controlar suas reações" não significa permanecer impassível, apático, indiferente. Alguns professores acreditam que para agir de uma maneira mais construtiva no processo de resolução de conflitos, é preciso ter um imenso autocontrole ou nunca sentir irritações ou raiva (como se isso fosse possível, principalmente quando estamos envolvidos no problema). A manifestação construtiva dos legítimos sentimentos é saudável e necessária em qualquer relação educativa, mas é preciso aprender a lidar com esses sentimentos, expressando-os sem atacar a personalidade do outro, sem insultos, nem acusações, de modo a não causar prejuízos, não gerar danos maiores. Marion (2002) esclarece que as crianças possuem uma capacidade limitada para compreender a emoção quando os adultos manifestam muita raiva. "Os adultos mais eficazes em ajudar as crianças a controlar a raiva são exemplos na forma responsável como lidam com a mesma: reconhecem, aceitam e demonstram responsabilidade por seus próprios sentimentos de raiva e pela maneira direta e não agressiva pela qual a expressam" (p.170). Ginott (1989) acrescenta que a raiva, quando bem canalizada e externada com segurança, é um valioso instrumento do qual os professores podem se valer na educação das crianças, pois sem agredir, transmite uma mensagem importante, de que, há limites para a tolerância do adulto.

Nesses momentos é preciso lembrar-se de que se de um lado está o aluno, do outro há o educador, portanto, é importante controlar as reações impulsivas. Não se deve tomar a agressão para si, optando por dar respostas construtivas e educativas, não punitivas ou vexatórias à ação do outro.Qual seria a vantagem de agir como a criança age? De retribuir uma agressão com intervenções descuidadas, humilhantes, desrespeitosas ou agressivas? Quantas vezes por causa de um dano causado pela criança a atitude do adulto causa um dano maior ainda? Não se recomenda tomar atitudes intempestivas e deve-se considerar que, em geral, um conflito não precisa ser resolvido de imediato, de "cabeça-quente". O educador pode conter a desavença ou ação desrespeitosa e posteriormente, planejar procedimentos e formas de intervenção que auxilie aquela(s) criança(s) a aprender o que necessita(m) com o problema.

Em uma escola, a professora foi chamada pelas crianças para ir até o jardim pois um aluno seu havia estragado várias plantas e a cerca que as protegia. A professora dirigiu-se ao garoto, questionando-o sobre o ocorrido. O aluno simplesmente disse-lhe que as estragou porque estava com vontade e que foi até o jardim, pisoteou e arrancou "essas plantas feias". A professora, surpreendida com a resposta inesperada e percebendo que estava ficando exasperada, disse-lhe firmemente: "Estou estupefata com isso que está me dizendo! Estou realmente brava com o ocorrido; tão brava que prefiro conversar com você em outro momento, quando estiver mais calma". É preferível limitar a ação e adiar a intervenção quando se está perdendo o controle das reações, do que tomar decisões quando se está envolvido por emoções intempestivas. Essa professora não partiu para o confronto e, posteriormente, planejou cuidadosamente a conversa que teria com o garoto. Quando ambos estavam mais calmos, dialogou procurando levá-lo a refletir sobre as causas de seu ato, os sentimentos envolvidos, a maneira como os expressara, as conseqüências, as formas de reparação e outras maneiras de lidar com esses sentimentos e com o problema que desencadeou tal ato. Ele decidiu tentar consertar o jardim (tentativa natural de reparação – sem que a criança seja exposta a uma situação humilhante ou vexatória), auxiliado pelo funcionário da escola e pela própria professora, que aproveitou esses momentos para estreitar as relações com ele. Talvez o garoto deva estar pensando até hoje o que é estar estupefata...

Um outro exemplo é quando o adulto se depara com uma criança zangada ou fora de controle. Nessas horas é um desafio reagir de maneira racional, mas é importante ter claro que o papel do educador é auxiliar essa criança a controlar suas reações e não contribuir ainda mais para o descontrole, querendo conversar, discutir ou tendo reações alteradas. Procurar usar métodos não-verbais para acalmar as crianças, como colocar o braço em volta da sua cintura ou pousar a mão sobre a mão dela, o que pode ajudar a tranquilizá-la. Se necessário empregar uma linguagem firme nessa hora, dizendo, por exemplo: "Vamos tratar disso quando você estiver mais calma. Por ora, é melhor não insistirmos nisso. Quando você estiver em condições de conversar de uma forma que possamos entender, falaremos sobre isso".

O mesmo princípio é válido quando se está atuando com jovens ou adultos. Aliás, não raro, estes podem se regozijar com o descontrole do professor. Vamos recuperar a situação nº 5 narrada na Introdução deste trabalho (cap. I, item 2), que contribui para ilustrar a importância de não reagir da mesma forma que o agressor. Nesta situação um aluno adulto demonstrou sua

insatisfação referindo-se ao texto como "esta droga aqui" e empregou ironia para justificá-la. Vamos dar continuidade ao relato da professora.

Era uma turma grande de alunos/educadores num curso de extensão, com duração de 10 meses. O curso ainda estava no início e estudávamos o desenvolvimento da criança.

Certa vez, no começo de uma aula, perguntei aos alunos se tinham lido o texto para iniciarmos os trabalhos em grupo. Um aluno, o João, que é diretor de uma escola e deveria ter uns 45 anos, levantou o texto para o alto e disse:

- *"Essa b... aqui?"*

De repente, todos os outros alunos ficaram em silêncio e olharam para mim, esperando a minha reação, ainda mais por se tratar de um curso que trabalhava a proposta de uma escola cooperativa e respeitosa. Apesar de surpreendida com a maneira como o João respondeu, questionei-o:

- *"Parece que não gostou do texto. O que você não gostou?"*

Ele falou ironizando:

- *"Ai que coisa mais chata: mãozinha, pezinho, dedinho... que saco!"*

Fiquei surpresa com o que estava ouvindo, mas procurei controlar-me, pois percebi que poderia causar danos maiores se optasse em "bater-boca" com meu aluno. Acreditava que poderia ser legítima a sua insatisfação com o texto, o que estava questionando (mentalmente) era a maneira como ele a expressara. Assim, utilizei uma fala descritiva, procurando sutilmente exemplificar uma outra forma de se expressar as mesmas coisas.

- *"Parece-me que você não gostou do emprego dos diminutivos, de uma linguagem infantilizada. É isso?"*

- *"Eu não gosto de ficar só falando de crianças pequenas. É cheio de coisinhas! Eu gosto de trabalhar com adolescentes"* - respondeu o aluno.

- *"Então você prefere estudar crianças mais velhas, adolescentes. Está cansado de estudar de forma tão aprofundada o desenvolvimento dos pequenos"*

E dirigindo-me para os outros alunos:

- *"O que vocês pensam sobre isto? Alguém também considerou que a linguagem empregada no texto é infantilizada? (...) Vocês preferem que estudemos mais rapidamente o desenvolvimento das crianças pequenas e aprofundemos o período da adolescência?"*.

Os alunos colocaram suas idéias, sendo que a maioria não concordava com ele, gostando do texto e querendo continuar o plano inicial. Inseri-o novamente no diálogo solicitando sua opinião a partir das considerações feitas pelos colegas. O clima foi "desanuviando" e a discussão tomou um outro rumo.

No intervalo porém, assim como se faz com as crianças, eu pedi para que este aluno esperasse pois gostaria de conversar particularmente com ele. Ele, prevenido, disse-me que não estava disposto a levar "bronca". Sentei-me com ele, esclareci que não era esta a minha intenção e questionei-o sobre o que tinha acontecido. Disse-lhe que achava importante conversar sobre a forma como ele havia expressado sua insatisfação, explicando que seus pontos de vista eram importantes e que seriam considerados, mas que ele teria que colocá-los de outra forma. Dialogamos um pouco e ele contou-me de alguns problemas que estava vivendo no trabalho (apesar de saber que isto não era justificativa para o ocorrido).

Na verdade, na hora em que ele respondeu de forma irônica minha vontade imediata era insultá-lo, questionar sua competência como diretor e educador, diminuí-lo! Mas, simultaneamente, recordei de meu papel e responsabilidade como professora do curso e percebi que meus alunos estariam atentos a minha reação. Eu sabia que a forma como eu respondesse poderia somar ou subtrair pontos em nosso relacionamento, que minha reação poderia ser construtiva ou destrutiva. Foi questão de segundos, mas acho que fiz a opção certa. Até alguns de meus alunos, no final da aula, vieram me dizer que se surpreenderam com a forma "construtiva" com que lidei com a situação! E o melhor é que eu e meu aluno, com o tempo, acabamos por nos tornar bons amigos.

Foi visto até agora que controlar as reações, não agindo de forma impulsiva, assim como planejar a intervenção é um cuidado importante no processo de resolução de um conflito. Retomemos a situação nº 6 apresentada na Introdução (cap. I, item 2), em que os alunos do 1º ano de Odontologia começaram a "brincar" de jogar voleibol com as esculturas feitas com sucatas pelos alunos da Pedagogia, acabando por estragar inúmeras peças. A primeira reação do coordenador do curso era a de reunir todos os alunos desse ano no auditório e dar-lhes uma "boa lição de moral", já que desconhecia os autores do delito.

Entretanto, compreendendo a importância de não agir no "calor das emoções" e decidir com mais ponderação como agir, esperou um tempo e refletiu como poderia proceder de forma que todos pudessem aprender com o problema. Considerou que os alunos já esperavam que ficasse zangado e que fosse lhes dar uma bronca, e cogitou a possibilidade de surpreendê-los com uma resposta diferente da habitual. Sabia que havia entre eles uma relação de respeito, afetiva e que os alunos se importavam com o que dizia... Assim, reuniu a turma do 1º ano no auditório. Iniciou pedindo para que alguns estudantes da Pedagogia, que estavam presentes, contassem como haviam realizado o projeto que resultou na exposição, qual fora o esforço empenhado e como eles se sentiram quando viram as peças estragadas. Após este relato, alguns dos alunos da Odontologia tentaram dizer que foram apenas alguns da classe os responsáveis pelo estrago e que não se poderia generalizar; o coordenador então interveio e disse que para ele não importava quem tinha participado, visto que todos formavam um grupo e que como coordenador do curso, integrante deste grupo, ele também se considerava responsável pelo ocorrido e sentia-se constrangido pelo que acontecera; em seu nome e no nome da Odontologia o coordenador pediu desculpas e disse que estaria, depois daquela conversa, indo até o local em que estava sendo realizada a exposição e para avaliar o que ainda era possível ser refeito. Logo após, virou para seu grupo e perguntou quem poderia ir com ele e auxiliá-lo. Quase todos os alunos levantaram e se dirigiram ao local da exposição, apesar de as esculturas estragadas já terem sido jogadas fora sem que nada mais pudesse ser feito. Mesmo não descobrindo os responsáveis, nem tampouco tomando qualquer atitude disciplinar como usualmente fazia, o coordenador sentiu-se satisfeito e considerou que com esta maneira de proceder oportunizou maior reflexão sobre as conseqüências das atitudes de alguns de seus alunos do que se tivesse empregado ameaças e punições expiatórias.

A Quem Pertence o Conflito?

Numa perspectiva construtivista, o professor precisa compreender que um conflito ocorrido com suas crianças ou em sua classe **não lhe pertence**, portanto, não lhe cabe resolver ou decidir pelos envolvidos o que fazer, retirando-os do mesmo. Freqüentemente, o que ocorre é o contrário, ou seja, o professor retira as crianças do controle do próprio conflito ou problema, atribuindo a si próprio a resolução dessas situações vividas pelos alunos. Por exemplo, ao deparar-se com duas crianças brigando por um objeto, o educador retira-o das crianças dizendo-lhes que, já que elas não podem compartilhá-lo, então ele não mais irá deixá-las brincar com ele. Ou ainda quando um certo número de crianças está demonstrando dificuldades em compartilhar materiais para fazer uma maquete, o educador aumenta a quantidade de materiais para que não briguem mais, resolvendo temporariamente o problema, mas deixando de trabalhar aquilo que realmente precisam aprender.

Situações como essas são comuns na escola. Não raro diante de um aluno chorando porque o colega pegou algum objeto que lhe pertence, o professor intervém imediatamente dizendo: "Devolva a tesoura para ela. Você sabe que ela não gosta que peguem suas coisas. Não está vendo que está chorando?". E assim, assume o comando de quase todas as situações, resolvendo as desavenças que surgem, da mesma forma que corrige, ensina a matéria, decide o que fazer, etc. É muito comum ao trabalharmos com os educadores que surjam questões como: "O que **eu** faço quando as crianças estão conversando muito alto durante os trabalhos em grupo?"; "O que **eu** faço quando as crianças querem ir ao banheiro assim que chegam do recreio?"; "O que **eu** faço quando um aluno não quer participar de um trabalho de grupo?"; "Na minha escola, as crianças só podem pegar outros livros na biblioteca quando todos da classe devolvem os livros que foram retirados. Entretanto há sempre algumas crianças que esquecem de trazê-los, prejudicando os colegas que trouxeram no prazo combinado. O que **eu** faço?". Nessas situações, procura-se em conjunto com o professor refletir que o problema não pertence somente a ele, portanto, não lhe cabe sozinho buscar a resolução do mesmo. Quem precisa buscá-la são as pessoas envolvidas no conflito, ou seja, as próprias crianças. O papel do professor é o de mediador, apresentando de forma descritiva o problema, incitando as pessoas a refletirem sobre o mesmo, estimulando a troca de idéias e a proposição de alternativas justas e viáveis para sua resolução, assim como, incentivando a análise das prováveis conseqüências de cada proposta. Ao apresentar o problema, recomenda-se evitar culpar alguém de tê-lo causado, procurando enfocar

apresentar o problema, deve-se evitar culpar alguém de tê-lo causado, procurando enfocar no processo de resolução do mesmo. A idéia é: "Temos um problema. Vamos encontrar a solução".

Em uma escola pública uma professora relatou que, na hora da merenda, três garotas de sua classe iam ao banheiro e lá ficavam, conversando, brincando, e que ela tinha que ir chamá-las para comer antes que a merenda se acabasse. Querendo resolver o problema, a professora pediu à merendeira que não as servissem mais quando estivessem fora do horário. O interessante é que ela pensou em formas de resolver essa situação, sem primeiro procurar conversar primeiro com as garotas, explicando o que estava acontecendo e qual sugestão teriam para resolver o problema.

Em uma outra escola, os adolescentes decidiram fazer uma rifa para auxiliar na arrecadação de fundos para realização da formatura. Havia sido combinado que, quem vendesse pelo menos 10 números da rifa, não precisaria pagar a contribuição mensal para a realização do evento. Alguns alunos venderam apenas 1 número, outros um pouco mais e outros ainda conseguiram vender mais de 30 números. Começaram a discutir sobre o problema não achando justo quem vendeu poucos não ter "desconto" nenhum sobre a parcela e quem vendeu muitos números descontar apenas uma parcela. Levaram o problema para a coordenadora que tentou buscar uma forma justa de resolver tal impasse. Explicou aos alunos que considerava que a melhor maneira para solucionar esse problema seria calcular o lucro de cada número da rifa, multiplicá-lo pelos números vendidos por cada aluno e descontar o resultado das parcelas que iriam pagar. Os alunos acharam uma boa solução e todos concordaram com ela. Assim, o conflito foi resolvido de forma rápida e justa pela coordenadora, porém perdeu-se uma oportunidade para promover a troca de pontos de vista, a argumentação, a proposição de soluções, a análise de cada proposta, a busca de uma solução que partisse dos próprios envolvidos, o diálogo, o respeito pelas idéias divergentes, etc. Esses procedimentos são mais coerentes com a construção da autonomia do que a simples resolução imediata do conflito. O educador que pretende favorecer o desenvolvimento do raciocínio moral, da cooperação, do respeito mútuo, etc., tem esses objetivos como parâmetros para suas intervenções, passando a focalizar mais o processo e não tanto o resultado final. Situações como essa são muito comuns na escola, em que os adultos, querendo ajudar, buscam formas de resolver os problemas sem antes colocá-los às pessoas envolvidas, impedindo-as, dessa forma, de aprender com os mesmos.

Vamos selecionar uma das questões das apresentadas acima, explorando-a, para ilustrar essa idéia. Certa vez uma professora trouxe o problema das crianças que esqueciam de trazer o

livro que teria que ser devolvido à biblioteca no prazo combinado e perguntava-nos o que **ela** poderia fazer. Refletimos com essa educadora a importância de as próprias crianças pensarem sobre esse problema e alguns aspectos que ela poderia estar considerando nesse processo. Ao retornar à classe, durante a roda inicial, a professora descreveu o problema para o grupo e, como é de se esperar, devido as características do seu desenvolvimento, as crianças começaram a propor castigos para quem o esquecesse. A professora então, recomeçou a conversa fazendo questões que as levassem a refletir o **porquê** de alguns alunos não trazerem o livro (antes de se discutir como resolver determinada situação, é preciso, primeiramente, refletir sobre os motivos pelos quais o fato está ocorrendo). Depois disso, explicou que não estavam reunidos para pensar em formas de punir quem não trouxesse o livro mas sim, para refletir juntos sobre o que poderiam fazer para que isso não acontecesse, para ajudar aquelas crianças que se esqueciam a lembrarem-se de trazê-lo (houve aqui a mudança do enfoque do resultado para o processo – a ênfase não é na punição, mas na busca de alternativas que atuem nas causas e não nas conseqüências). Após a apresentação e análise de algumas propostas sugeridas, as crianças decidiram que, na véspera do dia de entregá-lo, anotariam nas agendas um bilhete para si próprias lembrando-as de trazer o livro. Combinaram ainda que assim que se recordassem do compromisso, em casa, colocariam o livro próximo às mochilas para que não o esquecessem ao sair para a escola.

Entretanto, mesmo assim, algumas crianças ainda acabavam se esquecendo. Foi feita então, uma nova assembléia e pensaram em formas de auxiliar aquelas crianças que geralmente se esqueciam. Decidiram que na véspera do dia combinado o ajudante do dia lembraria os colegas e aqueles que achassem que pudessem esquecer colocariam, no final da aula, auxiliado pelo ajudante, um grande laço de fita vermelha amarrado na mochila que os ajudariam a lembrar de levar o livro quando estivessem saindo para ir para escola, ao pegar a mochila.

Neste exemplo evidencia-se a busca, pelos integrantes do conflito, por resoluções eficazes de fato, pois atuavam nas **causas** que gerou o conflito (o esquecimento, a organização dos materiais). Não raro, os educadores acreditam que não tirar as crianças do conflito significa aceitar qualquer resolução apresentada por elas que, em geral, são parciais ou punitivas e não atuam nas causas, servindo tão somente para "quitar o débito". Outras vezes parecem considerar que sempre é preciso uma atitude compensatória ou o emprego de alguma sanção, mesmo que estas não atuem nas causas do conflito. Para haver a mudança de fato no comportamento de uma

pessoa é necessária, primeiramente, a tomada de consciência do erro que não pode ser imposta exteriormente, mas que pode ocorrer, algumas vezes, por meio da constatação das conseqüências dos atos e também pela reflexão e análise das perspectivas e sentimentos envolvidos. Nem sempre o emprego de uma sanção é necessário. Um exemplo desta situação ocorreu em uma escola em que 2 garotos foram até o almoxarifado e pegaram, sem autorização, os materiais utilizados nas aulas de educação física para brincar, deixando-os espalhados. Foram encontrados e guardados pela zeladora que levou o fato para a direção da escola. A diretora conversou com ambos sobre a necessidade desta regra e analisaram juntos as conseqüências desta atitude. Os garotos disseram que não tinham "visto por este lado" e que pretendiam, a partir daquela conversa, utilizar os materiais de acordo com as regras. Porém, mesmo eles demonstrando que haviam percebido que erraram e compreendido a necessidade de seguir a norma, a diretora colocou que eles tinham desobedecido a uma regra da escola e questionou-os sobre o que poderiam fazer com relação a isto (evidencia-se a necessidade da sanção). Os alunos propuseram que poderiam varrer o pátio da escola por uma semana e assim foi feito.

Retomando a situação anteriormente apresentada no início deste item (nº 2), em que um cartaz de cereais realizado pelo 4º ano foi destruído pelos alunos do 7º ano, o coordenador poderia, ao invés de procurar os culpados, descrever o problema para a classe e convidá-los a pensar em formas de resolvê-lo. Por exemplo: "Os alunos do período da tarde ao final de um projeto elaboraram um cartaz com cereais que foi destruído. Esse cartaz não pertencia a vocês. Além disso, quando vocês chegaram a classe estava limpa. Temos dois problemas aqui. Estarei saindo agora e darei um tempo para que conversem e pensem em formas de resolvê-los. Estarei aguardando que me chamem, assim que chegarem a algum acordo". A idéia não é identificar os causadores ou puni-los, mas sim que discutam o problema, pensem em alternativas justas e como fazer para que isso não ocorresse mais. Uma resolução construtiva, poderia ser simplesmente refazer o cartaz e limpar a classe. Nesse caso, estaria sendo passada a mensagem de que, na maioria das vezes, é possível reparar um ato e que isso é mais importante do que ser castigado. O processo de reparação é uma atitude mais educativa e que surte mais efeito do que a punição. Os alunos compreendem que isso é uma decorrência natural de suas ações, e, apesar de não ser agradável, não se sentem injustiçados, não havendo o arrependimento por terem assumido. São nessas situações do cotidiano que o sujeito vai experimentando a validade ou não das normas que lhe foram ensinadas.

Ressaltamos novamente que incentivar os alunos a refletir sobre os problemas, investigando as causas e apresentando propostas, **não significa** permitir que as crianças, em assembléia na classe, escolham qual sanção deve ser ministrada ao(s) colega(s) que brigou(aram) ou desrespeitou(aram) as regras. Mesmo que sejam propostas alternativas punitivas, deve-se ouvi-las, o que não significa que serão acatadas. Permitir que os alunos escolham as sanções é uma prática que comumente observa-se em algumas escolas e que demonstra uma compreensão reducionista da teoria construtivista piagetiana. Devido às características de desenvolvimento das crianças, não se recomenda passar para o grupo a escolha de uma sanção, pois, as crianças ainda não têm condições de avaliar a situação em todos os aspectos, centrando-se apenas em um; não conseguem colocar-se no ponto de vista do outro, pois são egocêntricas; compreendem a regra de uma maneira rígida, avaliam pelas conseqüências palpáveis dos atos (responsabilidade objetiva), apresentando dificuldades em considerar as intenções da ação do outro, confundem o que é justo com a obediência ao adulto e consideram as sanções expiatórias (castigos severos) como as mais adequadas (ver item 2.1); sendo portanto, incapazes de fazer essa escolha de maneira justa. Todavia, destaca-se que o mesmo não é válido para as regras combinadas pois, têm como objetivo principal contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo na qual professores e alunos praticam a auto-regulação e a cooperação, sendo elaboradas por todos.

Observa-se esse tipo de "procedimento" (escolha de sanções) em alguns professores que raramente permitem que seus alunos façam escolhas. Por que será? Uma das explicações é que isso é, de certa forma, cômodo para o professor, pois a responsabilidade de tomar atitudes difíceis, "de ser ruim", é compartilhada. Afinal, não foi ele quem foi rigoroso, foram os próprios alunos. Quantas vezes o educador justifica, diante de uma regra injusta ou de uma punição iníqua, que foram as crianças que quiseram assim, foram elas quem elaboraram essa regra ou propuseram tal castigo. Ele resvala numa espécie de "democratismo" cujo poder decisório apenas é passado ao grupo quando lhe é conveniente. Inúmeras outras decisões que os alunos teriam condições de tomar e que lhes diriam respeito não são permitidas, como: alguns conteúdos que serão estudados, a forma de fazê-lo, os mecanismos de avaliação, etc.

Assim, constatam-se situações em que crianças ficam de castigo após a aula, vários dias sem recreio, fazem 10 vezes a tabuada, ficam em pé no fundo da classe, são excluídas de determinados grupos, etc., em nome do "combinado". "Afinal, foram elas mesmas que decidiram em assembléia", alegam os professores ao serem questionados...

Retomamos um exemplo observado numa classe de 3° ano do ensino fundamental (Vinha, 2000), onde todos os dias no final da aula, a professora desenhava um grande coração de um lado do quadro-negro chamado de 'coração silencioso' e uma 'lixeira' no outro lado. Dentro do coração eram escritos os nomes dos alunos que se comportaram, que ficaram 'quietinhos', e no da lixeira escreviam o nome daqueles que 'bagunçaram' ou não cumpriram as regras. A professora justificou esse procedimento alegando que as crianças pediam para que fizesse todos os dias, que eram elas mesmas quem decidiam o nome dos alunos que iam para a lixeira ou para o coração e quando não utilizava esse procedimento no final da aula, as crianças reclamavam. **Uma regra, procedimento ou atitude numa escola nunca pode ferir princípios maiores, não negociáveis, e portanto, acima do que é "combinável", como a justiça, o respeito, a dignidade ou a igualdade.**

É esperado que as crianças sejam rigorosas, que façam regras extremamente severas, que proponham coisas até absurdas, que aprovem e incentivem o uso pelo professor de procedimentos como recompensas e punições, que incitem o emprego de humilhações e censuras, entretanto, ressalta-se que o professor não deve aceitar tudo aquilo que "vem da criança". Como interlocutor, irá escutar as sugestões, colocar questionamentos e contra-argumentos, realizando uma reflexão sobre a regra proposta, se ela é razoável, se não haveria uma solução melhor. E quando for realmente necessário usar alguma sanção (que não seja expiatória, mas sim por reciprocidade) sua escolha diz respeito somente ao educador que deve esclarecer o porquê desta para a(s) criança(s) que cometeu(ram) a falta (se a atitude de reciprocidade não for auto-explicativa), não sendo um problema que deva ser resolvido pelo grupo.

O "democratismo conveniente" também é largamente utilizado em diversas relações e instituições, em que apenas são compartilhadas as decisões "negativas". O poder de decisão é delegado geralmente quando é de interesse da autoridade. Em uma rede municipal os diretores das unidades escolares foram escolhidos pela equipe da Secretaria de Educação, pois os cargos eram comissionados. Entretanto, enfrentando dificuldades financeiras, a prefeitura precisou diminuir o número de funcionários e pediu para que diminuíssem o número de diretores. Assim, 4 teriam que deixar essa função e retornar à docência. Para resolver essa situação, a equipe da secretaria solicitou que os professores da rede votassem em quais diretores eles gostariam que saíssem. Essa situação é análoga as relatadas em classe, pois, a assembléia apenas foi feita

quando era para ser decidido algo parcial, difícil, ruim. Para o ingresso desses profissionais, os professores não foram consultados, entretanto, para a retirada de alguns, sim, o que faz com que essa decisão árdua seja compartilhada.

A idéia de que os conflitos devem ser refletidos juntamente com os envolvidos leva a significativas mudanças na forma de lidar com os mesmos. A situação nº 2, apresentada na Introdução (cap. I, item 2), relata o sumiço de materiais de uma classe do 3º ano de uma escola pública de periferia. A professora sabia que alguns materiais eram furtados por crianças da própria classe, apesar de não saber quem os estaria pegando, sendo que outros poderiam simplesmente, ter se perdido. Não achava justo comprar novos materiais de seu próprio bolso, mas, por outro lado, a falta deles dificultava a realização das atividades. Se fosse há certo tempo a professora, com certeza, teria pensado na melhor forma de **ela** resolver o problema. Entretanto, após estudar o papel dos conflitos como oportunidades de aprendizagem concluiu que, mais do que simplesmente adquirir novos materiais e evitar pequenos furtos, precisava trabalhar a questão do cuidado com os objetos e de não se pegar o que não lhe pertence (mesmo que sejam coisas pequenas). Mas para isto, deveria envolver suas crianças no processo de resolução, visto que o problema pertencia a todos.

Assim, planejou procedimentos para trabalhar tais questões. Inicialmente, permitiu que as crianças por um tempo vivenciassem a ausência dos materiais, sentindo falta, tendo que pedir emprestado, precisando substituir por outros nem sempre tão apropriados para a tarefa. Depois, quando as crianças passaram a reclamar com freqüência do fato, a professora colocou o problema e perguntou como poderiam resolver. Anotou as causas e sugestões na lousa e juntos analisaram as que seriam viáveis, o que dependeria deles, etc. Relacionaram os materiais que estavam faltando e se dividiram para fazer orçamentos para saber o quanto custariam e em qual loja encontrariam menores preços. Analisaram o custo dos materiais e discutiram como poderiam juntar o dinheiro. Após pensarem nas alternativas, ficou decidido que seria feita uma rifa e que também venderiam pedaços de bolo na cantina. Tudo era muito "baratinho", pois o objetivo da professora não estava em conseguir de fato o dinheiro, mas sim, no engajamento das crianças no processo de resolução.

Enquanto este processo estava em andamento, eram discutidos, em outros momentos da aula, situações-problema, dilemas e histórias que envolviam conflitos hipotéticos mas semelhantes ao real tanto em situações individuais como em grupo. Nestes momentos, não se

buscava uma única moral da história ou uma resolução boa ou má, mas sim favorecer a troca de diferentes pontos de vista e a reflexão sobre as questões que envolvem conflitos de valores. A professora fazia o papel de mediadora, colocava questões e fazia contra-argumentações que pudessem gerar desequilíbrio, levando a criança a questionar suas próprias opiniões e auxiliando o aluno a aprofundar suas reflexões.

Após juntarem a maior parte do dinheiro, decidiram o que seria mais importante comprar. Combinou-se que alguns materiais poderiam ser usados coletivamente, porque dificilmente a classe utilizava-os de forma simultânea como: apontador, tesoura, cola, etc. Outros como lápis, borrachas, canetas, etc. teriam que ser repostos. Alguns alunos se responsabilizaram em comprá-los, seguindo as orientações do grupo. Entretanto no dia em que trouxeram os novos materiais, houve uma outra assembléia visto que algumas crianças alegavam não ser justo quem "cuidou" do material ter que ficar com os usados e gastos e quem "perdeu" ter materiais novos. Ficou combinado então, que juntariam os novos com o que já tinham sido adquiridos no começo do ano e fariam uma outra distribuição de forma eqüitativa. Depois que isto foi feito, as crianças elaboraram as regras de uso e cuidado dos materiais.

Este trabalho durou mais de um mês, ocupando pequenos períodos da aula previamente planejados e a professora relatou que tem percebido maior comprometimento dos alunos não apenas com relação ao cuidado com os materiais mas com os problemas do grupo e com as regras combinadas. Os pequenos furtos também diminuíram sensivelmente. Talvez tivesse sido mais fácil conseguir novos materiais com os pais ou com a direção da escola, ou trancá-los em armários permitindo o uso apenas na classe, ou ainda, censurar os alunos por não cuidarem direito de suas coisas, porém, agindo desta forma o problema imediato poderia até ter sido resolvido, mas não haveria atuação sobre as causas, nem tampouco teriam sido possibilitadas novas aprendizagens sobre a necessidade da existência de certas normas pautando as relações sociais.

A concepção exposta anteriormente de que o professor não deve retirar os envolvidos do conflito é válida tanto para problemas vividos pelo grupo, somente por alguns alunos, tanto quanto individualmente. Diante de crianças brigando por um balanço, o professor pode, ao invés de apresentar a solução, questionar: "Temos várias crianças querendo balançar e poucos balanços... Alguém tem alguma idéia sobre como poderemos resolver isso?". Ou mesmo quando o problema é pessoal, como por exemplo, quando uma criança pega um material sem autorização

do colega e, sob suspeita dos outros, conta ao professor o que fez. Este pode primeiramente ressaltar o fato de a criança ter optado em dizer a verdade, mesmo sem saber qual seria sua reação, ao invés de escolher uma saída mais fácil que seria mentir. Depois colocar o problema descritivamente e de forma resumida para a criança convidando-a a refletir sobre ele e sobre as conseqüências. Por exemplo: "Quando pegamos algo que não nos pertence sem autorização, como os outros interpretarão o nosso ato? (...) Como alguém pode saber que temos a intenção de devolver? (...) Quando queremos algo que não nos pertence o que devemos fazer? (...) E agora, você está com um brinquedo que não lhe pertence e... Tem alguma idéia para resolver esse problema? O que acha que deve ser feito nessa situação?". Nessas situações, deve-se evitar empregar expressões que emitam julgamentos sobre a personalidade da criança, preferindo as palavras que descrevem aquilo que está se vendo ou sentindo, sem ameaçar ou culpar ninguém de causar o problema.

É comum ao se deparar com conflitos entre as crianças que o adulto apresente imediatamente a solução, dizendo por exemplo, que a criança terá que devolver o brinquedo e pedir desculpas; ou sugerindo que compartilhem o material; ou propondo que poderiam apagar as luzes da classe como um sinal para se lembrarem de diminuir o tom de voz durante o trabalho em grupo. Ao fazer isso ou quando "dá sermões", o educador está tirando do sujeito a oportunidade de pensar sobre os próprios problemas, pois é ele quem está atuando de forma ativa sobre esse objeto, e não o sujeito. Para que ocorra a aprendizagem faz-se necessário que o indivíduo aja sobre o objeto do conhecimento a ser assimilado, por isso são feitas questões que o levam o agir por si mesmo sobre o conflito. Além do que, há uma probabilidade bem maior de a criança acatar a solução que ela mesma sugeriu do que quando resolvemos ou "apontamos" as soluções para ela.

Algumas vezes, a intervenção descuidada do adulto só faz com que as crianças tentem esconder o conflito. Em uma escola, as crianças colecionavam tampinhas de refrigerante, para participarem de uma promoção. Durante o recreio, a professora viu duas crianças discutindo por causa de uma tampinha. Aproximou-se delas, retirou a tampinha dizendo que a iria jogar fora e, antes de afastar-se, acrescentou: "Vocês deram azar de eu chegar bem na hora da briga". Ao agir assim a professora acabou punindo ambas e não aproveitou a situação para auxiliá-las a coordenar as perspectivas divergentes. Indiretamente está ensinando as crianças a ocultarem uma briga ou discussão quando ela estiver por perto.

Situações de conflitos semelhantes a que foram descritas acima e que ensinam as crianças a omitir as desavenças ocorrem em todas as escolas. O professor precisa desenvolver habilidades construtivas para lidar com as "brigas" que ocorrem corriqueiramente entre as crianças. Nessa mesma desavença, seria mais construtivo se a professora apresentasse o problema de maneira objetiva e incentivasse as crianças a apresentarem propostas de resolução do mesmo. A educadora poderia abaixar-se, colocar a tampinha sobre a palma da mão aberta e dirigir-se aos alunos dizendo: "Temos um problema aqui... duas crianças querendo a tampinha pois as colecionam, mas temos somente uma... Como poderemos resolver isso? Alguém tem alguma sugestão?". Quando as garotas reclamassem que um chegou primeiro, que a outra é quem pegou, etc., pode-se repetir descritiva e resumidamente o que está sendo dito e novamente colocar a questão principal, contra-argumentando sobre as propostas apresentadas, até que seja encontrada uma solução que satisfaça ambas as partes (para que isso ocorra, é necessário, antes de mais nada, que o professor tenha paciência, reflita em seu comportamento antes de apontar ou induzir a solução que julgue mais acertada). Dessa forma, o educador aproveita mais essa oportunidade para trabalhar o processo de resolução dos conflitos e como a solução irá partir das próprias crianças, estas não podem alegar que o resultado é favorável a uma das partes ou que o adulto foi parcial, pois ambas terão que concordar com a proposta final.

Não raro o professor questiona: "... mas e se a criança não quiser resolver o problema, não aceitar nenhuma negociação ou alternativa possível, pois quer que a desavença seja resolvida da sua maneira, favorecendo somente a ela?". Então é preciso recordar que o conflito pertence aos envolvidos, que o importante é o processo e não somente o produto final... A resolução pode ser adiada se for necessário, até que decidam o que fazer ou até que o conflito seja naturalmente "abandonado". Outras vezes, se os envolvidos realmente não conseguem apresentar nenhuma idéia o educador pode sugerir algo e perguntar o que pensam da idéia proposta, se concordam, se ela é justa, se alguém teria uma outra idéia diferente para apresentar. É comum quando os educadores têm essa postura encontrarmos crianças pequenas, de 4 anos, argumentando diante de situações cotidianas que possui uma "outra idéia" ou que têm uma "idéia diferente" para apresentar. Já desde muito cedo, aprendem o respeito pelo ponto de vista do outro, vão compreendendo que ter idéias divergentes não significa estar de lados opostos, que elas não precisam sentir-se ameaçadas ou agredidas porque alguém tem um ponto de vista diferente do dela.

Quando o adulto permite à criança tomar decisões e tentar resolver seus problemas sozinha, está transmitindo a mensagem de que ele confia nela, de que ela é capaz. Segundo Paulino (2003, p.266),

> *Ao permitir que as crianças façam suas próprias escolhas estamos admitindo que acreditamos nelas e em sua capacidade. As crianças aprendem a acreditar que podem mudar o que não se está bem, que têm controle sobre o meio que as cerca. Necessariamente, desta forma, seu "poder pessoal", sua auto-estima está sendo construída.*

O problema é que, muitas vezes, o educador não tem confiança suficiente para permitir-lhe que tente, pois tem medo dos erros que a criança poderá cometer (e do malogro que pode vir a experimentar). Ou então, quando o faz, quer que a criança tenha atitudes ou tome as decisões que **ele** considera como sendo as melhores. Outras vezes, diante do primeiro insucesso ou dificuldade da criança na resolução de uma desavença ou vivência de um ambiente cooperativo, volta atrás, justificando que tentou, mas que a criança ainda não está "preparada" para esse tipo de "liberdade" (como se esse "preparo" fosse adquirido em pouco tempo, de uma hora para outra), porém, é preciso considerar que, se ela não tiver a oportunidade de experimentar essas situações democráticas, dificilmente estará "preparada" um dia. Wasserman (1990) considera que "quando o poder de escolha é 'roubado' por outros que fazem as opções em seu próprio benefício, as crianças ficam frustradas (...) Aprendem a duvidar de si próprias" (*ibid. idem*).

O educador não deve subestimar a capacidade das crianças, que são bem mais competentes e auto-suficientes do que aparentam. Esse excesso de proteção apenas a prejudica (consistindo-se numa forma de autoritarismo do adulto). Equivocadamente, o erro é encarado como sendo sinônimo de fracasso. Nesse caminhar, com certeza, a criança errará, mas o erro é necessário e bem-vindo, pois irá servir de "mola propulsora" para um acerto posterior. Na teoria construtivista o erro é visto como necessário no processo de construção dos conhecimentos e no desenvolvimento. Talvez evitá-los seja mais cômodo e menos arriscado, mas com isso impede-se, de certa forma, o crescimento pessoal, a aprendizagem que os erros possibilitam, o prazer de ter conseguido superar um desafio, a sensação de ter tido êxito, o fazer novas descobertas, o conhecer-se e o sentir confiança em si mesma. Na tentativa de evitar que as crianças errem, o adulto, apesar de sem intenção, também evita que elas aprendam, que se tornem responsáveis.

Aliás, uma característica que se observa em muitas escolas e outras instituições é que os mesmos problemas se repetem, porque ao invés de se aprender com o erro, refletindo e revendo-

o, concebendo-o de fato como "mola propulsora" para melhoria das relações e da organização, apenas busca-se os culpados e tenta-se às pressas resolver o problema, perdendo excelentes oportunidades de todos aprenderem.

Aqui é necessário abrir um parêntese para fazer uma ressalva. Quando afirmamos o papel construtivo do erro e que o conflito é visto como oportunidade de aprendizagem, é preciso cautela para não generalizar, visto que nem sempre o erro terá caráter construtivo. Há experiências que são destrutivas, agressivas e traumáticas como, abusos de qualquer tipo, maus tratos, assédios, coerções, negligências, etc. Quanto mais nova a criança, maior deve ser a vigilância e a prevenção dos adultos, o que não pode ser confundida com superproteção. Há experiências que os pequenos não têm condições de lidar, devido as próprias características do desenvolvimento, daí também a importância de haver regras não negociáveis que são aquelas referentes ao bem-estar (físico e psíquico), a boa educação e ao bom estudo. Conforme a criança vai se desenvolvendo em direção à autonomia moral e intelectual, a autoridade do adulto deve ir declinando. Domingues de Castro (2002a, comunicação pessoal) considera que existem experiências construtivas e outras que podem ser destrutivas destacando a importância, não apenas da quantidade, mas também da qualidade destas experiências. Cita como exemplo de experiência destrutiva o uso de drogas, "que ganham em ser evitadas ou prevenidas".

Algumas vezes, a dificuldade dos adultos auxiliarem a criança (ou um grupo) a aprender com o conflito ou problema, é originária da não compreensão de que os sentimentos decorrentes de uma desavença ou problema, como a dor de perder um amigo, a raiva, a tristeza, a frustração etc., guardando as devidas proporções, são necessários para que a criança compreenda a conseqüência de seus atos e para que aprenda a lidar com esses sentimentos. São justamente os sentimentos decorrentes do rompimento da relação em que a criança agrediu o amigo que poderá fazê-la resolver as desavenças de outra forma; o mesmo se dá quando uma criança percebe que um grupo não quer mais que ela participe porque não contribuiu para a realização de um trabalho; ou ainda a frustração de um problema não ser solucionado porque a criança quer que o adulto o resolva por ela ou fale com o colega envolvido.

É importante que, ao intervir, o adulto procure compreender o que a criança está sentindo, mas que evite "sentir o que o outro sente", pois quando se está emocionalmente envolvido é mais fácil ter uma atitude de proteção e resolução do que mediação e aprendizagem. Um exemplo disso, ocorreu numa escola de ensino fundamental. Era o dia 1° de abril, dia da

mentira, e Priscila querendo fazer uma "brincadeira" e enganar os colegas nesse dia, foi para a escola com o braço todo enfaixado, como se tivesse sofrido uma luxação. A idéia era depois de um tempo contar que era uma "pegadinha de 1° de abril". Entretanto, ao chegar na escola, devido ao braço enfaixado, a garota foi muito bem tratada e cuidada. Entre outras ações de companheirismo, os colegas carregaram seus materiais, auxiliaram na realização das lições e a protegeram dos outros para que não batessem no seu braço na hora do lanche. O professor de educação física a dispensou de realizar a aula naquele dia. E Priscila foi deixando para "contar" depois, e chegou a um ponto que não sabia mais como fazê-lo, considerando tudo que fizeram por ela. Ao retornar para a casa, sentiu-se angustiada por estar enganando seus colegas, ainda mais que eles foram tão prestativos e contou à mãe o conflito vivido. A mãe condoída com a situação da garota, ligou para a coordenadora do colégio explicando a situação e dizendo que a garota iria conversar com ela para ver como poderiam resolver aquela situação, mas que tinha uma idéia. Considerava que Priscila iria se sentir muito mal se tivesse que contar para todos que ela não havia luxado o braço, que era só uma brincadeira. Que essa situação triste para a garota poderia ser evitada se ela não contasse nada. Bastava ir alguns dias com o braço enfaixado e depois retiraria a faixa dizendo que já estava curada. Assim o problema seria resolvido sem a garota precisar passar por essa situação tão difícil. Aqui se evidencia a dificuldade que alguns adultos têm para permitir que a criança aprenda a lidar com sentimentos não agradáveis mas que são decorrentes de suas próprias ações e que ocorrerão ao longo de sua vida. Ao evitar esses sentimentos, os adultos também estão impedindo que a criança aprenda o que precisa com o conflito. A coordenadora disse que como o problema havia sido levado até ela, que a garota a procurasse assim que chegasse na escola pois, juntas, iriam pensar numa forma de resolvê-lo.

Conversando com Priscila, a coordenadora apresentou-lhe questões que a levaram a refletir sobre o que estava sentindo, as causas e o que **deveria** ser feito para resolver a situação (ressalta-se a idéia do que **deveria** e não o que **gostaria** de fazer – ao se trabalhar valores não importa simplesmente resolver o problema, mas sim, procurar coordenar perspectivas, sentimentos, refletir sobre o que deve ser feito). A garota disse que sabia que deveria contar-lhes até porque não gostaria que um deles a enganasse e decidiu fazê-lo, porém, "aos poucos". E assim o fez, conforme ela ia encontrando os colegas, ia dizendo que "ontem os havia enganado direitinho...". Entretanto, mesmo assim, alguns colegas e o professor de educação física, sentiram-se ludibriados e ficaram bravos com a garota. Permitir a vivência do problema, os sentimentos e reações decorrentes de seus atos, assim como possibilitar a busca de soluções

justas, fizeram com que Priscila aprendesse que muitas vezes uma "brincadeira" que engana os outros pode fazer com que as pessoas sintam-se magoadas e, assim, está descobrindo pela própria ação a necessidade da regra de veracidade (auxiliada pela forma como a coordenadora mediou). Para haver a legitimação das normas, deve-se possibilitar à criança a descoberta da necessidade da disciplina e do cumprimento das regras na própria ação, construindo por si mesma os "instrumentos que a irão transformar" partindo de uma construção interior. Quando as regras são impostas externamente, sua construção e conseqüentemente, sua aceitação, será apenas superficial, visto que, "permanece exterior à consciência da criança e não conduz como o desejaria o adulto a uma obediência efetiva" (Piaget, 1932/1977, p.313). Já com a descoberta pela ação, ocorre realmente a construção interna, o que implica no sentimento de obrigação às normas.

Ressalta-se, entretanto, que dizer que o conflito não pertence ao professor, que não deve solucionar por elas ou ainda que são oportunidades de aprendizagem **não é sinônimo de largá-las a própria sorte**. É comum acontecer de o adulto não trabalhar os sentimentos e perspectivas das crianças envolvidas num conflito ou situação-problema, ou mesmo deixar as crianças que estão brigando ou tendo alguma desavença sozinhas para que a resolvam. Ora, se elas tivessem condições de lidar com os conflitos, não precisariam do auxílio do adulto. Ele está envolvido sim, como **mediador**. Devido às características de desenvolvimento das crianças, sabemos que elas possuem ainda capacidades limitadas para conter seus impulsos, solucionar os problemas ou coordenar pontos de vistas divergentes. Assim, os professores não devem deixar as crianças completamente sob o controle de si mesmas ao interagir umas com as outras ou resolver suas desavenças, pois, em razão de suas características, elas podem fracassar em seus esforços de superar dificuldades interpessoais. "Sem a orientação de um professor habilidoso, que promova a cooperação, as crianças podem chegar em um ambiente sociomoral no qual tudo é permitido e onde os muitos conflitos não resolvidos criam um clima de insegurança, raiva e ansiedade" (DeVries & Zan, 1997, p.65). A interação com colegas em uma sala de aula construtivista e a resolução dos conflitos interpessoais, portanto, não ocorrem "sem um considerável apoio e auxílio por parte do professor".

Um outro aspecto necessário de se mencionar, é que muitas vezes, inicia-se uma desavença por um determinado motivo, mas ao longo da discussão as acusações e outros problemas vão surgindo, desviando-se do tema inicial, que acaba nunca sendo resolvido. A má

condução do processo acaba gerando mais conflitos do que o problema original. Assim, observa-se as pessoas desentendendo-se sempre pelas mesmas coisas. Além do desvio, ocorre que não há uma disponibilidade de fato para que haja uma coordenação, para que se busque uma alternativa que satisfaça, pelo menos em parte, os envolvidos no conflito. O que cada lado pretende, em geral, é simplesmente "ganhar" a discussão, ter razão, convencer o outro. Esse tipo de discussão não é considerada cooperativa.

Muitas vezes, é fundamental a presença de um "mediador" quando há conflitos. Existe uma diferença entre "mediador" e "negociador". O "negociador" supõe que cada parte envolvida representa um interesse diferente e, portanto, é preciso que uma das partes ganhe, sendo que a outra poderá ficar satisfeita ou não; por outro lado, o "mediador" é aquele que auxilia na busca de resoluções satisfatórias para todos (Vinyamata, 1999). Muitas vezes deparamo-nos nas escolas com "negociadores", visto que, o processo de resolução empregado parece indicar que apenas uma das partes detinha a razão... Recordamos que a resolução de um conflito é considerada cooperativa quando durante o processo de resolução os envolvidos operam considerando os sentimentos, pontos de vista e idéias do outro; e que uma resolução considerada como positiva, sugere um equilíbrio entre a capacidade de persuasão do outro e a satisfação de si mesmo. Para que isto ocorra, o papel do "mediador" passa a ser fundamental nesse processo (tanto entre as crianças; entre as crianças e o adulto; quanto entre os próprios adultos), serenando os ânimos, auxiliando os envolvidos a escutar todas as partes, estimulando a contra-argumentação a partir da fala do outro, concentrando a discussão no problema inicial (analisando um de cada vez) e incentivando a busca de soluções justas que atenda, mesmo que em parte, os envolvidos.

Estas considerações são válidas quando os conflitos também envolvem o professor e um aluno. Muitas vezes, as relações estão tão tensas e difíceis que se faz necessário a intervenção de um outro profissional, geralmente o coordenador ou orientador, que irá desempenhar o papel de mediador (e não de negociador) ouvindo separadamente o aluno, filtrando, trabalhando seus sentimentos, etc. e depois fazendo o mesmo com o professor. Posteriormente, quando os ânimos serenarem, pode-se realizar uma conversa entre os envolvidos com o auxílio do mediador, visando a coordenação das diferentes perspectivas e a busca de soluções para o conflito.

Visando ilustrar algumas das idéias apresentadas neste item, apresentamos o relato escrito por uma coordenadora que mediou uma situação de conflito ocorrido com crianças do 3° ano do ensino fundamental.

Certa tarde, após o segundo intervalo, dois alunos (9 anos) me procuraram para relatar que os salgadinhos que estavam dentro de suas mochilas haviam desaparecido. Apenas migalhas sobraram nos sacos como testemunhas do ocorrido.

O que eles sabiam, é que quatro meninas de sua classe, haviam ficado dentro da sala durante o intervalo, pois uma delas tinha se acidentado e não poderia descer para o pátio. A professora havia permitido que elas fizessem companhia para a acidentada.

Chamei também as meninas e elas relataram-me que haviam comido os salgadinhos de dentro da mochila dos meninos.

Uma dizia que havia comido salgadinhos de dois saquinhos, outra dizia que havia comido apenas de um. Os meninos reclamavam dizendo que queriam seus salgadinhos.

Diante desse dilema, resolvi pedir que os meninos contassem como estavam se sentindo. Eles disseram:

- A gente tá muito chateado e bravo.

- Por quê?

- Porque nós não gostamos que mexam em nossas coisas sem pedir. Se elas tivessem pedido nós daríamos.

Perguntei:

- E vocês, meninas o que tem a dizer sobre isso?

Elas responderam que não deveriam ter pegado sem pedir, que não o fizeram porque eles estavam no pátio. Então perguntei:

- Como vocês (meninas) pretendem resolver a situação?

1ª menina

- Pedindo desculpas.

2ª menina

- Pedindo desculpas e dizendo que nós não vamos fazer mais.

3ª menina

- Pagando outro salgadinho e pedindo desculpas.

4ª menina

- Eu não comi nenhum!

Diante disso perguntei:

- E o que vamos resolver?

Eles conversaram e decidiram que seria justo, além de desculparem-se, comprar outros salgadinhos ou pagá-los.

A primeira menina disse:

- Sabe, eu não acho justo pagar o saco todo, porque estavam pela metade.

Os meninos concordaram. Então questionei sobre o que poderíamos fazer.

Um dos meninos sugeriu que, como o salgadinho dele valia R$ 1,00, que as meninas pagassem a metade, ou seja R$ 0,50. O outro disse que o seu salgadinho era um pouco mais

caro, custando R$ 1,20 e que ele só havia comido um pouquinho, 1/4 do saco, assim, as meninas deviam 3/4[18].

A terceira menina sugeriu, então, que dividissem R$ 1,20 por 4. Fizeram as contas e o resultado foi R$ 0,30.

Ela logo disse:

- Então devemos R$ 0,90.

Porém, levantaram ainda que duas meninas haviam comido dos dois salgadinhos e uma apenas um deles.

Fizeram as contas e ficou decidido e devidamente registrado por um deles em uma folha o acordo feito e o que cada uma devia.

1ª menina - R$ 0,25 para um dos meninos + R$ 0,30 para o segundo = R$ 0,55

2ª menina - R$ 0,25 para um dos meninos + R$ 0,30 para o segundo = R$ 0,55

3ª menina - R$ 0,30 somente para o segundo

Combinamos que pagariam os meninos diretamente e que deveriam fazer o pagamento até quarta feira (era segunda feira).

Mas uma das meninas disse que só poderia trazer o dinheiro na sexta feira, porque era o dia em que recebia sua mesada e que ela não queria contar para a mãe o que tinha feito.

Questionei-a da razão de não contar. Ela disse que tinha medo do que a mãe iria fazer. Perguntei o que ela achava que a mãe iria fazer, a quem pertencia o conflito, que ela mesma junto com os colegas pensaram em como resolvê-lo, etc. Ela decidiu que "talvez" contasse e pensamos juntos maneiras de fazê-lo.

No desenrolar da história, ficou provado que a quarta menina realmente não tinha comido nenhum salgadinho, porque não achava certo. Foi trabalhado com ela porque somente disse que não estava com vontade, ao invés de ter colocado o seu verdadeiro ponto de vista para as colegas. A garota explicou que ficou com receio do que as amigas iam pensar e refletimos, entre outras coisas, que, talvez, se ela o tivesse feito, essa situação não teria ocorrido.

No dia combinado, todas trouxeram o dinheiro e a menina que estava com medo de contar para a mãe, não só contou como trouxe um saco de salgadinho para o colega. Retomei com ela o combinado e ela disse que sua mãe achou que seria melhor dar outro saquinho cheio. Reafirmando que a mãe achava melhor isso, perguntei o que ela achava certo fazer. A garota respondeu que o certo era dar o que foi decidido, porque "era mais justo". Acabou a história com ela e o menino compartilhando o saquinho de salgados.

E todos viveram felizes para sempre, pelo menos até o próximo conflito!

Em outros momentos, eu não teria gastado tanto tempo com uma situação tão fácil de ser resolvida por mim. Era bem mais simples porque eu simplesmente diria, rapidamente, o que eles deveriam fazer: pedir desculpas, comprometer-se a não fazer mais, às vezes contava para os pais, etc. Entretanto, percebo que ao fazer assim, estava deixando de conhecer de fato as crianças, subestimando a capacidade delas para lidarem com seus próprios problemas, tirando-as de seus conflitos como se fosse responsabilidade minha resolvê-los e assim, sem perceber, contribuindo para maiores insatisfações e gerava dependência. Além disso, acabava por impedir as crianças de aprenderem com os conflitos e de serem mais responsáveis.

[18] Nessa faixa etária, a concepção de justiça é relacionada ao igualitarismo estrito. As leis são interpretadas como valendo igualmente para todos, sem exceção (justiça distributiva); e, em caso de desobediência ou infração às regras, todos devem receber o mesmo tipo de sanção, ou melhor, a punição deve ser igual para qualquer um que a desobedecer, independente das circunstâncias em que o delito se deu (justiça retributiva). Nesse período a ênfase é colocada na "igualdade" da punição, de tal forma que essa, igualdade é considerada como mais importante que a sanção em si.

LIMITES AOS ATOS OU AOS SENTIMENTOS?

Destaca-se que as restrições devem referir-se sempre aos atos, e não aos sentimentos. Não raro, os adultos dizem à criança que "é feio sentir raiva", para "tirar a tristeza do coração", que ela "não odeia o irmãozinho mas sim que o ama", que "onde já se viu dizer que não gosta da professora", etc. Ora, não existe sentimentos bons ou ruins, maduros ou imaturos, certos ou errados. O ser humano sente alegria, raiva, tristeza, rancor, ternura, desejo, etc. Também possuímos sentimentos ambíguos, muitas vezes contraditórios, por exemplo, ao mesmo tempo em que a pessoa fica satisfeita com a saída de uma visita que está há muito tempo em sua casa, sente saudades dela. Um outro exemplo seria a criança que ama o irmão, mas às vezes sente ódio dele; ou ainda a mãe que apesar de achar o filho adorável, tem horas que o considera muito chato. Todos os sentimentos são permitidos e respeitados, as limitações referem-se aos atos. O primeiro passo para trabalhar ou transformar um sentimento é identificá-lo. Quando o adulto ensina a criança que o que sente é errado ou ruim, ela com o tempo, sente-se culpada por possuí-los e passa a negá-los, muitas vezes, não os identificando mais, e assim deixando de trabalhá-los.

O limite deve referir-se aos atos ("como devo agir?") e não aos sentimentos. As crianças precisam ir compreendendo que o problema não está nos sentimentos que possuem, mas sim na maneira como o expressam. Um exemplo seria o sentimento de rancor. É importante que eles sejam identificados e expressos, mas os atos de rancor devem ser restringidos e corrigidos. O educador, deve, com o tempo, ir demonstrando que a criança tem o direito de "sentir o que sente", mas pode expressá-los de forma a não causar danos aos outros ou a si própria. Para Marion (2002) um grande desafio para os educadores é o de incentivar as crianças a reconhecerem os sentimentos de raiva, rancor e irritação, ajudando-as a compreendê-los e a manifestá-los de forma mais positiva e eficaz. A autora considera que quando os professores utilizam estratégias de orientação para auxiliar seus alunos a manifestarem estes sentimentos de maneira socialmente construtiva, estas crianças demonstram maior propensão para compreendê-los e expressá-los de forma direta e não agressiva e, também, evitam assim a forte pressão que com freqüência acompanha a má manifestação da raiva ou rancor.

É comum as pessoas explicarem seus atos como decorrentes dos sentimentos, portanto, justificáveis. Quantas vezes uma pessoa diz que furtou porque desejava muito o objeto ou ainda uma criança diz que agrediu porque sentiu raiva ou ciúmes. Isto é relatado na situação nº 3, apresentada na Introdução (cap. I, item 2), em que Jonas afirma que agrediu o colega porque

"sentiu muita raiva e que não poderia permitir que o xingassem". Nessas situações, o educador precisa apresentar algumas questões que auxiliem a criança a perceber que tem direito aos sentimentos, que estes são legítimos, porém que o problema está na forma como reagiu ao sentilos. No caso da agressão, ele pode dizer que compreende o quanto Jonas ficou zangado (ou chateado) com o ocorrido, analisar como ele manifestou esses sentimentos, as conseqüências e questionar sobre outras formas que poderia ter usado para manifestá-los.

Algumas vezes, um aluno justifica a não participação de um trabalho em grupo dizendo que não é amigo dos outros integrantes do mesmo, ou que ele não gosta de alguns participantes. Freqüentemente, o professor diz que todos devem ser amigos, que ele deve se esforçar para gostar de todo mundo e fazer amizades, que os colegas gostam dele, etc. Ao agir assim, o adulto além de negar a percepção da criança, reforça a idéia dos sentimentos justificando as ações. Além de trabalhar em outros momentos propostas de atividades sistematizadas que envolvam os sentimentos e os conflitos (ver Sastre Vilarrasa e Moreno Marimon, 2002; Paulino, 2003), é fundamental que o professor deixe claro que não é necessário que as pessoas que formem um grupo sejam amigas para que trabalhem juntas; que sem dúvida é mais agradável estar num grupo de amigos, mas que pessoas que não sentem simpatia umas pelas outras podem trabalhar em equipe. Outras vezes uma criança afirma que destrata a colega porque não gosta dela. Assim, justifica o desrespeito pelo fato de não gostar ou não ser amigo do outro. Novamente, faz-se necessário esclarecer que a criança não tem que gostar da outra, que ela tem o direito de não gostar, de não querer ser amiga, mas que precisa tratar o outro com respeito e educação. Ressaltamos que amizade, assim como afinidade, não ocorre por decreto. A qualidade da atmosfera sociomoral, a proposta pedagógica, assim como a postura do professor, farão muita diferença nas relações estabelecidas pela criança.

Muitas vezes se menospreza os sentimentos da criança, dizendo-lhe quando ela é agredida verbalmente, que ela não deveria ligar pois "por acaso você é um macaco (monstro, lagartixa, animal, palhaço, etc.)? Então não liga". Transmite-se constantemente a mensagem de que ela não deve sentir o que sente, que não tem motivos para isso ("... chorando por isso?"). Assim, caminha-se contra os sentimentos da criança, o que faz com que se sinta desamparada, insegura e além do mais está se perdendo uma boa oportunidade para auxiliá-la a lidar com as situações que são difíceis para ela.

Não se deve negar o que a criança sente ou percebe; o educador deve demonstrar que a criança tem o direito de "sentir o que sente", mas pode expressar esses sentimentos de formas cada vez mais adequadas. O fato de o adulto negar ou julgar os sentimentos dela não vai modificar essa percepção. Apenas acrescentará culpa, raiva, ou ensinará a criança a ocultar o que sente. Quando se caminha em direção contrária aos sentimentos do outro, muitas vezes a pessoa torna-se mais resistente, não havendo uma troca efetiva, e nem a sensação de ser compreendida. É importante procurar colocar-se no lugar dela e descrever seus prováveis sentimentos. O resultado provável será o de um intercâmbio maior entre as partes. "Um sentimento infantil deve ser considerado seriamente, mesmo quando a situação em causa não seja muito séria" (Ginott, 1989, p.12). Sem dúvida que se devem guardar as devidas proporções e auxiliar a criança a trabalhar seus sentimentos diante das situações. Às vezes, há uma reação exacerbada diante de pequenos acontecimentos, mas negar os sentimentos, menosprezá-los ou justificar racionalmente que a pessoa não tem motivos para sentir o que sente, não fará com que desapareçam. É preciso refletir conjuntamente sobre tais reações após a pessoa estar mais calma. Para Wassermann (1990, p.21),

> *Mostramos respeito pela criança através de interações que vêm, realmente ao encontro do que as crianças têm a dizer, através de nossas tentativas no sentido de compreender o que elas dizem e sentem e através da nossa aceitação destituída de qualquer juízo desses sentimentos e pensamentos.*

Assim sendo, em situações de conflito, o educador poderá intervir explicitando o problema de tal forma que as crianças possam entender, ajudando-as a verbalizar seus sentimentos e desejos, promovendo uma interação, e auxiliando-as a escutar umas as outras, convidando-as para colocar suas sugestões e propor soluções. "Todos os sentimentos das crianças são aceitos, reconhecidos e validados, mesmo quando o professor acredita que uma criança é culpada de violar os direitos de outra. (...) O professor defende o valor do acordo mútuo e dá às crianças a oportunidade para rejeitar as soluções propostas" (DeVries & Zan, 1997, p.133).

Gostaria de relatar dois fatos onde usei formas de me comunicar diferentes. O primeiro, antes de estudar uma linguagem mais construtiva e o segundo, após estudá-la.

1ª Situação

Tenho dois filhos, um deles Douglas de 11 anos, estuda aqui no colégio em que trabalho. Ele gosta muito de futebol e tomado pela euforia do Campeonato, juntou dinheiro de mesada para comprar uma bola semelhante a usada nos jogos oficiais. Quase todos os dias ele levava a tal bola para a escola, para jogar nos intervalos. Eu não interferia, pois não havia representado problema até então. Um certo dia, quando cheguei no carro para irmos embora, ele estava muito triste e falou que alguém havia "penado" sua bola e ela tinha furado. Minha resposta infeliz, foi:

- *Você sabia que este era um dos riscos que você corria trazendo-a para escola.*

Extremamente triste ele começou a chorar, falando do quanto gostava da bola, do preço (apesar de não ser a oficial, havia custado bem caro). Continuei minha fala inapropriada:

- *Não precisa chorar ou se chatear tanto,é só uma bola. Depois você junta dinheiro e compra outra, aliás seu aniversário está chegando, seu avô costuma lhe dar dinheiro, você pode comprar uma nova.*

Lógico que toda a minha fala apenas contribuiu para que ele ficasse ainda mais chateado. Ele voltou para casa choramingando, triste. Chegando em casa, mal cumprimentou a irmã e a prima. Vendo toda a sua tristeza, ainda consegui piorar, pois como meu filho não queria almoçar, combinei que não precisaria comer a salada (trato antigo de que todos devem comer um pouco de salada, todos os dias).

Veja só: Não respeitei seus sentimentos (aliás caminhei em direção contrária ao que sentia), menosprezei a dimensão do problema dele, não colaborei para a resolução do mesmo e, ainda por cima, demonstrei que quando se está triste, a salada, que não o agrada comer, pode ser dispensada!

2ª Situação

Estávamos no final do intervalo. Dois alunos entravam em classe quase se batendo. Fui perguntar o que havia acontecido, lógico que demoraram a perceber minha presença, pois estavam preocupados em se "cutucarem". Quando consegui sua atenção, os dois falavam ao mesmo tempo, pedi que se acalmassem e explicassem o que estava acontecendo. Explicaram que no intervalo estavam vendo figurinhas do álbum dos jogadores da seleção e que um começou a empurrar o outro, além de um ter xingado a mãe ou a avó do outro (o pior, a avó já havia morrido). Ninguém assumiu ter começado.

Primeiro, procurei usar a linguagem descritiva repetindo a fala dos dois inclusive com relação aos xingamentos, depois perguntei se havia uma outra maneira de resolver o problema. É curioso como os ânimos vão se acalmando, pois alguém (no caso, eu) tranqüilamente relatava descritivamente o acontecido, auxiliando-os a "ver" de uma outra forma e pedia soluções diferentes de bater/empurrar/xingar. No final, os dois perceberam que poderiam ter falado sobre o que queriam ou sentiam ao invés de empurrar. Assim pude dar minha aula sem maiores problemas.

Acredito que modificar a maneira de nos comunicar é fundamental para mudar nossa postura diante das situações difíceis do nosso dia-a-dia. Percebo que eu também me tranqüilizo, me sinto melhor quando consigo ajudar nossos alunos/filhos a verbalizarem o que sentem.

Ressalta-se, todavia, que se os esforços do professor para mediar um atrito entre as crianças estão mostrando-se ineficientes porque elas estão bravas ou com raiva, ele pode pedir que elas se separem até se sentirem mais calmas, podendo escutar e falar. Não adianta tentar conversar quando uma das partes não está emocionalmente bem, pois não estará receptiva para assimilar o que o outro está querendo dizer. Assim, quando as crianças estão furiosas uma com a outra devem ser afastadas por um tempo, sem que o educador pretenda conversar neste momento, até que se sintam melhor.

O enfoque nos sentimentos e não na punição, que já foi mencionado antes, vale também para quando o professor tem um problema com a criança. Nessas horas os princípios que podem pautar o processo de resolução são os mesmos daqueles de quando somente as crianças estão envolvidas. O relato a seguir, de uma professora, ilustra a apresentação de um problema a quem é de direito, em que ao invés de punir ou procurar culpados, apresentou os próprios sentimentos reais com relação às atitudes das crianças.

Trabalho em uma escola em que a educação infantil que é anexa ao prédio do ensino fundamental, e minha turma fica na classe durante o recreio das outras classes. Todo dia alguma (ou algumas) criança do ensino fundamental batia na porta da minha sala, esperando eu abrir, enquanto corriam ou abriam a porta e saiam correndo.

No início, pensei em estar trancando a porta da sala na hora do intervalo delas, mas percebi que não estaria de fato resolvendo o problema. Fiquei então esperando atrás da porta o momento em que uma criança viesse abri-la para "flagrar" o engraçadinho. Foi tiro e queda! O menino ficou pálido quando me viu.

Minha primeira reação foi querer levá-lo até a diretoria, ou até sua professora, exigindo punição, mas respirei fundo e tentei colocar em ação aquilo que venho aprendendo. Convidei o menino a entrar, pedi para ele sentar-se e iniciei a conversa:

- Olha eu acho importante que você saiba que me sinto muito irritada quando você fica batendo e abrindo minha porta, pois isso atrapalha minha aula. Você gostaria que, quando você está na sua classe com sua professora ou quando está concentrado num trabalho, eu ou um de meus alunos fossemos lá e atrapalhássemos?

- Não.

- Pois bem. Acho que você entendeu como eu e minhas crianças nos sentimos, e acredito que não fará mais isso.

- Está bom!

- Agora, se tiver alguma coisa para falar comigo ou com alguma criança aqui, bata na porta e nos chame, pois não tem problema algum. Muito obrigada, foi bom ter conversado com você. Sinto-me melhor agora que expliquei como me sinto diante do que estava acontecendo.

Depois disso, não tive mais problemas, porque ele mesmo se encarregou de conversar com seus colegas que também faziam isso.

Queria ainda relatar um fato que achei interessante. Quando ele saiu de minha sala havia várias crianças na porta esperando para ver o que eu iria fazer com ele. Quando viram que eu não fiz "nada demais", disseram:

- Mas como? Você não vai levar ele para a diretoria?

- Não vai falar para a professora colocar ele de castigo?

- Não vai contar para a mãe dele?

Isso me remeteu a questão da justiça que nós já estudamos: para as crianças nessa idade, ainda heterônomas, a essência da justiça é a punição rígida.

Um outro aspecto a ser considerado é que o professor auxilia o autoconhecimento quando ajuda as crianças a refletirem sobre o que sentem e como reagem ou manifestam esses sentimentos, todavia, como mediador, ele precisa evitar tomar partido, falar pela criança ou propor a resolução, estimulando-a a descrever por si próprias seus pontos de vista e sentimentos, favorecendo a coordenação dos mesmos (lembrar-se que quando surge um impasse e elas não apresentam nenhuma alternativa, o adulto pode oferecer uma sugestão; após propô-la é perguntado às crianças se concordam com a sugestão apresentada, se é justa, se alguém tem outra idéia...).

Não está sendo proposto em nenhum momento o favorecimento da dualidade entre atos e sentimentos. Ao contrário, pretende-se ajudar o autoconhecimento e o entendimento interpessoal, auxiliando a criança a identificar seus próprios sentimentos e o dos outros, as causas e motivações, favorecendo a coordenação, assim como, formas de manifestação mais construtivas. O educador pode ajudar a criança a controlar seus impulsos, tornando-a apta para refletir sobre as conseqüências de seus atos. Discorrendo sobre o trabalho com os sentimentos na escola, Paulino (2003, p.266) considera que o autocontrole "só é possível por meio de experiências que conduzam nossas crianças a dominarem seus impulsos, a conhecerem os próprios sentimentos e a estarem acostumadas a reconhecerem os sentimentos dos outros". Tudo isto envolve a descentração e a reciprocidade, condições necessárias para considerar perspectivas e os sentimentos dos outros.

Foram vistos no decorrer destes itens algumas reflexões importantes a serem consideradas pelo educador ao lidar com os conflitos entre seus alunos (numa perspectiva construtivista). DeVries & Zan (1997) consideram que a atitude geral do professor para com os conflitos das crianças deve pautar-se em três orientações básicas:

1) manter-se calmo e controlar suas reações;
2) reconhecer que o conflito pertence às crianças
3) acreditar na capacidade delas para solucioná-los (o que não significa aceitar qualquer alternativa de resolução ou dizer: "Esse problema não é meu, vocês é que terão que resolvê-lo. Não tenho nada com isso").

A seguir é apresentado o relato de uma situação de conflito que envolve crianças de duas classes. Descontente com o desenrolar do problema, a professora procurou realizar um novo processo de resolução pautando-se nas orientações apresentadas no parágrafo anterior:

Somente no mês de setembro, iniciei meus trabalhos em uma 2ª série de uma Unidade Escolar, onde o clima entre a 1ª e 2ª séries estava sendo prejudicado pela rivalidade e agressões entre estes alunos quando se encontravam.

Minha conduta em relação a esta situação sempre foi a de não admitir agressões e provocações e para isto procurava não apenas evitar que os meus alunos ficassem fora da sala de aula por qualquer motivo, mas também sempre conversava sobre suas atitudes inadequadas, questionando qual a melhor forma de resolver as desavenças, sem agressões físicas.

Porém a postura da professora da 1ª série era a de ignorar os fatos, fingir que nada estava acontecendo; parecia que não queria ser "incomodada". Colocar para fora da sala os alunos que atrapalhavam a rotina da classe era algo constante. Só que quando estavam lá fora ficavam fazendo caretas e provocações para os alunos da minha sala (apareciam nas janelas, na porta). Quando a professora era questionada pela coordenação ou mesmo por mim sobre o comportamento de seus alunos, sua justificativa era a de que os alunos da minha classe que iniciavam as provocações e que ela não poderia fazer nada.

Esta situação estava me deixando esgotada, pois se na classe meus alunos não agrediam, quando saiam no intervalo batiam e chutavam os alunos desta classe pois alegavam que estavam sendo provocados. Por mais que eu conversasse com a minha turma, não adiantava. Minha coordenadora sugeriu que levasse "em banho-maria" até o final do ano já que faltavam poucas semanas pra terminar o período de aulas. Eu não queria desistir e tentei mais uma vez, comunicando previamente a coordenadora dos procedimentos que adotaria.

Pedi para os alunos organizarem a roda, pois deveríamos resolver algo "muito sério" Expliquei a eles o que estava sentindo; disse que precisava da ajuda deles para resolver o problema, afinal aquele problema pertencia a eles. Incentivei-os a falarem sobre o caso, pensarem nas causas do problema e apresentassem sugestões, que foram anotadas na lousa, da forma como falavam. Primeiro montamos um quadro com as causas prováveis que foram discutidas, em seguida foram apresentadas as soluções possíveis, que depois foram analisadas uma a uma:

CAUSAS
1°. Os alunos da 1ª série provocam.
2°. Os meninos da 2ª série também provocavam (*comentário de um aluno*)
3°. Os alunos da 2ª série ficam irritados e batem.
4°. A professora da outra classe não faz nada (*1ª série).*

RESOLUÇÃO
1°. Queremos conversar com os meninos da 1ª série sem a presença da professora. Mas só os meninos devem ser chamados, pois não seria justo para com as meninas. Eles devem pedir desculpas.
2°. Se os alunos da 1ª série parassem de provocar, os outros não brigariam com eles.
3°. A professora da 1ª série deveria dar um jeito nos alunos dela.
4°. A professora da 2ª série deveria ser mais brava e xingar os alunos da 1ª série, como a professora da 1ª fazia com os alunos da 2ª série.

Assim, fui percebendo que para meus alunos a maioria das causas prováveis e das resoluções não dependiam deles, mas sim da outra classe, havendo apenas um lado responsável pelas desavenças!

Então começamos a analisar os itens... Ao discutirmos o 1° e o 3° conversamos sobre o que sentiam quando provocados e como poderiam tentar resolver tal situação sem agressões e de forma que as reações deles não estimulassem a continuidade do problema como estava ocorrendo. Novamente colocaram a importância da conversa, mas ficou combinado que esta conversa seria em outro momento, quando todos estivessem mais calmos e que teriam ainda que juntos montar a "pauta", quem e como iriam abordar o problema.

Analisamos a questão das atitudes que esperavam de mim (4) e se o fato de a professora da 1ª série ficar "brava e xingar" havia resolvido o problema; se era assim que são resolvidas as desavenças; como gostariam de ser tratados; etc. As crianças perceberam que esta não era uma boa proposta de resolução.

Em relação ao 2° item foi discutida a questão do provocador e do provocado, de ação e reação, da contribuição de cada parte nesse processo, etc. Ficou combinado que, já que não poderiam garantir que os alunos da outra classe agissem de outra forma, pelo menos tentariam fazer a parte deles, evitando provocações e agressões. Questionei-os sobre o que faríamos para que esse combinado se cumprisse. A sugestão que prevalecia era a de que o ajudante vigiasse os colegas e delatasse para a professora quem não cumprisse. Coloquei que não havia gostado dessa sugestão pois o ajudante tem por função "ajudar", e não "delatar" os outros, que não caberia a mim fazer com que eles cumprissem as normas, mas a cada um individualmente. Após discutirmos mais um pouco, foi sugerido que escolhêssemos alguém para recordar os colegas que se esquecessem do combinado. Perguntei se todos concordavam, e sugeri que escolhêssemos mais crianças para aquela função, visto que o grupo era grande e seria importante contar com muita ajuda. Sugeriram então, que fossem escolhidos dois meninos e duas meninas por ordem alfabética, assim todos poderiam ajudar. Uma aluna questionou onde essas crianças se sentariam, combinamos então que deveriam se sentar no fundo da classe, porque teriam uma visão melhor da classe, da janela e da porta.O nome desses ajudantes ficou sendo "Guardiões", pois guardariam a porta, janelas e tinham como função ajudar os companheiros, como nos castelos de antigamente. Eles adoraram ser os "guardiões"!

Ao questionar sobre o que seria feito caso os alunos da 1ª série continuassem com as provocações, após analisarmos as sugestões, ficou decidido que as ocorrências fossem registradas pelos "guardiões" para serem apresentadas e discutidas com os alunos e professora da outra classe quando ocorresse a conversa.

Elaborou-se um novo quadro com os combinados decididos na roda *(assembléia)* e até o final do ano letivo, a proposta dos "guardiões" foi levada a sério por todo. Como a professora da 1ª série não permitiu que meus alunos conversassem com os dela, alegando que já era quase final de ano e que estava com a matéria atrasada, estamos elaborando uma carta para esta turma descrevendo fatos ocorridos, colocando nossas idéias e sentimentos. Estou aproveitando para trabalhar a linguagem descritiva, sem acusações ou "únicos culpados".

Posso dizer que estou mais satisfeita depois que mudei a forma de lidar com este problema. Esta situação, que me deixava bastante aborrecida e parecia sem solução porque não dependia apenas de mim e de minhas crianças, acabou fazendo com que todos nós crescêssemos.

AUXILIANDO O AUTOCONHECIMENTO

Para auxiliar o autoconhecimento, o educador ajuda as crianças a refletirem sobre seus sentimentos e tendências de reação tanto nas situações efetivamente vividas, como em propostas elaboradas especificamente para isso. Observamos em professores que estão atentos a essas questões, intervenções que contribuem para que seus alunos se conheçam melhor, reflitam sobre as conseqüências de seus atos, desenvolvam procedimentos de negociação interpessoal mais eficazes e manifestem sentimentos de forma mais positiva. Vejamos o exemplo que se segue que descreve um processo de mediação do professor.

Ao perceber que João estava muito chateado por ter sido chamado de "cintura de ovo", a professora perguntou ao aluno sobre o que estava sentindo e o porquê, questionou-o sobre como havia demonstrado ao colega que o insultou o quanto aquilo o tinha chateado. João disse que não havia feito nada, que quando ficava chateado porque alguém o xingava, procurava disfarçar, dissimulando, fingindo que não ligava. A professora perguntou-lhe como essas situações poderiam ser resolvidas, de forma que não mais ocorrerem se ele não manifestava o quanto o magoavam. Questionou como os colegas poderiam saber o que se passava com ele e, após ele dizer que precisaria contar o que sentiu, a professora perguntou se gostaria que chamasse o colega naquele momento. Após a anuência de João, o colega foi chamado. João disse-lhe o que sentia quando o chamavam de "cintura de ovo", que sabia que estava fora do peso, mas que mesmo assim ficava chateado com isso. O colega pediu-lhe desculpas, dizendo que não sabia que ele ficava tão magoado com isso e que só o havia xingado porque João o estava cutucando. A professora, então, questionou-o sobre como ele poderia demonstrar ao João que não gostava de ser cutucado ou que não gostava de algumas atitudes dele sem precisar agredi-lo. Depois das respostas, foi perguntado o que ambos pretendiam fazer para que essa situação não ocorresse novamente. Após os garotos terem restaurado os laços temporariamente rompidos, a professora questionou João sobre o porquê de ficar tão chateado quando o chamavam de "cintura de ovo" e nem ligar quando algumas crianças o chamavam de "quatro olhos" (ele usava óculos). João percebia que isso o incomodava muito e o deixava irritado porque não gostava de estar acima do peso, que isto era algo que não estava resolvido para ele. Por meio do conflito, além do autoconhecimento, era trabalhado o que deixava os envolvidos irritados (bravos, magoados, etc) e o porquê disso, entre outros temas.

Em uma classe do 3° ano do ensino fundamental uma garota freqüentemente discutia com os colegas ao trabalhar em grupo, ficando irritada, dizendo-lhes que não sabiam fazer direito. A professora procurava, em particular, refletir com ela o que a fazia sentir-se tão irritada. A garota, primeiramente, afirmava que os colegas eram "burros e que não sabiam fazer nada direito", mas, aos poucos, foi percebendo que se sentia irritada quando os parceiros não faziam o que ela achava que deveria ser feito ou quando a contrariavam. Ao se refletir sobre o que era trabalhar em grupo e a forma como demonstrava sua irritação ou colocava suas idéias, percebeu que procurava impor sua vontade e destratava-os quando queriam fazer algo ou iam contra uma proposta dela. A professora procurava também auxiliá-la a perceber quais estavam sendo as conseqüências de tais atitudes, mediando o diálogo entre a garota e aquelas crianças que já não mais queriam trabalhar em grupo com ela. Observa-se nessa forma de intervenção a tentativa da professora de auxiliar a criança a identificar as situações que a incomodam e tomar consciência da maneira como reage, assim como das conseqüências dessa forma de reagir, contribuindo para que, mais do que contidos, esses sentimentos e manifestações fossem trabalhados.

Visando esse autoconhecimento, quando as crianças demonstram estar aborrecidas ou tristes, pode-se perguntar-lhes o que aconteceu para deixá-las assim, reconhecendo seus sentimentos e explicitando para elas este reconhecimento. É necessário auxiliar a criança trabalhar e dominar os sentimentos, visto que "a construção do equilíbrio emocional e capacidades de enfrentamento é importante para a construção do entendimento interpessoal", sendo assim, o professor construtivista deve auxiliar a criança a desenvolver essas capacidades (DeVries & Zan,1998, p.82). Tendo por objetivo que a criança vá, com o tempo, tomando consciência de suas próprias intenções e das intenções dos outros, o professor considera a perspectiva da criança e a encoraja a perceber a perspectiva dos colegas. Deste modo, quando há conflitos entre as crianças, o professor utiliza procedimentos de mediação, sem tomar partido ou resolver por elas, auxiliando-as a explicitar seus pontos de vista e sentimentos, favorecendo a coordenação dos mesmos.

QUEM DEVE FALAR SOBRE O PROBLEMA E QUEM TEM O DIREITO DE SABER?

Um procedimento que é comum ao intervir numa situação de conflito ou desavença é o adulto falar pela criança. Numa situação em que uma garotinha é chamada de "bruxa" e vem contar a professora, freqüentemente, esta dirige-se à outra criança e pergunta o porquê de ela ter chamado a colega de bruxa, se ela gostaria de ser chamada da mesma forma, etc. Assim como em situações de agressão física, em que o professor conversa com o agressor questionando-o sobre o porquê de ter batido, se ele gostaria de levar um soco também, se ele pensava que isso não doía e explicando ainda que o colega estava muito triste com o que o outro fizera. Entretanto, apesar de muito bem intencionado, ao intervir dessa forma, o educador está falando pela criança, retirando-lhe a oportunidade de aprender a falar por si mesma, expressando-se para a quem é devido (o agressor) quando algo a incomoda.

Nas situações do cotidiano percebe-se que em geral raramente as crianças precisam falar por si mesmas, pois tem sempre um adulto que o faz para ela. Quando uma criança vai a uma loja escolhe um sapato e mesmo tendo a vendedora ao lado dela é a mãe quem pede para buscar os sapatos escolhidos, fala a numeração, diz para pegar outro se está apertado, etc. O mesmo ao pedir um sorvete ou escolher uma roupa. Quando há alguma desavença com o pai é a mãe quem fala para ele que não deveria ter procedido assim (ou vice-versa); quando uma outra criança retira o brinquedo ou a insulta é o adulto que conversa com a infratora ou resolve o problema; é comum que alguém pergunte as coisas à criança, mas é o adulto quem responde por ela; é a mãe quem informa ao professor quando a lição não foi feita ou quando a criança não gostou de algo que aconteceu na escola; não raro é ela quem conta ao pai que a filha está namorando ou quem pede para deixá-la sair; etc. Freqüentemente, observam-se adolescentes insatisfeitos com algo na escola, mas ao invés de colocarem à coordenação ou ao professor o que incomoda, são os pais que falam por ele. O mesmo ocorre quando a criança faz algo errado e o professor por meio dos bilhetes passa por cima da criança e relata aos pais o ocorrido. Situações como essas ocorrem milhares de vezes durante o crescimento de uma criança. Ela é destituída de sua voz, pois tem sempre alguém que fala ou resolve por ela. Entretanto, quando cresce, essa criança não aprendeu a falar o que a incomoda a quem tem o direito de saber, não aprendeu a se expressar quando tem algum problema ou quando quer alguma coisa. Quantas vezes os adultos enviam recados, falam nos bastidores, esperam que o outro adivinhe o que está acontecendo, não expressam o que incomoda, ou quando o fazem não sabem como manifestar sem causar danos ainda maiores, o

que faz com que, muitas vezes, percam a razão. Outras vezes, por não ter aprendido a falar com a própria voz, acabam calando-se; cultivando ressentimentos, o desentendimento, o mal- estar; num círculo de reclamações infrutíferas, cômodas.

Assim sendo, é importante que o professor evite "falar pela criança", mas sim, que a apóie, estimulando-a a falar por si mesma, com "as suas próprias palavras", mesmo que seja com a ajuda do adulto. A ênfase é nos sentimentos dos envolvidos. Em vez de falar, por exemplo: "Fábio, o Lucca está chateado porque você tirou o brinquedo dele"; poderia dirigir-se à criança que foi agredida e dizer: "Lucca, você não acha que é importante que o Fábio saiba de tudo isso que está me dizendo... O quanto você ficou chateado com o que ele fez... (...) Fábio, o Lucca tem algo importante para lhe dizer...". É fundamental que a própria criança expresse o que sente a quem deve saber. O professor pode auxiliá-la a fazer, mas não falar por ela.

Os educadores alegam que as crianças pequenas brigam muito. Isso é natural, pois são egocêntricas, possuem dificuldades em coordenar os diferentes pontos de vista. Elas também utilizam muito mais as ações do que as palavras. No estágio sensório-motor, a inteligência da criança é prática, vivendo o presente, sendo portanto, incapaz de antecipar e evocar. A interação com o mundo se dá pela coordenação dos esquemas de ação. Quanto menor a criança, mais ela resolverá os problemas com ações. As crianças pequenas apresentam dificuldades para identificar e manifestar seus sentimentos e emoções por palavras, fazendo-o através de atitudes, como por exemplo, bater para mostrar seu desagrado com alguma coisa. É habitual observar os pequeninos morderem o outro por entusiasmo, "apertar" o colega por excitação. Alessandrini (1997, p.107) considera usual a utilização pelas crianças pré-operatórias de agressões físicas ou verbais, "como substituto dos argumentos conceituais e reflexivos que elas ainda não possuem, pois suas ações ainda não deixaram de ser essencialmente motoras". Quando a criança descobre que seus atos de agressividade tiveram êxito ou alcançaram um fim desejado, ela se sente estimulada a utilizar cada vez mais esse comportamento. Dessa forma, os conflitos que envolvem confrontos físicos devem ser evitados ou quando não for possível evitá-los, intervir imediatamente separando as crianças. É importante auxiliar a criança a regular suas próprias emoções, a identificar e nomear os sentimentos e também ensiná-la outras maneiras de manifestar o que quer. Pelo fato de ainda estar muito presa às ações, não percebe (nem tem condições para tal) que pode se expressar também por palavras. "As agressões devem ser

substituídas pela expressão oral ou física de sentimentos de agrado ou desagrado, de modo que as crianças experienciem e aprendam a controlar estas atitudes que nenhuma delas aprecia" (*ibid.*).

Certa vez, o professor pediu para um garotinho de 3 anos dizer ao colega o que tinha sentido quando ele o empurrou do alto do escorregador e o garoto falou: "É não pode me empurrar porque eu *senti* mesmo". Ao ser incentivado a falar *o que* sentia, disse somente que "sentia". Reconhecendo a dificuldade dos pequenos em identificar e nomear os próprios sentimentos, o professor explicitou-os à criança, sugerindo baixinho em seu ouvido, mas não falando por ela: "Diga a seu colega que você sentiu muito medo quando ele o empurrou de cima do escorregador; que doeu quando caiu, machucou... Que você até chorou porque estava com dor e chateado com o que ele fez. Diga-lhe que ele poderia ter pedido licença que você teria dado, mas que não precisava empurrar".

Quando se trabalha com crianças pequenas, é também importante dizer-lhes claramente o que não fazer, revalidando as regras, auxiliando-os a nomear seus sentimentos ajudando-os na identificação dos mesmos e também falar objetivamente o que é esperado que faça nos momentos de desavenças. As limitações devem ser expressas com poucas palavras: "Não pegue o brinquedo, peça. Diga-lhe: 'Por favor, empreste-me o brinquedo'". Ao proceder assim, o professor auxilia suas crianças que estão utilizando como estratégias de resolução de conflito reações impulsivas, a ação física ou o retraimento, a atuarem num nível mais avançado, estimulando-as a substituírem tais estratégias pela expressão de seus sentimentos e pelo emprego de demandas (dizer o que gostaria que a outra criança fizesse). Com essa intervenção, o educador contribui para que, paulatinamente, avancem do nível 0 de negociação interpessoal para o nível 1, favorecendo a compreensão de que uma demanda (nível l) é uma estratégia melhor que o ato de tomar ou bater (nível 0). Esses níveis de entendimento interpessoal elaborados por Selman e colaboradores serão descritos no capítulo IV.

Observamos algumas situações em que os educadores, tencionando auxiliar os pequenos neste processo, além de proporem atividades específicas para trabalhar os sentimentos, estavam atentos a essas questões ao realizar intervenções em situações de conflito. Em uma creche, uma educadora estava sentada aconchegando no seu colo Pedro, um garoto de 4 anos que tinha acabado de acordar. Marcelo, de quase 3 anos, chegou perto e também foi subindo no colo da educadora que demonstrava pretender acolher a ambos. Entretanto, Pedro deu uma forte mordida em Marcelo que começou a chorar. A educadora olhou para Pedro e, enquanto o colocava no

chão, disse-lhe firmemente: "Isso não se faz! Não se morde ninguém, morder dói, machuca. Você deve ter ficado bravo porque estava em meu colo e o Marcelo quis subir também, mas poderia ter falado com palavras. Bastava dizer: 'Eu cheguei aqui primeiro, é minha vez.' que nós entenderíamos. Se você tivesse dito isto eu teria pedido para outra pessoa segurar o Marcelo, explicando que você tinha chegado primeiro, ou o pegaria mais tarde". Pedro começou a chorar e protestou dizendo: "Eu cheguei primeiro... Não mordi forte... Você me jogou no chão! Você me machucou, está doendo!" (*é esperado que nessas situações a criança tente fazer com que o adulto se sinta mal ou culpado)*. A educadora respondeu: "Eu não o joguei, mas sim coloquei-o no chão e tomei cuidado para que não se machucasse. Diga o que sente com as palavras. Não posso permitir que machuque seu colega".

Em uma escola de educação infantil, Ygor, de 1 ano, pegou a mamadeira de Raí, de quase 3 anos. Este, em seguida a tomou de Ygor e deu-lhe uma pancada na cabeça com a mamadeira. A educadora ao ver o que estava acontecendo foi ao encontro das crianças e imediatamente Raí começou a dizer que Ygor havia pegado o seu "tetê", que a mamadeira era dele e que ele não poderia pegá-la. A educadora, abaixou-se e falou firmemente para Raí: "Você ficou muito bravo com o Ygor porque ele pegou seu tetê. Mas não se bate em ninguém. Bater dói, machuca. Mostre isso com as palavras e não com as mãos. Diga para ele isso, mas não bata. Então Raí repetiu em voz alta para Ygor: 'Não gosto que peguem o meu tetê. Fico muito bravo quando pegam o meu tetê. O tetê é meu'. Ao agir assim, a educadora o auxiliou na identificação dos sentimentos, mas restringiu os atos, mostrando as razões da limitação. Por ser pequeno, procurou mostrar-lhe outras formas mais construtivas de manifestar o que sentia, sem agredir. Todavia, esse aprendizado não ocorre espontaneamente e nem de uma hora para outra; será lento, contínuo, necessitando de diversas experiências que só serão vividas nas relações com pares.

Em uma pré-escola Jairo e Luciano estavam brincando no tanque de areia. Sem querer Luciano derrubou um pouco de areia em Jairo, que enraivecido, revidou dando um soco no rosto do colega. Luciano, chorando, foi contar à professora, enquanto Jairo ia atrás, dizendo que foi o "Luciano quem começou". A professora conversou com ambos sobre o ocorrido, fazendo com que eles dissessem como estavam se sentindo. Jairo sinceramente arrependido de ter batido no colega pediu desculpas. A professora então, disse-lhe: "Estou percebendo que você está chateado por ter feito o que fez. Quando alguém nos faz alguma coisa que não gostamos, existe outra maneira de mostrar-lhe o nosso aborrecimento, sem que seja preciso bater?". O garoto

respondeu-lhe que poderia ter "falado com as palavras", acrescentando que da próxima vez iria tentar fazer isso.

Julgamos pertinente tecer uma breve consideração sobre o "pedido de desculpas" quando as crianças brigam por solicitação externa, ou seja, por uma demanda do professor. Não raro, para fazer com que as crianças façam as pazes em desavenças, o adulto exige que peçam desculpas. Tal exigência por parte do educador, é antes de mais nada uma situação abusiva, pois ele jamais iria requerer de um outro adulto que estivesse bravo ou triste que pedisse desculpas a alguém pelo que fez. Ao agir assim, o professor desrespeita os sentimentos dos envolvidos obrigando-os a "fazer as pazes". Quando uma criança zangada ou julgando ter "a razão" na briga aceita pedir desculpas só porque o adulto o mandou, a anuência deve-se tão somente a obediência exterior, heterônoma.

A criança, em um nível ainda elementar de compreensão interpessoal (Selman, 1980) acredita que uma desavença é causada por uma das partes envolvidas e sentido pela outra. Para reverter os efeitos da parte que causou o conflito basta que esta tenha uma ação reparadora que pode ser, por exemplo, pedir desculpas ou devolver o brinquedo subtraído. E o outro lado deve aceitar cordialmente esta reparação. Neste nível, a criança acredita que o ato em si é coerente com a intenção do sujeito, não compreendendo ainda que pode haver contradições entre os sentimentos e ações. Talvez seja devido a esta característica de seu desenvolvimento que as crianças passam a impressão para os adultos de que pedem "desculpas" simplesmente para livrar-se da responsabilidade de seus atos.

A imposição dos adultos em querer que as desavenças sejam resolvidas somente com pedidos de "desculpas" acaba por reforçar esta concepção, de que é permitido agredir ou desrespeitar, contanto que se peça desculpas depois; e para o agredido que, quando alguém o magoa mas, desculpa-se em seguida, deve-se necessariamente perdoá-lo e "fazer as pazes" imediatamente, antes mesmo de o ressentimento ter passado. Com este procedimento, o agressor, não sente as conseqüências naturais de ter-se rompido o elo social, assim, o adulto acaba dificultando o desequilíbrio externo que poderia estimular o desequilíbrio interno da criança que promoverá o avanço a níveis mais elaborados na compreensão interpessoal.

Não temos nada contra o pedido de desculpas, quando o mesmo significa uma real intenção por parte da criança (e não do professor) de restabelecer os laços rompidos, quando o arrependimento for sincero e houver um real desejo por parte do "infrator" de evitar o

comportamento ou atitude que causou o conflito. Mais do que o emprego de uma convenção, o pedido de desculpas deve refletir um sentimento genuíno de arrependimento (o que já significa um nível mais elaborado de entendimento interpessoal). O pedido de desculpas espontâneo para restabelecer o elo rompido, pode ser decorrente de uma relação de respeito mútuo. Se a criança pedir desculpas, o que é bom, quando está realmente arrependida, ela deverá ir aos poucos percebendo que isso significa um compromisso de mudança de sua atitude, da maneira como procedeu, e é preciso deixar claro isso para ela.

Quando as desavenças ocorrem com as crianças mais velhas, o adulto, ao invés de apresentar-lhes outras formas de resolver os conflitos ou manifestar seus sentimentos, deve questioná-las sobre como poderão fazê-lo: "O que você sentiu quando...? Você não acha importante que ele saiba disso? Gostaria que o chamasse para que você pudesse dizer tudo isso a ele?"; "Que outra maneira poderia ter mostrado o que estava sentindo sem ter agredido?", etc.

Mas e se a criança não quiser falar com o colega ou quiser que o adulto o faça por ela? Nessas situações, é importante esclarecer à criança que não cabe ao adulto falar, porque o ocorrido aconteceu com ela e que o adulto poderá ir junto, estar ao seu lado, mas não falar por ela. Questioná-la como a situação poderá ser resolvida ou mudada se ela não disser ao outro o seu ponto de vista, o que está acontecendo ou sentindo. Muitas vezes, é preciso esperar um tempo para que a criança se acalme e tenha melhores condições para conversar. Procurar ajudá-la a preparar a conversa, assim como mostrar verdadeira disponibilidade para estar junto, mediando. Se mesmo assim, ela não quiser dizer nada, refletir com ela as conseqüências ao decidir não falar, ou seja, que o problema não será resolvido, que poderá ocorrer outras vezes, etc. Lembrar que muitas vezes é necessário permitir as conseqüências naturais de uma escolha da criança ou de uma dificuldade que precisa ser superada, assim como os sentimentos "negativos" decorrentes destas, para que a criança consiga, aos poucos, com o auxílio do educador, lidar de forma cada vez mais elaborada com os conflitos.

Quando, desde pequena, as crianças são incentivadas a falar por si mesmas, aprendem não apenas a se expressar diante de desavenças, mas também vão construindo a noção de dirigir-se a quem é de direito. Certa vez, na saída da escola, a mãe estava brava com seu filho de 5 anos porque ele estava todo sujo de areia, o que fazia com que piorasse sua bronquite. A criança explicou-lhe que estava assim porque seu colega de classe havia lhe jogado areia durante o recreio. Ela questionou-o sobre o porquê não havia chamado sua professora para que desse uma

bronca no colega. O garoto respondeu-lhe: "Ora mãe, fui eu quem não gostou que ele jogasse areia, né? Então sou eu que tenho que dizer isso para ele e não a professora!".

A postura de incentivar quem está vivendo o conflito a expressar diretamente a quem é de direito suas perspectiva e sentimentos, ao invés de fazer isto pelo outro, é válida para qualquer situação problema, guardando as devidas proporções. É comum na instituição escolar encontrar pais, alunos ou funcionários insatisfeitos com algo e, ao invés de se dirigirem primeiramente a quem é de direito, a quem está envolvido, acabam por colocar suas insatisfações para quem consideram "autoridade", esperando que esta resolva o problema ou converse com a outra parte do problema (de preferência sem envolvê-los). E geralmente, a autoridade acaba acolhendo a queixa e tomando tais providências, incentivando assim, sem perceber, a manutenção destes procedimentos heterônomos no processo de resolução de conflitos dentro da instituição. Ciente destas questões, a diretora de uma escola procurava sempre auxiliar os envolvidos em algum problema a expressarem-se com sua ajuda se necessário, mas evitava fazer isto por eles. Certa vez, a funcionária responsável pela limpeza da escola colocou para a diretora que sempre procurava antes do recreio deixar os banheiros da escola limpos e perfumados para os alunos, mas que logo após o recreio, ficava surpresa com o estado dos sanitários, que se encontravam encharcados; com papel higiênico espalhados pelo chão, molhados e grudados nas paredes; sabonetes espalhados; lixo jogado no chão e não nos cestos; não eram dadas descargas nos vasos sanitários; etc. Queria que a diretora "tomasse providências". Esta disse que as tomaria e que, para isto, precisava do auxílio da funcionária, visto que ela era uma pessoa querida pelos alunos e que poderia expressar, melhor do que ninguém, "o que sentia quando via os banheiros antes tão limpinhos no estado em que descreveu". Auxiliou-a a elaborar a conversa que teriam com os alunos, que não envolveria cobranças ou acusações, em que ela descreveria seu trabalho, a maneira como demonstrava respeito pelos alunos ao deixar tudo tão limpo e organizado, que relatasse como de fato se sentia, etc. E assim foi feito, ambas foram de sala em sala, conversando com os alunos, dialogando, perguntando como poderiam ajudar neste problema, estabelecendo acordos de auxílio mútuo, recolhendo as sugestões dos alunos como a colocação de cartazes de lembretes e saboneteiras, trocar os cestos de lixo pequenos por maiores, etc. Depois que isto foi feito, o problema diminuiu sensivelmente. Quando necessário esse tema era retomado. Contata-se que quando as pessoas não são acusadas e se sentem respeitadas e consideradas ao discutir uma situação problema, há um maior compromisso dos envolvidos na resolução da mesma.

Um outro aspecto que contribui a validar a importância de ensinar à criança a dialogar sobre um problema, expressando ao outro o que sentiu e o porquê, procurando mostrar a sua própria perspectiva, mesmo em situações em que uma das partes considere as razões do ressentimento ou mágoa "óbvias", é o fato de que cada pessoa possui um sistema de significados próprio, que faz com ela interprete os acontecimentos de acordo com estas significações. Por serem implicações significantes, são sentidas pelo sujeito como necessárias, verdadeiras e corretas, entretanto, nem sempre o são. Uma outra pessoa pode atribuir ao mesmo ato significados muito diferentes. Um exemplo simples disto poderia ser o relacionamento de dois amigos: um está chateado por causa de algo e por isso permanece em silêncio; o outro interpreta tal atitude como rejeição. Se ambos não "trocarem significados" sobre o ato, permanecerão presos em suas próprias interpretações, o que pode impedir resoluções eficazes para o conflito.

O sistema de significação vai sendo formado pelas implicações significantes estabelecidas pelo sujeito ao longo de sua história de vida (sujeito psicológico) (Ramozzi-Chiarottino, 1991). Ortony, Clore y Collins (*apud* Sastre Vilarrasa e Moreno Marimon, 2002) investigaram a influência que exerce a cognição, isto é, a interpretação dos acontecimentos, sobre as emoções. Tencionaram explicar de que maneira a percepção que as pessoas tem do mundo, ou seja, a forma como cada qual interpreta um fato ou uma situação, causa um tipo ou outro de emoção. Chegam a conclusão de que "a emoção concreta que uma pessoa experimenta diante de uma situação está determinada pela maneira como esta pessoa interpreta a situação. Por conseguinte, a forma em que um sujeito processa uma determinada informação influi de maneira determinante nas emoções que ele sente" (p.27). Deste modo, é fundamental que os educadores incentivem suas crianças quando, em situações de conflitos, discutirem o assunto, esclarecendo seus pontos de vista e sentimentos, pois esta troca possibilita aos envolvidos compreender os significados particulares (além de, aos poucos, irem percebendo que um fato pode ser interpretado de formas diferentes pelas pessoas), e conseqüentemente, haverá maior probabilidade de coordenação destas perspectivas.

A Necessária Autoridade

Nos momentos de crise, quando uma criança agride ou faz algo errado, não é hora para conversar. Nas situações em que é necessário mostrar autoridade, quando é preciso colocar uma limitação ou revalidar uma regra não negociável, uma sugestão é a de que o educador seja lacônico e direto. O exercício da autoridade requer brevidade, firmeza. Por exemplo, sabemos que devemos trabalhar com as crianças para evitar situações de agressões, assim, é importante que o educador deixe isso bem claro, de maneira simples e direta: "Não se puxa o cabelo das pessoas"; ou "Os brinquedos não foram feitos para ser quebrados"; ou ainda "Não se joga coisas nos outros porque dói, machuca". É comum nessas horas que o adulto faça sermões, discuta, fale ou explique demais, fazendo com que a mensagem se perca no meio de tantas outras, não demonstrando a necessária firmeza. Ao ficar explicando a importância do limite ou os porquês da desobediência em um momento de crise, o educador está transmitindo fraqueza num momento em que ele necessita passar firmeza, autoridade. Os conflitos não devem ser motivos para se perder tempo com discussões estéreis e reações exageradas. Recomenda-se procurar evitar desgastes desnecessários, não os encarando como tragédias e nem tampouco desencadear discursos, "lições de moral" ou grandes reflexões. Assim como evitar as discussões, os sermões, as explicações longas e também os "porquês" sem respostas, como os de motivação psicológica, por exemplo, "Por que você é sempre tão agressivo? (ou chato, chorão, etc.)" – ora, o que uma criança poderá responder diante desse tipo de questão? Aliás, quando uma criança está brava ou zangada a fala do adulto deve ser afirmativa, pois não é o momento de fazer perguntas, visto que as respostas poderão ser embaraçosas. Questões comuns podem gerar situações difíceis de lidar, como estes: "Quem você pensa que é para falar assim?" - à pergunta do adulto, o garoto responde - "*Sou o Marcelo*"; "Você gostaria de levar uma mordida?" - questiona a professora que, em resposta, ouve - "*Gostaria*"; e ainda "Você pensa que não dói? " - diz a educadora diante de uma briga, ouvindo em troca - "*Penso*".

Além de não fazer perguntas, procurar referir-se ao ato e não fazer referências às características de personalidade da criança. Resgata-se uma questão simples mas que ilustra bem a idéia acima: "Quando a criança faz algo errado você não gosta dela ou não gosta do que ela fez?". Assim, ao invés de referir-se a ela, descrever os atos de forma a mostrar quais atitudes precisam ser modificadas. Em vez de dizer à criança "como você é chorona!", é preferível "não consigo entender o que você diz quando fala com essa voz de choro; acalme-se e procure falar

com sua outra voz porque assim posso entender melhor o que está dizendo"; ou em vez de "você é tão grosseiro!", dizer "não gosto quando as pessoas falam comigo gritando; abaixe o tom de voz para que possamos conversar melhor"; ou "você parece um furacão!", pode-se dizer "os brinquedos devem ser guardados com as mãos e não com os pés"; ou ainda "você é tão agressivo", é preferível dizer "não se bate nas pessoas, bater dói, machuca". A mensagem expressa deve referir-se sempre ao "*fazer*" e não ao "*ser*", *porque se pode refazer o "fazer" inúmeras vezes, mas não se refaz o "ser"* (autor desconhecido).

Foi visto que a fala do adulto será levada mais a sério se for objetiva, afirmativa e breve. É preferível evitar desgastes desnecessários, não encarando os problemas como tragédias e nem tampouco desencadear discursos, lições de moral ou grandes reflexões. A resolução dos mesmos devem ser encaminhadas da maneira mais rápida possível, evitando excessos, por meio de explicações sucintas e diretas. A linguagem, sempre descritiva, irá referir-se ao incidente específico no momento em que ele ocorre, sem se remeter ao passado (evocando as infrações anteriores) ou fazer previsões pessimistas sobre o futuro caso ela continue a agir daquela maneira.

Visando pautar a obediência as normas no respeito mútuo, é importante que se fundamente a limitação na igualdade e na necessidade da existência da norma, dizendo, por exemplo, "Não fale assim comigo, pois não falo dessa forma com você", "Não se bate nas pessoas" ou mesmo "As pessoas devem ser tratadas com respeito", ao invés de "Você não pode falar assim comigo porque sou sua professora", ou "Quem você pensa que é para bater no seu amigo?", ou ainda "Deve-se tratar os mais velhos com respeito", afirmações que reforçam a heteronomia, as relações desiguais, unilaterais.

Recomenda-se também evitar situações de confrontos ou ameaças pois são um convite para a criança enfrentar ou aceitar o desafio. Medir forças, além de desgastante, é desnecessário e pouco educativo. Certa vez um garoto de 4 anos estava gritando e o pai tirou o chinelo e disse-lhe que se gritasse mais uma vez iria levar uma chinelada. O menino então abria a boca ameaçando gritar, mas não produzia nenhum som, enquanto mirava o pai, desafiando-o. É mais construtivo ao invés de ordenar ou ameaçar transformar uma regra não negociável ou uma limitação, em opções recíprocas e possíveis de ser cumpridas, que permitem à criança pelo menos uma possibilidade de escolha, mesmo que ambas as alternativas não sejam agradáveis. Nessa mesma situação, o pai poderia ter perguntado a criança se ela preferiria conversar em voz

baixa na sala de televisão ou ir ao jardim gritar bem alto. Ao invés de impor, pode-se dizer a uma criança "Você gostaria que eu o ajudasse a colocar o casaco ou prefere vesti-lo sozinho?" (caso ela não queira vesti-lo), ou "Você acha que será melhor utilizarmos cola ou fita adesiva para consertar o livro?". Ao dar opções de ações viáveis é provável que a criança colabore com mais boa vontade. Porém, é preciso tomar o cuidado para o adulto não usar um tom de voz provocador ou autoritário e apenas apresentar opções quando há a possibilidade de realização de qualquer uma das alternativas escolhidas pela criança.

As pessoas aspiram ser respeitadas pelas demais, inclusive na relação entre o adulto e a criança. Entretanto, para ser respeitado é necessário que o próprio sujeito mostre que se respeita, que se leva a sério, agindo de forma a merecer ser respeitado. Respeitar o outro implica em necessariamente respeitar a si próprio. Para isso é preciso haver coerência entre as palavras e os atos, mas levando em consideração o auto-respeito da criança, assim como os princípios de justiça, dignidade e igualdade. Ao dar uma opção, por exemplo, o educador precisa estar disposto a fazer com que se cumpra, sem autoritarismo, as alternativas propostas. Por isso, é fundamental que se reflita na real necessidade de uma limitação, restrição, norma ou opção, para que o adulto não se contradiga freqüentemente, volte atrás sempre ou tenha atitudes contraditórias, pois dessa forma estará perdendo a autoridade no relacionamento. Não se pode ensinar, por exemplo, uma criança a não agredir, recorrendo a palavras humilhantes ou agredindo-a verbalmente, mas, pode-se demonstrar que esse tipo de comportamento não será permitido com uma atitude mais construtiva, como afastá-la do grupo quando a criança num momento de raiva ou contrariedade começar a vociferar, afirmando que compreende que ela está zangada mas que as agressões não serão toleradas e que ela poderá retornar ao grupo quando achar que tem condições de participar sem insultar as pessoas. Cardoso (1998, p.46) considera que "a autoridade é indispensável para que a criança perceba seus pais e professores como figuras fortes de apoio e identificação, internalizando-os de forma positiva, como adultos capazes de auxiliá-la a controlar seus impulsos sem se sentir humilhada e com baixa auto-estima". Ressalta-se que a autoridade nunca é imposta, o autoritarismo sim. A autoridade só existe quando é reconhecida pelo outro, quando é conquistada. Um professor que ameaça ou castiga muito seus alunos não possui autoridade porque isso demonstra que as crianças não cumprem as regras, não as interiorizaram, daí a necessidade do uso de punições e ameaças.

> *A autoridade é algo natural que deve existir sem descargas de adrenalina, seja para impor ou se submeter, pois é reconhecida espontaneamente por ambas as*

> *partes. (...) O autoritarismo, ao contrário, é uma imposição que não respeita as características alheias, provocando submissão e mal estar, tanto na adrenalina do que impõe, quanto na depressão do que se submete.* (Tiba,1996, p.13)

Duas professoras que trabalham com educação infantil estavam buscando, cada uma a sua maneira, transpor para a prática o que estavam estudando sobre autoridade, opções, etc. Eis os relatos que apresentaram:

Em uma sala de Educação Infantil, conversávamos sobre segurança no trânsito. Eu (*a professora*) perguntava aos alunos o significado de algumas placas de trânsito a medida em que lhes mostrava as ilustrações.

Fabiano (6 anos) já havia dado sua contribuição por duas vezes. Falou sobre as cores do semáforo e do cuidado que se deve ter ao atravessar as ruas.

A classe estava muito envolvida, o que constatei ao observar várias mãozinhas erguidas querendo participar da aula. Fabiano encontrava-se à minha frente, ansioso, pulando e chamando-me insistentemente para que eu lhe desse a palavra. Fiz um gesto para que aguardasse e solicitei para que sentasse, pois outras crianças gostariam de dar suas opiniões. Expliquei-lhe também que logo o chamaria novamente.

Chamei então outra criança para se colocar e isso foi um duro golpe para ele. Fabiano visivelmente tomado por um ímpeto, jogou o lápis em mim, o livro no chão e resmungou:

- Eu não vou ficar mais nessa escola! Agora só venho no dia de brinquedo!

A classe parou. Olharam para Fabiano com espanto e depois para mim, esperando para ver qual seria a minha reação.

Contei mentalmente até dez. Pedi licença a todos e interrompi a Laura que nesse momento já havia iniciado sua colocação sobre o assunto da roda. Cheguei bem perto de Fabiano e disse-lhe com um tom de voz moderado, porém, firme.

- Quando você estava falando, todos o ouviram. Agora é a vez da Laura falar, ela tem esse direito como você, que também teve sua oportunidade. Se você ainda quiser completar algo, espere ela terminar, que iremos ouvi-lo com prazer.

Continuei a aula "aparentemente" sem dar importância para o fato.

Outras crianças se manifestaram dando continuidade a nossa conversa e tal foi minha surpresa ao ver Fabiano pegar seus pertences do chão, sentar-se na roda e erguer mais uma vez sua mão para que eu o chamasse novamente. E assim a aula procedeu de maneira tranqüila com a participação de todos.

Após o término da aula, chamei Fabiano para conversar. Disse-lhe que eu entendia que ele ficava nervoso quando queria falar mas era a vez de outra criança e que também sabia que ficava muito irritado quando um colega falava exatamente o que ele iria dizer; mas que era importante que soubéssemos falar e ouvir também e que podemos aprender muito uns com os outros. Além disso, temos muitos alunos na classe que, como ele, também gostam de participar da aula e já havíamos conversado da importância de cada um ter sua vez de falar.

Fabiano então olhou para mim, deu-me um abraço e saiu saltitante para o parque.

Pedro tem apenas dois aninhos e é um "furacão". Chama a atenção de todos com as suas "travessuras". Ele é aluno do maternal, numa classe próxima a minha. O fato que vou contar ocorreu esta semana, na hora do lanche. A porta da minha classe estava aberta e eu não pude deixar de presenciar a cena no refeitório.

O garoto, estava com um suco de frutas numa embalagem longa vida nas mãos espirrando no colega e a professora conversando com ele pela décima vez, dizendo que não devia fazer aquilo pois era o seu lanche e iria ficar sem ter o que tomar e que estava molhando o amigo ao lado... Mas Pedro ignorou-a e continuou. Então, chamei a professora de lado pedindo-lhe se poderia intervir; ela concordou. Fui até ele, abaixei-me, olhei nos seus olhos,e num tom de voz baixo, mas firme, disse-lhe:

- *Pedro, agora é hora de lanchar. Não se molha as pessoas. Você prefere tomar lanche com os seus colegas sem incomodá-los ou prefere tomá-lo na sala de aula, comigo. Você decide...*

Ele parou e ficou me olhando com cara de assustado, mas passado uns 5 minutos, começou tudo novamente. Então, percebi que precisava tomar uma atitude para que ele me levasse a sério e lhe disse enquanto recolhia seu lanche:

- *Vejo que já tomou a sua decisão.*

Peguei as suas coisas e levei para a sala aparentando tranqüilidade. Ele começou a chorar, a gritar, a berrar, enquanto ia atrás de mim para resgatar seu lanche. Confesso que fiquei com "dor no coração", mas não podia voltar atrás da decisão. Coloquei o lanche numa mesa da sala, aproximei-me dele e disse:

- *Fique calmo e tome o seu lanche.*

Novamente ele parou, olhou para mim (com cara de interrogação) e começou a tomar o seu lanche. Fiquei sentada próxima a ele, enquanto comia o seu lanche.

Bem, me senti "o máximo", pois percebi que sem alterações ou desgastes poderia lidar com essas situações, mas o melhor vem agora... A professora de Pedro observou todo o processo que fiz com o garoto. Tenho conversado com elas sobre ações, atitudes, ou seja a respeito do que estamos estudando. Então, ela voltou para a sua classe, e pouco tempo depois o Pedro começou a fazer um desenho livre. Ele pegou uma folha e as canetinhas e começou a desenhar, só que na mesa. A professora explicou, conversou, dizendo que na mesa não era lugar de escrever/desenhar, mas sim na folha. Não adiantou de nada, então a professora disse assim;

- *Pedro, as mesas não foram feitas para as pessoas desenharem nelas. Se quer desenhar poderá utilizar as folhas que temos na classe ou não irá desenhar. O que prefere?*

Ele parou olhou para a professora e voltou a desenhar na folha!

A professora veio me contar toda contente, pois até então nunca tinha colocado em prática o que eu lhe dizia. A surpresa foi minha também, fiquei muito satisfeita.

Retomamos a idéia apresentada anteriormente da necessidade de, ao mediar um conflito, procurar concentrar-se em um problema de cada vez, buscando manter o foco da discussão, sem resgatar situações anteriores ou discutir coisas estéreis. É comum que o assunto seja desviado quando uma criança diz que o adulto "não gosta dela" ou que quando aconteceu com alguma outra criança ele agiu diferente, ou ainda, fazer acusações. Nessa hora, procurar

retomar descritivamente o problema deixando claro que "agora é hora de falar em catar os brinquedos que foram espalhados, depois falaremos sobre gostar" ou "vamos primeiro decidir como resolver o problema da divisão dos materiais para realizar a maquete, depois poderemos falar sobre o fato que está dizendo (que o colega não o ajuda no trabalho de grupo)".

OUTROS CUIDADOS

Um outro cuidado é trabalhar com aquelas crianças que são sempre alvo das provocações, são as "vítimas". As crianças que estão sempre trazendo problemas para o professor, chorando, reclamando, precisam ser acompanhadas de perto. Em geral, essas crianças possuem uma personalidade mais vulnerável, baixa auto-estima, carregam sentimentos de inadequação e impotência, são resignadas e têm dificuldades para resistir a ataques físicos ou verbais. É preciso intervir, pois uma criança que é sempre provocada pode com o tempo apresentar problemas psicológicos.

Um outro procedimento que se recomenda evitar é "forçar uma reação" da "vítima", exigindo que ela se comporte de maneira estranha a sua natureza, ou seja, que revide, que "dê o troco". É preciso ainda evitar diminuí-la, pois isso só irá alimentar seu comportamento e seu papel de "vítima".

Ao mesmo tempo que a criança deve sentir no adulto alguém capaz de ouvi-la, compreendê-la e de solidarizar-se com ela, não a ignorando, como geralmente ocorre, o professor deve também ajudá-la a pensar de outra maneira sobre si mesma e sobre sua situação, auxiliando-a a reorganizar suas percepções e a imagem que possui de si mesma. Essa criança precisa do auxílio do adulto para que possa ir compreendendo o porquê o provocador se comporta daquela maneira. Muitas vezes, ela está sendo provocada porque a maneira como reage diverte o provocador, estimulando assim a perduração desse comportamento. Ela necessita aprender a manifestar seu descontentamento de outra forma para que deixe de ser o alvo das provocações. Da mesma forma que uma criança que sempre está provocando, o educador deve limitar-se a explicitar objetivamente a mensagem de que os maus-tratos não serão tolerados e que seu comportamento não é aceitável, relacionando-o ao episódio ocorrido, evitando discussões ou maiores explicações, mas procurando estabelecer uma relação de confiança com a criança, demonstrando ao mesmo tempo controle e aceitação.

É importante, ao intervir numa situação de conflito, que o professor evite tomar partido porque isso apenas aumenta as rivalidades, mesmo quando se sabe que há uma criança que, geralmente, inicia a desavença ou provoca. Um outro cuidado é jamais fazer comparações com outra criança, dizendo-lhe por exemplo: "Por que você não faz como Thiago que empresta o brinquedo para os amigos?" (ou que ajuda, ou que não morde ninguém quando está bravo, etc). As comparações acirram a competição, incentivam as hostilidades e jogam uma criança contra a outra.

A Necessidade de Favorecer os Sentimentos de Simpatia

Piaget, ao referir-se ao desenvolvimento da afetividade interpessoal, mostrou que as relações entre os pares são regidas por sentimentos de simpatia e de antipatia. Apesar das relações humanas apresentarem esses dois pólos, o sujeito demonstra preferência em estabelecer relações de simpatia. Os sentimentos morais que se originam de sentimentos de simpatia, levam a boa vontade para com os outros e proporcionam prazer. Os adultos dispõem de meios variados para modificar, ou mesmo, aniquilar as relações que lhes causam desprazer, desconforto, procurando transformá-las ou trabalhar esses sentimentos, ou até afastando do seu convívio aquelas pessoas que não lhe sejam simpáticas. Já as crianças perturbam-se com experiências desagradáveis e difíceis vivenciadas nas relações de antipatia.

Crianças que se valem com mais freqüência de agressões físicas, revelam um menor controle de suas emoções e muitas vezes, relações baseadas principalmente em sentimentos de antipatia. Alessandrini (1997) observou que diante desse fato alguns educadores acreditam que basta impor regras que o problema se resolve ou essas relações se transformam. Assim são colocadas regras do tipo: "Não pode bater e nem xingar o colega"; "Todos têm que ser amigos"; "Não pode desrespeitar os colegas". Como se relações de simpatia pudessem ser forçadas ou a amizade surgisse por imposição de normas... O professor cobra essas regras e ao mesmo tempo convive com as agressões, que ocorrem continuamente. É dessa maneira que o educador encaminha o problema: é dado um revestimento de proibido aos conflitos, atritos e às dificuldades nas relações. Essa aura de proibido pode até reduzir temporariamente esse tipo de comportamento, mas, somente o mascara, pois as crianças acabam fazendo uso dos mesmos com certa freqüência.

> *Segundo Wallon as discórdias, desentendimentos e agressões entre pares ocorrem porque o sentimento de grupo não se pronuncia apenas em detrimento dos laços afetivos. A convivência implica obrigações, interesses e necessidades que são firmadas em comum. Relacionamentos mais estáveis são desenvolvidos mediante a vivência,* ***não surgem repentinamente e não ocorrem se impostos por pessoas exteriores a essas relações.*** *O sentimento de socialização evolui quando a criança compreende os intercâmbios sociais, isto é, quando considera o seu ponto de vista e o de seus pares.* (*ibid.* p.143)

De acordo com a teoria piagetiana as tendências agressivas e vingativas podem e devem ser polarizadas para o campo dos sentimentos de simpatias. Ao incentivar as interações entre as crianças, propiciando situações em que os sentimentos serão considerados, o educador estará auxiliando a criança a compreender o ponto de vista daquele que foi agredido. Além de haver muito mais desavenças nas relações pautadas em sentimentos de antipatia, diante de conflitos interpessoais não há, por parte dos sujeitos envolvidos, a vontade de resolvê-los, de restaurar os laços, o que ocorre quando os conflitos se dão entre pessoas que nutrem sentimentos de simpatia. Por conseguinte, é importante que o professor promova o sentimento de amizade, simpatia e auxílio mútuo entre as crianças, visto que a motivação para cooperar em resolução de conflito depende do fato de as crianças importarem-se com o relacionamento que está ameaçado. Quando se importam, fazem um esforço para descentralizar e tentar coordenar pontos de vista. Os relacionamentos mais estáveis não surgem de uma hora para outra e nem são impostos, são desenvolvidos mediante a vivência e a interação entre as crianças. A amizade entre os pares é, portanto, importante para o desenvolvimento operacional e da cooperação entre as crianças. Assim sendo, o professor deve apoiar e valorizar o acordo mútuo que existe nas relações de amizade, demonstrando sua importância e, em situações de conflito, atuar como mediador, ajudando as crianças a desenvolver estratégias de negociação (DeVries e Zan, 1997).

A agressividade em toda sua complexidade é causada por múltiplos fatores, não podendo se atribuir ao comportamento agressivo da criança apenas um único determinante. O ambiente sociomoral proporcionado pela escola pode favorecer, ou não, o comportamento agressivo. Faz-se necessário que os professores avaliem a prática pedagógica adotada e obtenham diretrizes para auxiliar o desenvolvimento infantil, observem cuidadosamente comportamentos, reações e atitudes dos alunos ao realizarem as atividades diárias. Analisar quais são os interesses e necessidades das crianças; quais são as atividades, situações ou momentos em que elas demonstrem criatividade, prazer, entusiasmo, alegria e confiança e quais são as situações em que elas manifestam inibição, insegurança, desinteresse, indolência e medo

(Alessandrini, 1997.). Entretanto, encontram-se alguns educadores que se isentam da responsabilidade de auxiliar a criança nesse processo, alegando equivocadamente que as causas desse comportamento são somente extra-escola e que nada podem fazer. Sabe-se que, mesmo que as causas principais do comportamento agressivo sejam exteriores a instituição escolar, esta poderá auxiliar significativamente a criança nesta questão.

O relato a seguir descreve brevemente o esforço de uma professora que, ao tomar consciência de que suas atitudes não estavam contribuindo para a melhoria da socialização de um "aluno-difícil", busca modificar suas condutas visando auxiliá-lo.

> Tenho uma sala de 4ª série que não apresenta muitos problemas indisciplinares, porém, o meu relacionamento com o Diego é bastante comprometido. Ele já foi meu aluno no ano anterior e ficou retido. Durante, esses quase dois anos, vivemos uma relação caótica ele sempre me desafiava, não fazia as atividades propostas, não respeitava os amigos, agredia, e tudo isso me deixava muito irritada.
>
> Todas as vezes que acontecia alguma coisa eu ficava muito brava com ele, passava sermões, dizia palavras duras ou ameaçava tirar o recreio. Porém, esse ano depois que comecei a estudar mais as relações interpessoais, comecei a refletir sobre minhas ações e estou tentando mudar minha postura.
>
> Certo dia, quando eu estava começando a me irritar, resolvi mudar, agir diferente. Pensei sobre minhas atitudes até então e chamei o Diego para conversar utilizando uma linguagem construtiva pela primeira vez. Expus meus sentimentos em relação a ele dizendo que gostava muito dele (o que era verdade) e que gostaria de me desculpar porque às vezes era muito dura com ele. Expliquei que o comportamento dele me deixava bastante irritada e como não sabia mais o que fazer, acabava por ser autoritária e percebia que, com isto, apenas estávamos afastando-nos cada vez mais.
>
> Nesse momento o Diego chorou e eu tomei consciência do que estava fazendo, da criança insegura e sensível que estava na minha frente e que eu julgava ser muitas vezes tão desafiadora e petulante! Então, abracei-o e disse-lhe que juntos poderíamos encontrar uma solução. Desde então percebo que ele está realmente tentando mudar o seu comportamento e eu tenho também me esforçado para modificar o meu. Nem sempre conseguimos, mas já houve uma sensível melhora em nossa relação.

Um outro aspecto que não pode ser desconsiderado é o cuidado com a "qualidade", ou seja, com "o tipo" de interação social que está sendo estimulada às crianças. DeVries e Zan (1998) explicam que o valor da interação com colegas também vai depender da capacidade de o professor saber intervir de forma adequada quando as crianças têm dificuldades e de ajudá-las a manter um ambiente sociomoral construtivo. Para as autoras, **o conflito pode ser um contexto construtivo, mas também pode ser destrutivo. A atitude do professor/especialista fará grande diferença.**

E Quando For Necessário Tomar uma Atitude?

Discorremos anteriormente que, algumas vezes, a interferência do professor numa briga entre crianças pode aumentar as hostilidades. Portanto, se necessário, recomenda-se intervir apenas para conter as agressões, reafirmando a regra ("Não se bate em ninguém. As agressões não serão permitidas!") e servir de interlocutor, tomando o cuidado para não "tomar partido", nem resolver os conflitos por elas. O uso de uma linguagem que examina o problema, relatando-o de forma descritiva, sem julgamentos ou acusações auxilia as crianças a não se desviarem do problema em questão. É importante também que a linguagem do educador auxilie na descrição dos sentimentos das crianças, sem jamais referir-se à personalidade ou às características pessoais dos envolvidos. Essa forma de abordar o problema auxilia o educador a comunicar-se de maneira mais efetiva.

E quando conversar não for suficiente, sendo necessário tomar uma atitude? Nesses casos, o adulto, como a pessoa madura da relação, não deve valer-se de gritos, agressões, humilhações e punições, pois a criança aprenderá que é lícito gritar e agredir para resolver seus problemas. Além disto, tais condutas poderão acarretar na manutenção pela criança de estratégias correspondentes a níveis elementares de negociação de conflitos (reações impulsivas, agressões, fuga, demandas e submissões), devido ao fato de não estar tendo modelos apropriados e oportunidades favoráveis para desenvolver procedimentos de resolução mais eficazes e cooperativas.

Deve-se evitar induzir a obediência pelo medo. A calma demonstra firmeza. Se for necessário tomar uma atitude, que seja por reciprocidade, que, como foi visto no item 2.1, possui coerção mínima, é educativa, pautada em respeito mútuo e possui uma relação lógica com aquilo que a criança fez. Pode-se excluir temporariamente a criança do grupo social, como por exemplo, quando ela está atrapalhando a hora da história, o adulto pode dar-lhe uma opção perguntando se prefere ficar na roda e ouvir a história sem incomodar os colegas ou se prefere sair, regressando voluntariamente na hora em que achar que poderá ouvir a história conforme o combinado (o importante é que ela mesma decida quando deve retornar, e não o adulto). Pode-se também privar a criança temporariamente de algo que ela está estragando; incentivar a reparação ou limpar algo que quebrou; etc. Assim ela vai entendendo que toda ação provoca uma reação, e que é responsável pelos seus atos. Essas atitudes devem ser tomadas sem culpas. É preciso haver um equilíbrio entre o delito e o preço que a criança irá pagar, evitando exageros que somente farão

com que ela se sinta injustiçada e não raro, faz com que os adultos "voltem atrás" no castigo, caindo novamente em descrédito[19].

É necessário dar um basta ao comportamento indesejável da criança antes que ele vá longe demais, antes que o adulto "perca a cabeça" pois, quando isso ocorre, ele não mais toma uma atitude de reciprocidade, mas descarrega sua raiva, pune ou vinga-se, geralmente arrependendo-se depois. Assim, os educadores devem evitar ordens, desafios, ameaças, críticas, castigos e agressões, mas ser firmes e agir imediatamente se for preciso, porém referindo-se ao fato e não à personalidade da criança, preservando sua dignidade. Na verdade, a melhor sanção é permitir que a criança sinta e reflita sobre as conseqüências naturais de suas ações.

Em uma 8ª série uma garota, durante a aula, estava colocando para a classe como se sentia quando alguns alunos caçoavam do jeito que ela andava ou falava. Três adolescentes começaram a rir e a zombar do que ela dizia. O professor imediatamente, pediu desculpas à aluna por interrompê-la e dirigindo-se a estes alunos disse-lhes em tom de voz baixo, mas firme, que se não tivessem condições de ouvir e respeitar as colocações de uma colega que se retirassem da sala e retornassem quando estivessem dispostos a ouvir com respeito. Os alunos optaram em ficar na classe e apresentaram conduta mais respeitosa. Após a aula, o professor solicitou que permanecessem e, em particular, conversou seriamente sobre o ocorrido.

INTERVENÇÕES CONSTRUTIVAS E DESTRUTIVAS: RELATO DE DUAS SITUAÇÕES DE CONFLITOS

Nas páginas anteriores procurou-se mostrar que os conflitos na escola podem ser construtivos ou destrutivos, dependendo muito da atitude do educador, da maneira como ele realiza as intervenções. A seguir serão apresentados relatos de duas situações de conflitos reais ocorridos em escolas, sempre redigidas por um dos atores. Ambas têm como causa os danos materiais, porém tiveram intervenções e desfechos bastante diferentes. No primeiro, uma mãe que foi chamada à escola de seu filho adolescente por ele ter danificado uma carteira com estilete, descreve o ocorrido e os procedimentos utilizados pela escola para solucioná-los, mecanismos esses que foram analisados no início do item 2.1. No segundo, uma professora relata uma situação em que foram feitos riscos na lataria de seu carro por um aluno (situação nº 4 da Introdução, cap.II); diante desse problema, essa professora procurou pautar suas intervenções nos

[19] O emprego das sanções por reciprocidade em suas diversas formas foi discutido em outro trabalho (ver Vinha, 2000).

procedimentos estudados nestes itens (2.2). As situações-problema relatadas ilustram e resumem, de certa forma, muitas das idéias apresentadas no decorrer deste capítulo.

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
Relato de uma mãe de aluno do 8º ano

Nós pais, participamos no início do ano letivo de uma campanha para aquisição de carteiras novas para a escola. Cada aluno pagaria metade de uma carteira porque a mesma seria utilizada nos dois períodos. Inclusive eu procurei ajudar uma colega do meu filho que tinha perdido o pai recentemente e paguei o valor de duas "meias carteiras", ou seja, uma carteira inteira.

A classe de meu filho de 15 anos, 8ª série, tem uns 41 alunos. Eles estavam em uma dessas aulas vagas sem professor. Conversando distraído com um outro colega, após apontar o lápis especial que utilizava para realizar seus desenhos na aula de educação artística, ainda com o estilete utilizado para fazer a ponta, o meu filho, fez uso indevido dele, ou seja, tirou umas lascas laterais da carteira nova em que estava sentado (lugar pertencente ao seu colega)....

Ao entrar na sala, o professor da próxima aula, de português, viu as lascas no chão, e quis saber o autor. Iniciou-se uma pressão geral para que alguém apontasse o culpado. O dono da carteira (que não era o meu filho) foi coagido dizendo que seria o acusado se ele não denunciasse quem havia feito. Mesmo assim, o rapaz não denunciou[20]. O meu filho, então, assumiu o que fez, assim como seu companheiro de conversa dizendo que estava com ele (portanto, como viu e não impediu, era cúmplice). O professor sem sequer ouvi-los disse rispidamente:

- Fora da classe ! Diretoria, já!

Telefonaram-me da escola, não me dizendo o assunto, falando apenas que eu precisava ir para lá o mais rápido possível. Obviamente larguei tudo que estava fazendo e cheguei com o "coração nas mãos" e no menor tempo possível. Ao tomar ciência do que estava acontecendo, quando a diretora contou que eu havia sido chamada (e largado meu trabalho) porque meu filho tinha cortado com estilete a carteira nova, senti ao mesmo tempo alívio e indignação por tanta urgência e suspense por causa de um fato como esse. Precisei acalmar-me e retomar o assunto mentalmente, tentando entender tamanha raiva dela.

Conhecendo as regras da escola, perguntei primeiramente de quem era o estilete, já que sabia que eles costumavam vigiar e conferir os materiais nas mochilas dos alunos.

[20] Lamentavelmente, na escola o delato é uma prática comum e incentivada pelos educadores, muito mais que a solidariedade e o companheirismo entre as pessoas, ou mesmo a responsabilidade autônoma. Em suas pesquisas, Menin (1996, p.81) conclui que a delação parece ocorrer por razões diferentes em crianças até o 2º ano e entre os de 3ª e 4ª série. "Nos pequenos o ato de delatar parece ser uma forma de, obter atenção da professora (...) A criança delatora se vê, assim, como uma 'auxiliar da Tia', uma 'Tia em miniatura'! (...) Entre os mais velhos parece (não temos certeza) que o delato é uma forma de pedir justiça, tratamento igual, do tipo: 'Se ele pode fazer isso, eu também posso!' ou 'Se eu fui punido por isso, ele também deve ser!'". Entretanto entre os adolescentes, a solidariedade entre eles cresce em detrimento a obediência ao adulto, assim para Piaget (1932/1977), o fato de o culpado recusar-se a confessar e os colegas, mesmo pressionados, não o delatarem, significa o desenvolvimento dessa solidariedade. La Taille (1996), vai ainda mais além, ao considerar que acredita que a não delação entre os adolescentes não se deve tão somente a solidariedade, mas a idéia da imagem que esse sujeito terá perante o grupo, idéia essa próxima a honra, pois o delator irá decair aos olhos dos companheiros.

Ah!... piorei as coisas ainda mais.

A diretora que parecia não ter se dado conta disso até aquela hora, começou a gritar para os dois meninos, num tom de voz que se ouvia na escola toda, exigindo que eles dissessem de quem era o estilete. O amigo de meu filho resolveu dizer (dedar) que havia sido emprestado de outro colega. Acho que o fez por não estar mais perto de seus colegas e por seus pais não estarem ali (eles não puderam sair do trabalho).

Assim, desce mais um aluno, o dono do estilete, que apenas emprestou para os colegas. A diretora obrigou-o a telefonar para seus pais e chamá-los. O seu pai era médico e não pode atender a ligação pois estava em cirurgia. A madrasta viria mais ou menos uma hora depois, pois no momento estava atendendo em seu consultório (psicóloga). Esse rapaz, tentando argumentar, disse que não era o único a ter estilete na sala. Confusão dobrada. A diretora estava descontrolada, querendo punir todo mundo. Mandou a inspetora ir até a classe deles buscar todos os alunos que possuíam estilete.

Enquanto entravam alguns alunos amedrontados que tinham estilete no estojo, resolvi sair da sala, pois ela não estava em condições de escutar nada, nem a ninguém...

Depois que os alunos que possuíam "instrumento cortante" e que foram advertidos por escrito, saíram, entrei novamente na sala da diretora. Ela decidiu suspendê-lo. Ele tentou explicar, em vão, que enquanto conversava, distraidamente, realmente estragou um pouco a carteira, mas que iria repará-la, levando-a a um marceneiro. Porém, isso não era suficiente, para ela o castigo era necessário. Meu filho e seu colega foram suspensos por 3 dias, mesmo tendo argumentado que as regras da escola também não estavam sendo cumpridas pela diretora, porque, pelo regimento da escola ele teria que receber uma advertência verbal ou escrita, para depois ser suspenso e ele nunca havia recebido nenhuma advertência. Não adiantou, ficou três dias suspensos e a carteira continuou danificada.

Escola Particular de Ensino Fundamental e Médio
Relato de uma professora que ministra aula de Artes do 5º ao 8º ano

Sexta-feira, quando estou indo embora do Colégio no período da tarde, encontrei um risco na lateral do meu carro. Eu olhava para aquilo e não acreditava no que via, tamanha decepção e tristeza em imaginar que poderia ser um aluno. Tudo me levava a crer que era um aluno, porque o risco era do lado do motorista e na hora do almoço ele ainda não havia sido feito, já que era bem visível e muito fácil ser percebido. Além disso o bairro onde fica o colégio é afastado da cidade e passam poucas pessoas... Fiquei indignada!! (...) Fiquei pensando se teria acontecido alguma coisa, quem poderia ter sido, se eu magoei ou fui injusta com algum aluno, mas não conseguia recordar de nenhum acontecimento que pudesse justificar tal atitude por parte de uma pessoa.

Na segunda-feira, após o final de semana em que procurei elaborar o problema e refletir sobre o que eu deveria fazer, conversei novamente com os coordenadores e disse-lhes que gostaria de colocar o que eu estava sentindo para todas as classes em que leciono. Eles apoiaram-me na decisão tomada. Entretanto, somente consegui falar com as salas uma semana depois quando me senti mais "forte" e segura. Assim em cada uma das classes, coloquei de forma descritiva o problema e o que estava sentindo:

- Alunos, aconteceu uma coisa na semana passada que me deixou muito chateada. Riscaram o meu carro. Não é pelo carro, mas pela atitude e em ter quase certeza de que pode ter sido um aluno. Se tivessem riscado quando tinha ido ao supermercado, banco, sei lá, eu teria ficado com muita raiva, mas não é raiva que sinto, estou sim é

profundamente magoada por achar que pode ter sido algum aluno meu... Claro que devo ter ofendido alguém para fazer isso, mesmo não conseguindo me lembrar de nada que eu possa ter feito! De qualquer forma peço desculpas se magoei alguém e quero dizer que não é assim que resolvemos as coisas, essa não é a melhor maneira. Ao contrário... De que adianta esse gesto se eu não sei o que pode ter causado? O aluno poderia ter vindo conversar comigo para resolvermos o problema, o que o incomodava... Se ofendi, ou magoei alguém foi sem querer, não me lembro de ter me indisposto com nenhum de vocês... Eu estou torcendo para ter sido sem querer, talvez alguém tenha caído de bicicleta sobre o carro... Prefiro muito mais isso a acreditar que pode ter sido um aluno que o fez propositalmente.

Alguns estudantes mostraram muita indignação, perguntaram como eu sabia que era um aluno; questionaram sobre o fato de talvez ter sido sem querer. Outros afirmaram que sabiam quem era. Estes esperavam que eu fosse perguntar quem tinha sido, mas não fizemos isso, apesar de darem inúmeras indiretas. Quando alguém vinha tentar denunciar o aluno que riscou meu carro, eu (ou os coordenadores) questionava o que ele faria com a informação que possuía e quem deveria contar o que aconteceu para mim... Em nenhum momento senti raiva, senti mágoa, e também nunca perguntei quem foi, ressaltando que não poderíamos acusar ninguém sem ter absoluta certeza.

Eu esperava que o próprio autor assumisse. Precisa mostrar que um mesmo diante de um erro, não poderia, para repará-lo, abrir mão das coisas que acreditava, mesmo que eu nunca descobrisse quem fosse. Torcia para resolver tudo da melhor maneira... Gostaria de saber quem era, não para o expor, mas sim para saber o motivo pelo qual teria feito aquilo.

A situação foi se desenvolvendo naturalmente, ficamos aguardando o desenrolar. Até que um aluno começou a se manifestar em questões disciplinares e numa conversa com a coordenadora disse que havia sido ele quem riscou o carro. Ela questionou-o dizendo quem deveria saber disso e marcaram uma nova conversa agora incluindo seus pais e a mim.

Quando a coordenadora contou-me fiquei surpresa! Esperava alunos da 7ª e 8ª séries, mas esse era da 6ª série, com 12 anos e o meu relacionamento com esse aluno e com a sala sempre foi muito bom.

Chegou o dia da reunião em que atendi os pais que se sentiam envergonhados e pediam desculpas insistentemente, até que a mãe disse que ele nunca teve nada contra mim, não tinha sido nada pessoal, os colegas que o instigaram, que ele não seria capaz de riscar um carro de professor. O aluno foi chamado e assim que entrou, sentou-se do meu lado e começou a chorar.

Disse a ele que poderia ficar calmo e falar o que estava sentindo.

- Fui eu que risquei seu carro, mas não tenho nada contra você, eles que ficaram falando que eu não tinha coragem de fazer isso, que eu não era homem. Depois que eu fiz, me arrependi na hora.

- Eu estou muito admirada de você estar aqui falando isso e assumindo o que você fez... Nós erramos mesmo, inclusive nós, adultos, mas o pior é quando não assumimos os nossos erros. Você está assumindo... É mais difícil assumir do que errar. E você não precisa provar, mostrar se você é homem ou não para seus colegas através dessas atitudes. Tanto que você arrependeu-se. Será que eles foram seus amigos? Eles estão aqui com você agora, assumindo? Quem está com você, auxiliando-o a reparar um erro cometido? (...) Seus pais que estão aqui com você ajudando a resolver seu problema e assumindo da melhor forma possível. É com eles que você está podendo e pode sempre contar... mesmo bravos com o ocorrido, vieram e o ajudaram a enfrentar essa situação.

Ele me pediu desculpas, e eu disse ainda que estava aliviada e contente em saber o real motivo. Refletimos sobre o que poderia ser feito da próxima vez. Ele disse que não

cairá mais "nessa". Seus pais e a coordenadora salientaram esse aspecto e ele voltou para a aula.

Os pais agradeceram a maneira como conversei com ele, a mãe contou o desespero que passou, que cada vez que lembrava, brigava com ele, colocava-o de castigo, que foi horrível. O pai se dispôs, com muita boa vontade, a pagar o conserto do carro e até oferecendo um outro carro, para que eu não ficasse a pé.

Como alguns alunos suspeitavam dele (e outros sabiam pois incentivaram) e eu não queria criar mais embaraços para o garoto, porque muitos alunos ficaram também chateados por alguém ter feito isso, perguntei aos pais o que achavam de eu falar nas salas que o problema com o meu carro tinha sido resolvido e que a pessoa responsável havia assumido, conversado comigo, juntamente com os pais e se desculpado, após contar o real motivo, motivo esse que não era nada pessoal. Acrescentaria que somente interessava a mim saber quem era o aluno, e como havia dito anteriormente, não era objetivo contar ou expor quem foi, mas sim saber o porquê desse ato. Os pais acharam muito bom e, depois de uma semana, conversei com as salas dizendo com tranqüilidade o que relatei acima e os alunos ouviram em silêncio, sem indagações.

Fiquei satisfeita comigo de ter lidado com esse problema tão delicado de forma a contribuir para a aprendizagem desse aluno; por não ter permitido ou incentivado delações e ainda por ter preservado a dignidade e auto-estima desse aluno.

A IMPORTÂNCIA DE REALIZAR UM TRABALHO SISTEMATIZADO E CONTINUADO COM PROPOSTAS DE ATIVIDADES QUE ENVOLVEM OS SENTIMENTOS E OS CONFLITOS INTERPESSOAIS

Em recente obra "Resolución de conflitctos y aprendizaje emocional"[21], publicada em 2002, Sastre Vilarrasa e Moreno Marimon recordam que a psicologia tem estudado durante muitas décadas os processos cognitivos e os afetivos separadamente, quando na realidade constituem fenômenos intimamente entrelaçados. Inúmeras pesquisas, inclusive da neurologia e da neuropsicologia têm contribuído para a modificação de antigos paradigmas e trazem uma nova visão sobre a problemática dos sentimentos. Segundo as autoras a separação entre cognição e afetividade, "sustentada pelos antigos pensadores e arraigada no saber popular, está totalmente obsoleta a luz dos recentes estudos em neuropsicologia. Não existe nenhuma razão científica para manter esta crença, nem tampouco para atuar apoiando-nos em seus pressupostos implícitos" (p.24).

Analisam a estrutura em áreas do conhecimento do sistema educativo que leva ao exercício reiterado dessas áreas durante muitos anos consecutivos o que acarretou em uma ilícita

[21] Esta obra também foi publicada no Brasil com o título "Resolução de conflitos e aprendizagem emocional", pela editora Moderna.

inversão reducionista: "se isto exercita a inteligência, **a inteligência é o que isto exercita**". Assim, a inteligência é limitada ao que previamente está definido como tal, excluindo ou não reconhecendo como relevante tudo aquilo que não faz parte das matérias curriculares. Desta forma, o desenvolvimento do conhecimento do campo afetivo e das relações interpessoais não está incluído no currículo visto que não é considerado como importante pelo sistema estabelecido.

Entretanto, para estas pesquisadoras, a julgar pelas conseqüências, esta decisão não é muito apropriada porquanto se pode facilmente perceber um desequilíbrio entre o nível de desenvolvimento intelectual que foi exercitado intencionalmente no ensino formal, e os aspectos afetivos, que são praticamente relegados ou ignorados pela escola (apesar dos belos discursos), permanecendo praticamente em estado de subdesenvolvimento.

> *Nosso currículo conduz a uma sociedade muito bem preparada para progredir no campo da tecnologia – inclusive a militar – porém deixa essa tecnologia nas mãos de indivíduos que não sabem conscientizar e nem organizar suas emoções, nem resolver seus conflitos de maneira não violenta, que dizer, nas mãos de analfabetos emocionais. A maioria dos atuais políticos e militares envolvidos em guerras e massacres foram em algum momento alunos a quem se lhes ensinou com grande ênfase a resolver problemas relacionados com matérias curriculares, porém, não se lhes preparou para que resolvessem conflitos interpessoais de maneira inteligente. (...) Não parece contraditório preparar o ser humano para que seja capaz de alcançar um alto desenvolvimento tecnológico que permita produzir abundantes bens materiais – porém também instrumentos de destruição em massa – e não ensiná-lo os recursos necessários para alcançar uma maior bem-estar individual e coletivo.* (*ibid.* p.30)

Isto posto, as pesquisadoras defendem a necessidade de introduzir valores relacionados com a vida pessoal e privada, como os sentimentos e as relações interpessoais, na escola básica, visto que nunca a ignorância de qualquer tema do currículo tem provocado tantas desgraças individuais e coletivas... A violência, o suicídio, os crimes e as agressões, geralmente, não possuem como causa a ignorância das matérias curriculares, porém estão freqüentemente associados à ignorância dos próprios sentimentos e das ações que derivam disso, ao desconhecimento de formas não violentas de resolver os conflitos e, ainda, a uma incapacidade para resolver os problemas interpessoais e sociais de uma maneira inteligente.

Sastre Vilarrasa e Moreno Marimon propõem que os conteúdos das matérias curriculares deveriam servir de instrumentos para alcançar um objetivo, cuja consecução o aluno estaria envolvido. Acreditam que, assim, se lhes assegura uma finalidade clara, pois é necessário

que uma aprendizagem tenha uma utilidade manifesta para que seja motivadora. Consideram que seria conveniente utilizar os conteúdos das matérias curriculares como instrumentos para trabalhar a temática dos sentimentos e dos conflitos propondo uma síntese que "implica em reunião, não exclusão, é fazer nascer algo novo de elementos que antes estavam dissociados, é recriar para avançar" (*ibid.* p.42). Elas não consideram uma boa solução acrescentar uma matéria a mais no currículo para tratar especificamente destas questões porque manteria a ruptura entre o público e o privado, o científico e o cotidiano. Para as autoras, a solução passaria pela "integração dos saberes, quer dizer, por reorganizar a metodologia de ensino de maneira que os sentimentos e os conflitos não fiquem fora dela, mas sim que formem parte de um modelo que objetiva o aluno" (*ibid.*).

Reconhecendo que a transmissão direta de conhecimentos é pouco eficaz para resolver problemas que requerem principalmente habilidades cognitivas, assim como as habilidades interpessoais e emocionais, as autoras propõem que a escola trabalhe com propostas de atividades sistematizadas que auxiliem os alunos a trabalhar os sentimentos individuais e dos outros e a lidar com os conflitos de maneira mais eficaz. Por se tratarem de temas do cotidiano os quais os alunos demonstram interesse por estarem emotivamente implicados, as aprendizagens que envolvem os sentimentos e os conflitos interpessoais se realizam com mais facilidade. Afinal, questionam as autoras, "Quem não gostaria de dispor de instrumentos que lhe permitam compreender as ações e o comportamento das pessoas com as que se relaciona cotidianamente e com quem se une por laços de companheirismo ou de amizade? Quem não prefere a comunicação ao isolamento? Que não gosta de perceber que os demais o compreendem e tentam lhe ajudar quando tem algum problema? Quem dispensaria um conselho útil? Quem não se sente satisfeito ao constatar que suas idéias e conselhos são úteis a outras pessoas?". Pode-se, portanto, contar com a motivação dos alunos, que geralmente demonstram muito interesse quando se trata da problemática dos sentimentos e das relações interpessoais.

Estas propostas assim como os objetivos, procedimentos e formas de avaliação, são apresentados de maneira detalhada no livro supracitado, consistindo numa profícua obra para o professor. Fundamentando-as na teoria construtivista, principalmente, na epistemologia genética, sugerem inúmeras atividades e situações que implicam em identificar os sentimentos, as suas causas e as manifestações; ouvir e compartilhar experiências dos outros; ampliar a capacidade de manifestá-los; descentrar de seu próprio ponto de vista e tomar consciência que pessoas

diferentes manifestam um mesmo sentimento de diferentes maneiras e por diferentes razões; analisar as repercussões dos sentimentos na própria conduta e nas demais pessoas; ajudar quando alguém tem um estado de ânimo negativo. Da mesma forma que se trabalham os sentimentos, os conflitos interpessoais também passam a fazer parte do currículo, com propostas que analisam as relações interpessoais e suas formas; identificam as expressões e manifestações dos conflitos; possibilitam a análise e a resolução de conflitos hipotéticos; incentivam a compreender as causas de um conflito real e imaginar as possíveis soluções; auxiliam a refletir sobre diferentes soluções para um mesmo conflito; promovem a cooperação entre os integrantes do grupo, buscando juntos, propostas eficazes para solucionar conflitos reais dos integrantes; entre outros objetivos.

As pesquisadoras esclarecem que analisar um problema é algo complexo, pois significa diferenciar os elementos que o compõem, como, por exemplo, diferenciar suas causas de suas manifestações. Para se fazer isso é preciso não se ater simplesmente a manifestação imediata do problema, mas aprender a indagar sobre as origens e também é necessário levar em consideração os sentimentos das pessoas implicadas e coordená-los. Uma vez realizadas estas aprendizagens, o aluno é incentivado e auxiliado a analisar seus próprios problemas e a descobrir por si mesmo quais são as melhores soluções. É importante ressaltar que não deve ser o professor quem irá apresentar ou sugerir as resoluções, porque acabaria por inibir a autonomia e a necessidade de reflexão dos alunos. Após a apresentação das diversas propostas de soluções, os alunos são estimulados a analisar as conseqüências de cada uma delas de forma a antecipar os prováveis resultados que a proposta poderá conduzir. Esta análise implica diferenciar as boas soluções – as que levam a um resultado justo e satisfatório para as partes implicadas – das que não o são, e ainda a tomar consciência do porque não o são.

Observa-se que os procedimentos empregados vão muito além das respostas fáceis, das soluções apressadas e parciais, das simples receitas. Segundo as próprias autoras,

> *A aprendizagem que propomos, não se trata de proporcionar aos alunos fórmulas cuja aplicação lhes permitam resolver os conflitos que se lhes apresentam de maneira satisfatória, pela simples razão de que essas fórmulas não existem. Cada situação é diferente e os sentimentos das pessoas implicadas nelas podem ser muito distintos, porém isso não significa que diante de uma grande variedade de sentimentos e situações não seja possível estabelecer alguns princípios gerais de comportamento que conduzam a situações satisfatórias, nem descobrir as formas de comportamento que não devem jamais se utilizar porque são inadequadas em todos os casos.* (...) *A finalidade é fazer com se habituem a raciocinar de maneira adequada sobre conflitos, sem que exista a forte implicação emocional que surge nos conflitos reais, com a idéia de facilitar essa reflexão quando estiver presente a carga emocional que acompanha os conflitos reais e que os faz mais complexos* (*ibid.* pp.48-49)

Além da qualidade do ambiente sociomoral da escola e dos aspectos abordados no decorrer deste capítulo, o trabalho sistematizado com os sentimentos e conflitos nos mais diferentes níveis de ensino é uma dimensão que não pode ser desconsiderada pela escola que pretende de fato favorecer o desenvolvimento de relações interpessoais mais harmoniosas e satisfatórias e quanto mais cedo se iniciar melhor.

As propostas de Sastre Vilarrasa e Moreno Marimon não se restringem unicamente em resolver um ou outro conflito que se apresentem, mas espera-se, com este trabalho sistematizado e contínuo ao longo da escolaridade, auxiliar na formação de alunos conscientes de suas ações e das conseqüências das mesmas, conseguir que aprendam a conhecer melhor a si mesmos e as demais pessoas, estimular a cooperação, a autoconfiança e a confiança em seus companheiros, o auto-respeito, ampliando o conhecimento das formas que as pessoas atuam e beneficiando-se das conseqüências que estes conhecimentos proporcionam. "A consecução destes objetivos conduz às formas de convivência mais satisfatórias e no aumento da qualidade de vida das pessoas, uma qualidade de vida que não está embasada no consumo, mas sim em administrar adequadamente os recursos mentais, intelectuais e emocionais, para conseguir um entorno humano muito mais satisfatório" (*ibid.* p.52).

SÍNTESE DOS PROCEDIMENTOS PARA INTERVENÇÃO NOS CONFLITOS INTERPESSOAIS NUMA VISÃO CONSTRUTIVISTA

Visando resgatar algumas sugestões de procedimentos apresentados ao longo do item 2.2, consideramos necessário fazer um breve resumo, dispondo-o em tópicos. Em síntese, em situações de conflitos interpessoais o educador pode-se pautar em algumas orientações básicas tais como (adaptados de DeVries & Zan, 1998):

1. Oferecer oportunidades para a realização de propostas de atividades sistematizadas que trabalhem os sentimentos e os conflitos interpessoais.
2. Compreender o papel dos conflitos como oportunidades de aprendizagem dos sujeitos, portanto, os mesmos não pertencem ao educador, não cabendo a ele resolvê-los.
3. Procurar não intervir ou tomar atitudes de "improviso" ou com a "cabeça quente". Não sofrer com o problema e sim administrá-lo.

4. Cuidar da segurança física das crianças, procurando trabalhar para que os conflitos não sejam resolvidos por meio de agressões físicas ou verbais.

5. Reconhecer e aceitar os sentimentos de todas as crianças e suas percepções dos conflitos (a restrição deve ser aos atos, nunca aos sentimentos).

6. Ajudar as crianças a verbalizar sentimentos e desejos umas às outras e a escutar o que outras têm a dizer. Procurar esclarecer e descrever objetivamente o problema, sem tomar partido, auxiliando a criança a reconhecer os sentimentos e o ponto de vista da outra. Com relação às crianças pequenas, como suas comunicações verbais ainda não são muito coerentes, o professor ajuda quando repete a fala das crianças e descreve o conflito de uma maneira clara. Entretanto, é preciso procurar centrar-se no problema, sem deixar que se perca devido a discussões estéreis.

7. Dar oportunidade para que as crianças sugiram as soluções, evitando indicar a resolução prontamente. Todavia, caso as crianças não apresentem nenhuma idéia, propor soluções para elas considerarem (mas não as impor).

8. Enaltecer o valor do acordo mútuo e oferecer oportunidades para que as crianças rejeitem as soluções propostas ("O Júlio acha que devemos jogar dessa forma e a Bruna acha que devemos jogar dessa outra maneira. O que devemos fazer? Precisamos entrar num acordo sobre as regras".) O professor deve insistir sobre a importância de empenhar-se em fazer acordos, resistindo a tentação de aceitar a primeira solução oferecida, sem se certificar se a outra criança concorda. Diante de uma proposta apresentada, ele pode questionar: "Você ouviu a idéia dele?"; "Esta lhe parece uma boa idéia?"; "Você teria alguma outra idéia para apresentar?", etc.

9. Ajudar as crianças a reconhecer suas responsabilidades em uma situação de conflito, utilizando uma linguagem descritiva e revalidando as regras.

10. Permitir que a criança vivencie as conseqüências naturais de seus atos (guardando as devidas proporções relativas a cada idade e aos riscos à sua segurança), trabalhando os sentimentos e possibilitando a reflexão sobre essas conseqüências.

11. Dar oportunidades para a criança compensar ou reparar o que fez, se apropriado.

12. Ajudar as crianças a restaurar o relacionamento, mas não por obediência exterior, o que acaba ensinando-as a ser insinceras. Ressaltamos que as crianças podem ter seus

próprios modos de restaurar um relacionamento. Muitas vezes, o vínculo de amizade e o desejo de fazer as pazes levam-nas a uma solução toda própria.

13. Procurar sempre encorajar as crianças a resolver seus conflitos por si mesmas. Evitar falar por elas, incentivando-as a utilizar suas próprias palavras.

14. Ao perceber que ambas as crianças já se entenderam, resolveram o problema ou mesmo perderam o interesse em um conflito, abandone-o.

2.3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA

Foi visto que a moralidade é um tema transversal, pois valores e normas são transmitidos nos diversos momentos da vida escolar.... Como afirma Menin (1996, p.61) "quer queiram ou não, todas as escolas atuam na formação moral de seus alunos; no entanto, nem todas o fazem, na direção da autonomia". Nesta segunda parte deste quadro teórico foram discutidos, numa perspectiva construtivista piagetiana, o processo de resolução de conflitos interpessoais que ocorrem nas diversas instituições escolares e as prováveis conseqüências na formação de nossas crianças. Queremos resgatar que os procedimentos descritos no decorrer deste capítulo são válidos se, **de fato**, o educador tem como **objetivo maior** favorecer a formação de pessoas autônomas.

Parece ser difícil para alguns educadores compreender que não há fórmulas mágicas ou atitudes definitivas. De acordo com a perspectiva construtivista, para formar cidadãos autônomos é necessário construir uma atmosfera sociomoral cooperativa na escola, ambiente este formado por um conjunto de fatores. O professor deve criar um clima sem ansiedade, nem gritos, e com uma disciplina construída. Para estabelecer uma atmosfera sociomoral em que as crianças se sintam seguras, deve-se acrescentar a esses fatores ordem e uma boa organização. Com os estudos sistemáticos, reflexão sobre sua práxis e o auxílio de uma orientação pedagógica adequada, espera-se que o educador consiga construir um ambiente escolar tranqüilo e cooperativo, livre de pressão e coação, com o autoritarismo do adulto minimizado. O funcionamento da classe e do grupo deve ser organizado seguindo alguns princípios ou regras, elaborados por todos os integrantes, de maneira a facilitar a participação democrática dos alunos e professores, assim como a auto-regulação. No ambiente escolar deve haver liberdade e

estímulo para os alunos expressarem seus sentimentos, trocarem pontos de vista e sentirem que estes são considerados. Porém, é ilusão crer que esse ambiente sociomoral construtivista está livre de atritos e desavenças entre as crianças, como querem alguns educadores, pois isto é bastante improvável. As crianças vão continuar brigando porque o colega não quer emprestar o brinquedo, porque o outro a enganou, vão desobedecer as regras, vão desentender-se, etc. Assim, com certeza haverão problemas de convivência e conflitos gerados pela interação diária entre as próprias crianças e entre elas e os adultos que trabalham na escola, dificuldades estas, que podem ser enfrentadas por meio do diálogo, mirando sempre a justiça, a dignidade e o respeito mútuo.

O professor deve agir de modo a encorajar a criança a fazer por si própria tudo o que é capaz; a tomar pequenas decisões; a identificar, expressar e aprender a lidar de forma construtiva com seus sentimentos e pontos de vista; e a resolver seus problemas, intervindo como mediador, já que quando o adulto faz pela criança o que ela pode fazer por si própria e resolve as dificuldades que ela tem condições de resolver sozinha, ele não está contribuindo para o seu desenvolvimento.

Visto que a fonte do desenvolvimento da noção de justiça, reciprocidade e autonomia encontra-se nas relações democráticas (autogestão), na interação social entre os pares, na ação sobre o objeto, nas relações de respeito mútuo e cooperação, faz-se necessário, para a escola que visa realmente a autonomia, fundamentar e orientar de fato a prática pedagógica, os trabalhos desenvolvidos, nos princípios expostos acima.

Para ilustrar nossas análises foram apresentadas inúmeras situações reais ocorridas nas instituições escolares. Foram apresentados intencionalmente exemplos referentes aos diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, visto que, guardando as devidas proporções, os princípios e orientações que pautam o processo de resolução de conflitos permanecem válidos e podem nortear as intervenções do educador independentemente do segmento em que atua e do nível socioeconômico de seus alunos.

Podemos concluir este capítulo, ressaltando que as desavenças são ocorrências cotidianas em qualquer escola, exigem uma resposta por parte do educador e, com certeza, a maneira como ele lida com os conflitos (mesmo não fazendo nada), sua atitude, vai transmitir mensagens. Se por exemplo, queremos que as crianças sejam sinceras, precisamos aprender a lidar com verdades agradáveis e desagradáveis. Se uma criança é punida após contar que fez algo errado, ela pode, numa próxima vez, mentir para não ser castigada. Dessa forma, a resposta do

educador foi incoerente com a regra da veracidade ensinada verbalmente. O adulto poderia ter valorizado o fato de a criança ter contado a verdade e colocar de maneira descritiva o problema para ser conversado, para que ela proponha soluções prováveis e reflita sobre as conseqüências de cada uma, o que poderá fazer da próxima vez, etc. A aprendizagem da resolução dos problemas por meio do diálogo não se dará de uma hora para outra, e nem se dará de forma harmônica, pois nenhuma atitude será definitiva ou fará com que a criança "aprenda de uma vez por todas", mas sim, gradualmente, resultado de reflexão contínua, diálogo, trocas de pontos de vista, amadurecimento das relações e coerência nos procedimentos empregados. O professor não deve esperar uma classe de alunos silenciosos, comportados, e nem mesmo que aspectos relacionados à personalidade de uma determinada criança, como ser mais sensível, nervosa ou irritadiça, transformem-se em curto espaço de tempo. Considerando que a construção da moralidade dá-se a partir da sua interação com as pessoas e com as situações, acreditamos que será a partir das inúmeras situações de desavenças, havendo a intervenção e orientação adequada por parte do educador, que as crianças poderão ir substituindo a imposição, a barganha, as reações impulsivas ou agressivas pelo diálogo cooperativo como procedimento predominante no processo de resolução dos conflitos.

Entretanto, isso que não significa que, necessariamente, todos os conflitos serão solucionados, alguns problemas não o serão, visto que as relações humanas são extremamente complexas. Todavia considerando-os como oportunidades de aprendizagem, o educador, ao intervir nestas situações deve ter como meta os objetivos maiores que se pretende atingir a longo prazo, como: a resolução por meio de diálogo; a compreensão da necessidade de existência das regras na relação entre as pessoas; a tomada de decisões; a responsabilidade; o respeito mútuo; a identificação e coordenação das próprias perspectivas e sentimentos com o dos outros; a reciprocidade; o favorecimento da autonomia; etc. Deve-se procurar evitar as resoluções que "funcionam" a curto prazo como ameaças, punições, constrangimentos, retirada de amor e recompensas, pois reforçam a heteronomia e mantêm relações de respeito unilateral.

Segundo a perspectiva construtivista os conflitos interpessoais são, geralmente, ótimas oportunidades para trabalhar os valores, mas dependendo do processo utilizado pelo educador para lidar com os mesmos podem auxiliar ou não na legitimação da norma pela criança. Aliás, essa mesma concepção é válida também para o trabalho de formação de professores, para nossas vidas, nossos problemas, nossos relacionamentos...

III

A PESQUISA

1 - APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Os conflitos interpessoais segundo uma perspectiva tradicional e uma construtivista foram tratados no capítulo anterior. De forma resumida pode-se dizer que para o educador que possui uma concepção tradicional sobre a educação, os conflitos são vistos como sendo negativos, nocivos, assim os seus esforços são direcionados para evitá-los ou para que sejam resolvidos rapidamente; utiliza mecanismos de controle que "funcionam" temporariamente, porém que reforçam a heteronomia, tais como: ameaças, punições, recompensas; associa a obediência à regra ao temor da autoridade, ao medo da punição, da censura, da perda do afeto; e acredita que os conflitos não fazem parte do "currículo", de seu trabalho como professor. Já para o professor que considera a educação por uma perspectiva construtivista, os conflitos são compreendidos como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança; são vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados, oferecendo "pistas" sobre o que precisam aprender; por conseguinte, suas intervenções não enfatizam a resolução do conflito em si, o produto, mas sim, o processo, ou seja, a forma com que os problemas serão enfrentados; e acredita que os conflitos interpessoais fazem parte do "currículo" tanto quanto os outros conteúdos. Após discorrer sobre essas diferentes visões a respeito dos conflitos interpessoais na escola, trataremos da pesquisa propriamente dita.

1.1 - O OBJETIVO

Constituindo-se em um **estudo de caso**, visto que se refere "a uma análise intensiva de uma situação particular" (Bressan, 2000), essa pesquisa busca investigar se o ambiente escolar influencia a maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, bem como no modo como interpretam e resolvem seus conflitos hipotéticos.

1.2 - A AMOSTRA

Para a realização desse projeto, compondo a **amostra**[22], foram selecionadas duas professoras que possuíam perspectivas epistemológicas e constituíam ambientes sociomorais bastante distintos. Uma delas, atuava a partir de uma perspectiva tradicional (A) e a outra de uma construtivista (B); tanto na maneira como trabalhavam a aquisição do conhecimento, quanto em relação às interações sociais. A forma como concebiam e intervinham nos conflitos interpessoais também eram diferentes.

Visando **controlar as variáveis** nível socioeconômico e idade, ambas as classes eram do 3° ano do ensino fundamental e pertenciam a escolas públicas, uma na cidade de Campinas (A), com 32 alunos, e outra em Itatiba (B), com 35 alunos. As professoras tinham pelo menos 15 anos de experiência como docentes em escolas públicas. Para facilitar a leitura da descrição e análise, serão dados nomes hipotéticos para as professoras, sendo Ana a da classe A e Maria a da classe B.

QUADRO 1

AMOSTRA - INFORMAÇÕES SOBRE OS SUJEITOS QUE PARTICIPARAM DESSE TRABALHO					
Sujeito	**Formação Educacional**			**Experiência**[23]	**Cidade**
	Magistério	Graduação	Pós-Graduação		
A (Ana)	X	Matemática (cursando)		17 anos	Campinas
B (Maria)		Pedagogia (formada em 2001)		20 anos	Itatiba

A escolha de uma classe no município de Itatiba (B) deve-se ao fato de, após observação em várias classes de ensino fundamental, ter sido encontrado principalmente nessa sala características de um ambiente sociomoral democrático ou cooperativo, necessário para a

[22] No decorrer do 1° semestre de 2001 foram realizadas inúmeras visitas às escolas de ensino fundamental públicas visando escolher as classes que apresentavam as características necessárias para a realização dessa pesquisa (amostra).

[23] Ambas sempre lecionaram em rede pública (escolas estaduais e municipais), atuando na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série).

realização dessa pesquisa. A análise de sua formação revelou a realização de inúmeros cursos de aperfeiçoamento em educação. Além disso, outros aspectos mostraram-se relevantes. Maria era uma profissional que realmente procurava transpor o que estudava para a prática em sala de aula, adaptando a sua realidade, mas fundamentando suas decisões num saber teórico consistente. Não obstante ser a única professora da escola que atuava desta forma, ainda assim, sua práxis pedagógica era argumentada e justificada teoricamente aos que, por vezes, a questionaram. Além disso, estava continuamente investigando e buscando aprimorar o trabalho realizado, concebendo o erro como necessário nesse processo, procurando aprender com eles e modificar sua postura ou procedimentos quando necessário. Além da realização constante de diversos cursos de aperfeiçoamento, essa professora realizou o curso do Proepre[24], em 1991, e desde então procura aplicar os princípios desse programa em seu trabalho com turmas de educação infantil e de ensino fundamental.

Visando aprofundar seus estudos na área socioafetiva, Maria participou recentemente do curso "O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista", de 70 horas, em que são estudados conteúdos como o desenvolvimento da moralidade infantil, as características da criança, a organização de um ambiente sociomoral cooperativo e os de procedimentos da educação moral (como a elaboração das regras, a linguagem construtiva, as sanções, o trabalho com os dilemas morais e os conflitos interpessoais, entre outros).

Analisando a formação da professora Ana, da classe A, em Campinas, constatou-se também sua participação em cursos de aperfeiçoamento, principalmente, de formação continuada oferecidos pela delegacia estadual e pela secretaria municipal de educação, entretanto eram realizados esporadicamente. Em geral, estes cursos possuíam fundamentações teóricas diversas e eram de curta duração. Demonstrava muita boa vontade e disposição, era atenciosa e solícita, entretanto suas decisões sobre o que e como ensinar se pautavam principalmente no senso comum.

[24] Programa de Educação Infantil, elaborado pela Profª Drª Orly Zucatto Mantovani de Assis, com duzentas e quarenta horas de duração.

1.3 - A CARACTERIZAÇÃO DO AMBIENTE SOCIOMORAL

Inúmeros estudos indicam que o ambiente escolar é um dos fatores, mas não o único, que interfere no desenvolvimento moral, e, provavelmente, na forma como as crianças lidam com os conflitos interpessoais; não há dúvidas de que as outras experiências das crianças são muito importantes para sua formação, entretanto, essa pesquisa propõe-se a analisar as relações ocorridas no cotidiano escolar e algumas de suas conseqüências no processo de resolução de conflitos entre as próprias crianças. Daí o enfoque ser a instituição escolar e procurarmos controlar as outras variáveis supracitadas (NSE e idade).

Inicialmente, pretende-se apresentar as características dos dois ambientes e depois descrever as situações observadas nas classes. Para caracterizar os ambientes sociomorais serão utilizados os critérios elaborados por Paulino (2002). Essa autora atribui pontuações que permitem "pensar esses ambientes em níveis de cooperação e seu contrário. Para cada item são atribuídos pontos de 1 a 3, numa escala crescente, de propostas mais coercitivas a propostas de maior cooperação" *(ibid.)*. O resultado da soma desses pontos caracteriza um ambiente coercitivo, propenso à cooperação ou cooperativo, como mostra o quadro a seguir.

QUADRO 2

ATRIBUIÇÃO DE PONTUAÇÃO AOS TIPOS DE AMBIENTES SOCIOMORAIS	
0 a 107 pontos	Ambiente coercitivo
De 108 a 140 pontos	Ambiente propenso à cooperação
De 140 a 162 pontos	Ambiente cooperativo

Conforme a classificação elaborada por Paulino, podemos afirmar que o ambiente A, com 68 pontos, como sendo coercitivo e o ambiente B com 158 pontos, considerado como altamente cooperativo. Para se chegar a essa classificação, foi utilizada a seguinte escala apresentada no quadro abaixo que destaca as principais características desses ambientes *(ibid.)*.

QUADRO 3

OBSERVAÇÃO DO AMBIENTE ESCOLAR E AS RELAÇÕES AUTORITÁRIAS / COOPERATIVAS			
Aspectos Observados	**Caracterização do Ambiente**	**Ambiente**	
		A	**B**
Quanto às regras	Há regras e são impostas pelo professor	F – 1	N – 3
	Há regras e são estabelecidas pelo consenso entre professor e aluno	N – 1	F - 3
	São estabelecidas, no início do ano letivo, como um todo a ser seguido.	F – 1	N – 3
	São estabelecidas de acordo com a exigência dos acontecimentos.	AV - 2	F - 3
	Professor tem consciência das regras (conservação da regra), lembrando as crianças e cumprindo-as também.	N - 1	F - 3
	Alunos têm consciência das regras (conservação), lembrando os colegas do seu cumprimento e cumprindo-as também.	AV - 2	F - 3
Quanto às relações professor-aluno O professor	Centraliza todas as decisões	F – 1	N – 3
	Faz uso de punições, sanções expiatórias	F – 1	N – 3
	Faz uso de recompensas.	F – 1	N – 3
	Escolhe, sem consultar os alunos, as atividades que vai desenvolver no dia	F – 1	N – 3
	Grita	AV – 2	AV – 2
	Ordena, dirige as ações dos alunos	F – 1	N – 3
	Faz ameaças	F – 1	N – 3
	Atribui elogios valorativos	F – 1	N – 3
	Atribui elogios apreciativos	N – 1	F - 3
	Proporciona momentos em que as crianças expressem seus sentimentos	AV - 2	F - 3
	Considera as idéias de todos	AV - 2	F - 3
	Utiliza sanções por reciprocidade	N – 1	F - 3
	Dá oportunidade de assunção de papéis	N - 1	F - 3
	Circula entre os alunos, questionando suas atividades	AV - 2	F - 3
	Dá respostas prontas	F – 1	AV – 3
	Expõe o aluno, ridicularizando-o, envergonhando-o	F - 1	N – 3
	Aconselha e moraliza	F – 1	N – 3
	Conversa, particularmente, com agressor e agredido em situações de conflito	AV - 2	F - 3

Quanto às relações professor-aluno O aluno	Obedece e se sujeita às ordens do professor sem questioná-las	F – 1	N – 3
	Permanece em sala, trabalhando na ausência do professor	N – 1	F - 3
	Espera sua vez para falar	AV - 2	AV - 2
	Utiliza argumentos verbais para resolver seus conflitos	AV - 2	F - 3
	Expressa, espontaneamente, suas opiniões	N – 1	F - 3
	Avalia seu próprio comportamento e atitudes	N – 1	F - 3
	Participa com interesse das atividades	N - 1	F - 3
	Identifica suas responsabilidades pessoais sem necessidade de ser lembrado	AV - 2	F - 3
	Cuida dos materiais e do ambiente escolar	AV - 2	F - 3
	Respeita a opinião do colega	AV - 2	F - 3
	Valoriza seus trabalhos, mostrando orgulho pelo que faz	AV - 2	F - 3
	Depende de aprovação do professor para valorizar seus trabalhos	F – 1	N – 3
	Busca resolver seus conflitos sem interferência do professor	N – 1	F - 3
	Compartilha materiais e brinquedos com os demais espontaneamente	N – 1	F - 3
	Ajuda um colega em dificuldades espontaneamente	N – 1	F - 3
	Brinca com todas as crianças sem fazer distinções	N – 1	AV - 2
	Guarda sozinho o que usou	AV - 2	F - 3
	Apresenta iniciativa para resolver situações diversas	N – 1	F - 3
Quanto às atividades	O planejamento das atividades considera sugestões ou/e interesses dos alunos	N – 1	F - 3
	As atividades são propostas com desafios	N – 1	F - 3
	As atividades são desenvolvidas, em tempos diferentes, pelos alunos	N – 1	F - 3
	Há uso de material concreto e próximo à realidade dos alunos.	N – 1	F - 3
	A disposição física da sala facilita a participação democrática dos alunos	N – 1	F - 3
	São oferecidas propostas de jogos e brincadeiras para o trabalho com os conteúdos	N – 1	F - 3
	Há observação e acompanhamento do aluno por parte do professor em atividades livres como o parque e horários de lanche.	N – 1	F - 3
	No horário da merenda, as crianças servem-se sozinhas	N – 1	F - 3
	Na entrada e saída das aulas, as crianças se dispõem em filas	F – 1	N – 3
	Os alunos solicitam permissão para ir ao banheiro	F – 1	N – 3
	Há oportunidades de escolhas por parte dos alunos quanto ao planejamento do dia	N – 1	F - 3
	As atividades propostas favorecem a cooperação	N – 1	F - 3
	Total	**68**	**158**

Legenda utilizada: **N** = nunca **F** = freqüentemente **AV** = algumas vezes

Por caracterizarem-se como ambientes antagônicos em que na classe A as relações eram coercitivas, pautadas no respeito unilateral, a professora centralizava as decisões, determinava o que podia ou não ser feito, resolvia os problemas e impunha as normas, e na classe B era embasado no respeito mútuo, com predominância de relações cooperativas, em que o processo decisório, assim como a elaboração de regras, eram realizados pelo grupo e a professora possuía um papel de mediadora, considerou-se mais apropriado denominá-los como ambientes **autocrático** (A – Ana) e **democrático** (B – Maria).

Tal denominação é utilizada por Lewin (1939) que considera que uma das diferenças entre os líderes de ambos os grupos é que o democrático não impõe, como o autocrático, seus objetivos ao grupo. Na democracia, a determinação do programa é feita pelo grupo como um todo, cabendo ao líder "liderar" e não "comandar".

Ressalta-se que os conceitos de autocracia e democracia referem-se a sistemas políticos, nem sempre é apropriado empregá-los para outros sistemas, como a instituição escolar. Ao denominarmos o ambiente escolar como sendo democrático, evidentemente não está sendo dito que a democracia está presente em todos os momentos porque em muitas situações as crianças não possuem condições (e nem o deveriam) para decidir como, por exemplo, na escolha dos professores, na determinação dos horários, etc. Todavia o que se pretende com a utilização deste conceito é evidenciar que neste ambiente estão sendo propiciadas para as crianças situações em que irão vivenciar relações mais democráticas, estimulando a aprendizagem da democracia. Por trás desta denominação subjaz a idéia de um ambiente escolar que possui características que em seu conjunto favorecem as relações mais democráticas e cooperativas (o inverso vale para a autocracia). Kohlberg (1989) salienta a dificuldade de se estabelecer estas relações e amplitude de tal conceito. Segundo o autor "democracia significa mais que dar a todos um voto. É um processo de comunicação moral, que envolve a busca dos interesses e necessidades de cada um, ouvindo e tentando entender os outros, administrar conflitos e pontos de vistas de uma maneira justa e cooperativa" (p.30).

Neste capítulo serão descritas, comparadas e analisadas as diferenças encontradas nesses dois ambientes escolares com relação:

1) aos objetivos da escola nas séries iniciais do ensino fundamental;
2) ao espaço físico;

3) à estrutura das atividades diárias realizadas na classe e o trabalho com o conhecimento;
4) à (in)disciplina;
5) ao ambiente sociomoral da classe;
6) ao relacionamento com a família.

1.4 - O PROBLEMA DE INVESTIGAÇÃO

A partir da identificação do ambiente sociomoral de cada classe, sendo um autocrático (A - Ana) e o outro democrático (B - Maria), apresentando diferenças significativas no que diz respeito à práxis pedagógica e ao tipo de interações sociais vivenciadas na escola, o problema de investigação passa a ser:

⇨ O ambiente escolar influencia a maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, bem como no modo como interpretam e resolvem conflitos hipotéticos?

1.5 - A COLETA DE DADOS

Para verificar as diferenças no cotidiano escolar das duas classes e coletar os dados foram realizadas 13 sessões de observação em cada uma, ao longo do 2° semestre de 2001, totalizando 26. Cada sessão durava em média 3h e 30 min. e procurou-se alternar os horários de observação visando acompanhar os diversos momentos da vida escolar das crianças como a entrada, as atividades que ocorriam dentro e fora da sala, o recreio, a saída, etc. Durante essas sessões, procurou-se observar as divergências no ambiente de cada classe, ou seja, a maneira como ocorriam as relações interpessoais, a forma como a aquisição do conhecimento era trabalhado, o ambiente sociomoral, como as professoras atuavam quando se deparavam com os conflitos sociais e, principalmente, como as próprias crianças lidavam com os mesmos. As sessões foram registradas por meio de protocolos de observação e filmagens de situações de sala de aula. Foram também realizadas entrevistas com as professoras, visando investigar as concepções que possuíam sobre os aspectos que estavam sendo observados.

Para avaliar como as crianças interpretam e resolvem conflitos propostos foram sorteadas seis crianças de cada classe e apresentadas para cada uma situações-problema

envolvendo conflitos interpessoais e lâminas contendo desenhos de manifestações de conflitos comuns na escola. Para conduzir essas entrevistas, utilizou-se o método clínico de Jean Piaget[25]. Com esse instrumento procurou-se investigar as formas de interpretação e resolução de um conflito hipotético, analisando se essas crianças conseguem imaginar as causas prováveis de um conflito a partir de suas manifestações e quais são os procedimentos que sugerem para que se resolvam as situações-problema e os conflitos propostos.

1.6 - A ANÁLISE DOS DADOS

Tratar-se-á primordialmente de uma análise qualitativa. Para examinar como as crianças se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais foram utilizados principalmente os níveis de Entendimento Interpessoal Atuados de Selman (1980; 1989).

Com relação às diferenças individuais, ou seja, como as crianças interpretam e resolvem conflitos hipotéticos propostos por meio de entrevistas clínicas, fundamentamos nossas análises nos trabalhos de Sastre Vilarrasa e Moreno Marimon (2002), Selman (*ibid.*) e de Jean Piaget (1932/1977).

1.7 - A HIPÓTESE

Considerando a significativa diferença no ambiente sociomoral de cada classe, assim como na perspectiva epistemológica subjacente ao trabalho das professoras que constituem a amostra dessa pesquisa, formulamos a seguinte hipótese:

> ⇨ Há diferenças na maneira pela qual as crianças das duas classes se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, bem como na forma de interpretar e resolver os conflitos hipotéticos, sendo que no ambiente democrático haverá um maior desenvolvimento destas crianças se comparadas com as do ambiente autocrático.

[25] Método Clínico ou Histórico Crítico: método de pesquisa psicogenética, criado por Piaget, que levando em conta a atividade lógica própria da criança, possibilita o maior entendimento de como ocorre o desenvolvimento intelectual e uma maior compreensão de como ocorre a formação das representações e de como evoluem dos seus níveis mais elementares às formas mais elaboradas do pensamento.

2 - AS DIFERENÇAS OBSERVADAS NO COTIDIANO DAS DUAS CLASSES

Para caracterizar as diferenças encontradas no ambiente escolar além de descrever e comparar, pretende-se realizar uma análise das situações observadas nas duas classes sob a perspectiva da teoria piagetiana. Para essa tarefa, classificou-se o que foi observado em 6 categorias, todas elas intrinsecamente relacionadas e que, em seu conjunto, formam modelos educativos diferentes que podem contribuir, ou não, para a passagem da heteronomia para a autonomia moral, como indicam algumas pesquisas anteriormente apresentadas. Ao longo dessas análises serão apresentadas algumas crenças de ambas as professoras, coletadas em entrevista elaborada para conhecer as idéias e concepções que possuem sobre educação, indisciplina, conflitos e autonomia (ver anexo 1). Pretende-se, simultaneamente, relacionar as crenças e a prática observada.

As categorias que serão apresentadas e analisadas em ambas as classes são:

1. Os objetivos da escola nas séries iniciais do ensino fundamental.
2. O espaço físico.
3. A estrutura das atividades diárias realizadas na classe e o trabalho com o conhecimento (a forma como o conhecimento é trabalhado, as atividades, o conteúdo, o erro, o planejamento e a avaliação; as interações sociais e a postura do professor diante do trabalho com o conhecimento).
4. A (in)disciplina.
5. O ambiente sociomoral da classe (as regras, o aluno, o professor, a relação professor-aluno e as relações entre as crianças).
6. A relação com a família.

Ressalta-se que serão relatadas as diferenças expressivas entre as classes, como dois extremos, visto que para compor a amostra, procuramos professores com modelos pedagógicos e ambientes sociomorais bastante diferentes, com altos níveis tanto de autocracia de um lado, quanto de democracia de outro.

2.1) - OS OBJETIVOS DA ESCOLA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua introdução, concebem a educação escolar do ensino fundamental como uma prática

> *que tem possibilidade de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente.* (Brasil, 1997, p.45)

A concepção dos objetivos da escola fundamental, reflete, sem dúvida alguma, na práxis pedagógica do professor que atua nesse nível. Visando investigar essa concepção, foi feita a seguinte questão: "Quais são, a seu ver, os objetivos do ensino fundamental (1ª a 4ª séries)?". As respostas dadas pelas professoras indicam claramente que possuem concepções bastante diferentes sobre esses objetivos.

Para a professora Maria (classe B – ambiente democrático), os objetivos seriam: *Alfabetizar e letrar o aluno de forma que ele se torne um usuário da língua falada e escrita no seu dia a dia; desenvolver o raciocínio lógico do aluno com situações em que ele construa o seu pensamento, situações estas relacionadas ao seu dia a dia; formar pessoas que saibam colocar suas idéias e argumentá-las, tomar decisões e assumir responsabilidades, vivenciando situações em que exercite a democracia na escola (dentro e fora da sala de aula) e favorecer a autonomia.*

Para a professora Ana (classe A – ambiente autocrático), o objetivo do ensino fundamental seria: *O desenvolvimento da capacidade de aprender tendo como finalidade o domínio da leitura e escrita.*

Observa-se que, para a professora Ana, o fundamental é o trabalho com a leitura escrita, sendo que a função da escola está principalmente relacionada à transmissão dos conteúdos, não considerando também como papel desta o desenvolvimento dos aspectos cognitivo e socioafetivo das crianças. Para Ana, um aluno que tem um bom desempenho é aquele que lê, escreve e resolve exercícios aritméticos.

Os objetivos da professora Maria revelam conhecimentos atuais que se evidenciam nos conceitos empregados e na concepção da educação escolar, como: pretender que seus alunos se "tornem usuários da língua falada e escrita"; ter em vista o "desenvolvimento do raciocínio lógico" em situações cotidianas, e ainda os objetivos socioafetivos relacionados à formação de uma pessoa autônoma, ampliando o papel da escola.

Estas concepções e objetivos refletem-se de forma nítida no trabalho pedagógico desenvolvido pelas professoras, como será demonstrado na análise das outras categorias.

2.2 - O ESPAÇO FÍSICO

O espaço físico da classe, a distribuição do mobiliário, os materiais encontrados assim como suas disposições, revelam a concepção metodológica adotada pelo professor e pela escola.

Da mesma forma que o prédio escolar, as condições do espaço físico da classe de Ana eram bastante precárias. O mobiliário consistia somente na mesa da professora, carteiras e lousa. Não havia prateleiras, caixas, armários ou outros materiais na classe. O armário da professora ficava na secretaria e sempre que ela precisava de algo ia até lá buscar ou solicitava a algum aluno que o fizesse. Esse ano, foi colocado um armário na classe para que fossem guardados os materiais da professora, o qual permanecia trancado. Na mesma semana em que foi colocado, este foi violado por crianças do outro período, que abriram o trinco, o que resultou na colocação de um cadeado, apesar de que nada ter desaparecido de seu conteúdo.

Na escola não havia uma biblioteca ou livros variados para leitura ou pesquisa. As pesquisas geralmente consistiam em procurar figuras ou palavras em revistas ou copiar algo de um livro ou enciclopédia.

A sala era quente e com pouca iluminação. Não eram colocados cartazes ou trabalhos expostos nas paredes, pois eram danificados pelos alunos dos outros períodos. A única vez que foi visto algum tipo de trabalho exposto foi o resultado de uma atividade realizada sobre os direitos humanos que será narrada no item 2.3.

Os materiais dos alunos eram individuais e apenas o básico, devido ao fato de as famílias pertencerem a um nível socioeconômico baixo. Algumas crianças possuíam somente o "essencial", lápis, apontador, caneta azul, borracha, cadernos, régua e livros didáticos, não tendo por exemplo, lápis de cor, canetas de outras cores, tesoura, cola, etc.

Ana atuava numa realidade muito desfavorecida economicamente, não possuindo recursos para adquirir novos materiais. Ela acreditava que o ensino deveria ser apoiado principalmente em livros e cadernos, e que, para preservar os poucos materiais que possuíam, estes deveriam ficar muito bem guardados e fora do alcance dos alunos. Talvez Ana ainda não compreendesse que no processo de aprendizagem, as crianças necessitam de um ambiente rico em estímulos; que uma escola precisa ser cheia de vida e possuir uma diversidade de materiais como: jogos, brinquedos, sucatas, plantas, animais, coleções, livros, revistas, gibis, etc., o que não significa materiais caros (muitos nem são encontrados em lojas); e que estes materiais pertencem a todos, devendo estar sempre acessíveis para serem consultados e utilizados quando necessário, sendo, portanto, todos responsáveis pela sua organização e conservação. Parecia desconhecer que a falta de materiais acarreta em uma escola estéril, que desmotiva e não atende aos interesses, curiosidades e características de desenvolvimento das crianças.

As carteiras eram dispostas em fileiras, de modo que o aluno enxergava a nuca do colega da frente e não sua face ou a expressão do outro. Em nenhuma visita à classe foi observado carteiras reunidas para que se realizassem trabalhos em grupos ou duplas. Essa disposição impedia a interação entre as crianças, dificultando a conversa, a troca de opiniões, o que sugere que a professora não considerava importante para a aprendizagem a interação entre os pares. Durante as observações realizadas, foram presenciadas inúmeras situações que sugerem que Ana possuía uma concepção de professor como o responsável por ensinar e que, para isso, o silêncio é importante, pois as crianças não devem se distrair das lições ou explicações, visto que "*é ouvindo que se aprende*". Assim, a professora valorizava o aluno que não conversava com o outro, que não fazia muitas perguntas; ficava sempre atenta a "ruídos", solicitando constantemente o silêncio; censurando a criança que falava "fora de hora", esclarecendo, quando

isso ocorria, que além de prejudicar a si própria, ela estava atrapalhando os amigos. Devido ao fato de o silêncio ter lugar central na dinâmica da classe, Ana comunicava aos pais quando determinado aluno conversava muito durante a aula, solicitando a intervenção destes. Dessa forma, as trocas sociais entre as crianças ocorriam, geralmente, em momentos distintos da sala de aula, durante o recreio ou na saída. Observou-se que a interação que predominava era principalmente, a adulto-criança. Talvez Ana considerasse que, na escola, o mais importante para o desenvolvimento infantil fosse a interação da criança com os adultos e não com os iguais, porque é com os adultos que as crianças aprendem.

Piaget (1948) sempre ressaltou a importância da interação social entre os pares no desenvolvimento da criança, visto que as relações de respeito unilateral favorecem a manutenção da heteronomia e dificultam a descentração, já que essa relação é naturalmente coercitiva. Reconhecendo a relevância da interação social nesse desenvolvimento, os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) destaca que uma sala de aula com carteiras fixas dificulta o trabalho em grupo, o diálogo e a cooperação; materiais de uso individual e armários trancados não ajudam a desenvolver a autonomia do aluno, como também não favorecem o aprendizado da preservação do bem coletivo. Para Piaget (1967) a classe organizada dessa maneira, nada mais é que uma soma de indivíduos e não uma sociedade, visto que a comunicação entre os alunos é proibida e a colaboração entre eles é quase inexistente (ocorrendo, geralmente, a revelia do professor).

A estrutura física da sala de aula da professora Maria (B) demonstrava que ela valorizava a necessidade de propiciar para suas crianças um ambiente rico em estímulos, favorecendo a interação com os objetos do mundo físico e social. Por conseguinte, mesmo sendo escola pública e não dispondo de recursos para a compra de materiais, sua classe possuía materiais diversos, que eram de uso coletivo e ficavam acessíveis em prateleiras e armários abertos durante as aulas, de forma que as crianças pegavam o que precisavam e guardavam após utilizá-los (revistas, lápis coloridos, tesouras, livros para consulta, sucata, barbantes, grampeador, papéis diversos, tintas, etc.). Outros materiais eram individuais (cadernos, lápis, canetas, etc.), mas compartilhados pelas crianças quando preciso. As crianças auxiliavam na organização e disposição dos mesmos. Esta organização do espaço físico favorecia a responsabilidade com o ambiente e a independência das crianças.

Apesar de na sala de aula ter livros variados porque nessa classe não eram adotados livros didáticos, na escola havia uma biblioteca, com livros diversos para leitura e pesquisa. Havia também uma sala com computadores, em que as crianças tinham aulas semanais de informática. Entretanto, se não estavam sendo utilizados por alguma turma, os computadores ficavam acessíveis às crianças quando necessário, para a realização de alguma pesquisa ou para digitar a finalização de algum trabalho.

As paredes da classe continham cartazes que auxiliavam os alunos a organizarem as atividades da rotina diária (planejamento, escolha de áreas ou cantos de trabalho, etc.) e produções realizadas pelas crianças. A "decoração" mudava sempre, à medida que outros projetos e atividades eram concluídos. Além da sala de aula, eram utilizadas para as "exposições" do grupo as paredes do corredor.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997, p.80) na organização da sala de aula "é preciso considerar a possibilidade de os alunos assumirem a responsabilidade pela decoração, ordem e limpeza da classe. Quando o espaço é tratado dessa maneira, passa a ser objeto de aprendizagem e respeito, o que somente ocorrerá através de investimentos sistemáticos ao longo da escolaridade".

Esse procedimento fazia com que as crianças sentissem que a sala de aula pertencia também a elas e não somente à professora, pois ajudavam na organização dos materiais e móveis e a "decoração" era feita com seus trabalhos e projetos, auxiliando-as a sentirem-se valorizadas e confortáveis. Não eram somente "visitas" de um espaço organizado pelo professor. DeVries e Zan (1998) comparam a sensação de propriedade da sala de aula como similar a que sentimos acerca de nossas próprias casas. "Sentimo-nos em casa porque podemos organizá-la para nossa segurança, conforto, prazer e conveniência. Os objetos de nossa casa pertencem-nos e somos livres para usá-los para nossas próprias finalidades" (p.68).

A sala dispunha de carteiras individuais que, enquanto nos outros períodos eram dispostas em fileiras, na classe da professora Maria estavam sempre em "movimento", sendo afastadas para realizar a roda e colocadas juntas para os trabalhos em grupo ou diversificado. Em nenhuma visita, foram observadas carteiras arrumadas em fileiras, a não ser no final da aula, quando voltavam para essa posição, como foram encontradas no início da mesma. Essa disposição das carteiras e materiais possibilitava às crianças trocarem idéias enquanto trabalhavam, sendo coerente com a proposta que segue uma orientação construtivista, em que se

propiciam situações organizadas ou espontâneas para que as crianças possam interagir umas com as outras. Entretanto, não basta apenas colocar um aluno ao lado do outro; a natureza das interações, ou seja, a qualidade, precisa ser assegurada..

Do mesmo modo que a organização do espaço físico, as atividades propostas e a maneira como são trabalhados os conteúdos, a dinâmica da sala de aula e a utilização do tempo também refletem a concepção pedagógica do educador e interferem diretamente na construção da autonomia das crianças. Assim sendo, passaremos para o próximo item, discorrendo sobre a estrutura geral de um dia de aula e o trabalho com o conhecimento.

2.3 - A ESTRUTURA DAS ATIVIDADES REALIZADAS NA CLASSE E O TRABALHO COM O CONHECIMENTO

A seguir serão apresentadas de forma detalhada a estrutura dos trabalhos diários de ambas as classes, assim como, a maneira como as professoras trabalhavam a aquisição do conhecimento. Julgou-se necessário este detalhamento pelo fato de que as normas e os valores estão presentes nas inúmeras situações que ocorrem no cotidiano de uma escola inclusive na forma como o conhecimento é desenvolvido, nos mecanismos de avaliação, como o professor lida com o erro, etc. e também por considerar que o desenvolvimento intelectual é condição necessária, todavia não suficiente para o desenvolvimento da moralidade. Assim, pretende-se analisar a forma como este aspecto está sendo trabalhado nas duas classes.

CLASSE A: AMBIENTE AUTOCRÁTICO

Visando investigar a concepção que as professoras possuem de seu próprio trabalho, foi solicitado em entrevista individual que comentassem sobre o trabalho que realizavam na escola. A professora Ana, não discorreu sobre a proposta desenvolvida em sua classe, respondendo somente: "*Procuro me aperfeiçoar em cursos promovidos pela delegacia de educação. Sempre procuro orientar os pais sobre a aprendizagem do filho*". Em um outro momento, como num desabafo disse: "*A gente cansa porque a família não apóia, não tem material, cada um tem um ritmo...*".

Em geral, seguia-se uma rotina quase inalterada na estrutura do trabalho diário da professora Ana. As crianças chegavam, faziam fila, entravam na classe, iniciavam os trabalhos, em que os recursos utilizados geralmente eram: lousa, giz, cadernos e livros didáticos, e as atividades consistiam em: correção da lição na lousa; cópia de pontos; realização de exercícios copiados da lousa, existentes nos livros ou em folhas xerocadas; recreio; novamente os mesmo tipos de atividades e saída. Os livros didáticos eram seguidos na seqüência proposta pelos autores. Quase nada saía fora do programa. Os alunos, de forma justaposta, faziam as mesmas atividades. Interiormente os cadernos eram iguais, tanto nas atividades e nas seqüências, quanto na forma de realização dos exercícios. Para a professora Ana o ensinar consistia em transmitir conhecimentos, que poderiam ser memorizados e "medidos", portanto, a repetição de exercícios era uma das melhores formas de fixá-los. Ela parecia acreditar que poderia fazer com que suas crianças aprendessem e se desenvolvessem igualmente e no mesmo ritmo, ao dar a todos as mesmas lições, ao propor atividades que deveriam ser feitas individualmente, uma a uma, com seu acompanhamento e orientação. Demonstrava uma necessidade de acompanhar todos os passos, tomando para si a responsabilidade de fazer quase tudo, o que lhe trazia uma sensação de controle, eficiência e segurança, pois assim, estava atenta ao que acontecia na classe. Deste modo, ela procurava ler tudo o que era escrito pelos alunos, corrigia quando havia erros, organizava as propostas de atividades, seguia cuidadosamente a execução das lições, etc. Assim, a professora dizia o que deveria ser feito e como, acompanhando e orientando passo a passo: "*Agora pulem a linha e não esqueçam o parágrafo*" (numa cópia); "*Prestem atenção nas pontuações, nas vírgulas*"; "*Lembrem-se de colocar dois dedinhos para dar espaço antes de começar a escrever um outro parágrafo*", "*Coloquem o sinal de + aqui, direitinho*". Sempre antes de dar um novo exercício ou conteúdo, a professora explicava-o detalhadamente, ensinando as crianças como deveriam realizá-lo. Ouvia-se com freqüência a frase: "*Ainda não é para começar. Eu não expliquei como é para fazer.*" Antes de realizar uma atividade no livro Ana pedia que uma criança lesse em voz alta, depois a própria professora lia novamente o exercício e pedia para que todos a acompanhassem. Então explicava como fazer, exemplificava, perguntava se alguém tinha alguma dúvida, em seguida autorizava que começassem. A professora deu, certa vez, uma folha de exercício xerocada em que havia gravuras de vários produtos de supermercado. As crianças tinham que pintá-los e depois somar o preço dos produtos que comprou. Um aluno que tinha acabado de pintar os desenhos perguntou se poderia começar a resolver e a professora respondeu que não, que deveria aguardar os colegas também terminarem,

depois ela explicaria, afinal como ele poderia fazer se ela "*ainda não tinha explicado como deveria ser feito*?".

Essas situações, assim como outras observadas, sugerem que a professora Ana parecia não estar convencida de que as propostas em grupo, cooperativas e diversificadas poderiam ser procedimentos valiosos para favorecer de forma mais eficaz a construção do conhecimento e o desenvolvimento de suas crianças. Domingues de Castro (1988) ressalta que em uma classe em que todos os alunos fazem a mesma atividade simultaneamente, como por exemplo realizar um exercício, ouvir a exposição do professor, assistir a um filme ou a demonstração de uma experiência, mantém o aluno isolado e põe em ação seus "mecanismos individuais de pensamento".

> *O fato de formarem um conjunto, uma coletividade, não põe em ação os "mecanismos sociais" de pensamento, pois não é estimulada a comunicação ou interação entre os alunos. Poderíamos afirmar, mesmo, que quanto maior um auditório, mais isolados estão os seus membros. O grande grupo dificulta a interação, que só o pequeno grupo facilita e estimula. A troca de idéias, a cooperação intelectual e a colaboração na mesma tarefa só podem emergir do grupo pequeno, clima necessário para os métodos fundados na "vida social" da criança ou do adulto.* (p.2)

Assim, o trabalho em grupo e as propostas cooperativas, tão importantes para o desenvolvimento da autonomia eram quase inexistentes. Para Ana, cabia ao docente a responsabilidade de tomar as decisões sobre o que acontecia na classe, pois as crianças ainda não tinham condições suficientes fazê-lo, portanto, os alunos não participavam da escolha ou da elaboração dos conteúdos, tampouco eram investigadas as idéias prévias (crenças anteriores) das crianças sobre o tema a ser estudado, dessa forma, seus interesses e necessidades raramente eram considerados. O papel que possuíam era o de adaptar-se àquilo que era esperado que fizessem, seguir as regras de comportamento e realizar as atividades propostas nos conteúdos selecionados pela professora, que não levava em conta a individualidade, nem as características do sujeito que aprende.

O planejamento consistia no revezamento das disciplinas clássicas. A professora planejava a distribuição dos conteúdos ao longo da semana da seguinte forma:

Segunda-feira: estudos sociais e português
Terça-feira: leitura, português e matemática
Quarta-feira: português e matemática
Quinta-feira: português, matemática e educação física
Sexta-feira: ciências e educação artística

Observa-se que mesmo sendo uma professora "polivalente" os conteúdos eram fragmentados em áreas específicas, sendo estruturados em disciplinas básicas com fronteiras bem delimitadas, não havendo inter-relação entre as mesmas. Eram apresentados numa seqüência hierárquica e quando se considerava que a maioria aprendeu determinado conteúdo, passava-se para a próxima etapa, um pouco mais elaborada. Aumentando, paulatinamente, a dificuldade do conteúdo das disciplinas, caminhando do simples para o complexo, a professora deixava transparecer que concebia a aquisição do conhecimento como resultante de um processo cumulativo e não um processo de construção. Ana parecia estar convencida que as atividades dirigidas e o ensino direto são as melhores maneiras de ensinar as crianças novos conceitos e habilidades, não acreditando que as crianças aprendem melhor quando se envolvem ativamente no trabalho que estão realizando, quando têm a oportunidade de: experimentar, relacionar, manipular e transformar, ver, ouvir, falar e comparar suas descobertas, num processo dinâmico. As concepções da professora Ana sobre a aprendizagem são contrárias as de Wickens (1976), visto que para ele, quando o aluno é limitado a receber produtos predeterminados e fragmentados em disciplinas, geralmente, não consegue compreender a estrutura fundamental destas disciplinas e encontra dificuldades para atribuir significação aos conteúdos estudados.

Em concordância com as idéias de Wickens, Benlloch (1987) descreve como sendo um método autoritário aquele em que o professor atribui apenas a si mesmo a capacidade de réplica, transmitindo ao aluno o resultado de seu saber, pois, com essa atitude tão comum, o educador impossibilita-o de descobrir a razão por trás dos fenômenos (visto que, "conhecer é compreender a razão das coisas"), inibindo a curiosidade e a busca pessoal das soluções, reforçando a heteronomia moral.

Ana não possuía uma formação teórica mais consistente que lhe possibilitasse compreender a importância de propiciar situações e atividades interessantes e oportunas em que suas crianças pudessem agir sobre os objetos. Por essa razão, não encorajava as crianças a colocarem as coisas dentro de uma relação, a estabelecerem comparações e generalizações, a testarem suas hipóteses e refletirem sobre problemas que desafiassem suas convicções e raciocínios. Ela parecia ignorar que o aprender, como nos ensina Inhelder, "é proceder uma síntese indefinidamente renovada entre a continuidade e a novidade" e que "o saber do aluno, suas teorias, as regras que inventa, que utiliza para resolver suas dificuldades, são tão relevantes quanto os conhecimentos ou as teorias científicas assumidas pelo professor" (Macedo, 1994,

p.90). Por conseguinte, valia-se na maioria das vezes de propostas que solicitavam a memorização e o emprego de técnicas.

Ressaltando a importância do conhecimento dos próprios alunos, Juan Delval (2002, p.162) acredita que os professores têm que esquecer a idéia de que somos capazes de ensinar e aceitar que os alunos têm que construir seus próprios conhecimentos, e que a função do professor é fundamentalmente propiciar os meios para que o aluno realize essa construção.

> *Para isto é necessário ser muito mais sensível aos conhecimentos que os alunos trazem. Porque também sabemos cada vez com mais clareza que os alunos não chegam em branco aos diferentes níveis escolares, mais sim vem com idéias próprias que são produtos desse trabalho construtivo que tem realizado, porém que freqüentemente somente está formado por explicações incompletas, quando não incorretas. (...) Se não se parte dessas representações, dessas idéias prévias o professor somente conseguira que os alunos aprendam a repetir algumas frases ou que adquiram um conhecimento memorístico que será esquecido com facilidade.*

Constatou-se que as crianças saiam bem pouco da sala de aula, permanecendo muito tempo sentadas, copiando pontos, realizando atividades repetitivas, inócuas, sem significado e nada desafiadoras, pois atuavam somente nos aspectos figurativos e não operativos. Em suma, as crianças, durante as atividades escolares, geralmente limitavam-se a copiar os pontos da lousa ou do próprio livro e responder exercícios e questões propostas pela professora ou pelo livro didático. Ao se observar esse material, percebeu-se que os textos eram curtos e as atividades destituídas de significação, em sua maioria mecânicas, que não favoreciam o estabelecimento de relações, de interpretação, visto que, ou solicitavam o emprego de técnicas ou as respostas encontravam-se explícitas no próprio texto, cabendo ao aluno tão somente encontrá-las e transcrevê-las. Regina (*apud* Mantovani de Assis, 2002, p.225-226) reflete sobre os prováveis motivos pelo qual este tipo de atividades são propostas pelos docentes, afirmando que "esta maneira de estruturar as atividades é similar às experiências escolares que os professores tiveram" e, portanto, sentem que também devem ser apropriadas para seus alunos.

> *Os professores podem entender que a principal função da escola é a transmissão do conhecimento e que a aprendizagem dos conteúdos escolares promove o desenvolvimento cognitivo. E, por conseguinte, sentem-se mais confortáveis ao desempenhar o papel de ensinar. (...) É mais fácil para os professores planejarem estes tipos de atividades do que planejar atividades para a aprendizagem ativa das crianças. (...) Estas atividades mantêm as crianças quietas. Os adultos acreditam equivocadamente que as crianças aprendem os conteúdos preenchendo folhas.*

Baseada em suas concepções de ensino-aprendizagem, Ana explicava os conteúdos usando a lousa como principal recurso didático; fazia perguntas sobre o tema tratado e quando não apreciava a resposta correta, ela mesma respondia. Por não fazer distinção entre os conhecimentos e os processos de aprendizagem, todos eram "ensináveis". Disto decorre que tanto o conhecimento físico como o lógico-matemático eram "transmitidos" como se fossem conhecimentos sociais. A professora era, portanto, aquela que ensinava, instruía, selecionava o conteúdo, dizia como realizar, determinava o tempo, corrigia, resolvia os problemas, determinava o que podia ou não fazer, avaliava. Segundo Wickens (1976, p.13) "O mestre que prescreve as normas e os conteúdos é também aquele que centraliza o controle e a organização da classe". Assim, o centro do trabalho pedagógico era a professora, uma das principais característica de um grupo autocrático. Por centrar nela o controle da disciplina e da realização das atividades, quando precisava se ausentar, por alguns minutos, a classe desorganizava-se, as crianças "faziam bagunça", conversavam, muitas deixando suas atividades de lado. Essa desorganização ocorria em menor escala quando era sabido que algum aluno iria delatar os que "bagunçaram" quando ela retornasse.

Ana orientava seus alunos a resolverem uma atividade utilizando o procedimento correto, como ela havia ensinado, portanto, não lhes eram permitidas representações espontâneas e as respostas erradas eram rapidamente corrigidas, pois parecia acreditar que existia uma melhor forma de realizar uma atividade ou exercício e que as crianças deveriam aprendê-la. Além do que elas poderiam "fixar" o jeito errado. Tudo indica que a professora desconhecia que as resoluções de um aluno são decorrentes de sua estrutura cognitiva, portanto, muitas vezes ele não dispõe de meios para compreender o seu erro. Ao impedir as representações e as resoluções espontâneas das crianças a professora perdia oportunidades valiosas de obter mais dados sobre como elas compreendiam determinada noção ou representavam um conhecimento, o que possibilitaria a realização de intervenções mais adequadas às necessidades individuais.

Querendo auxiliar as crianças que apresentavam dificuldades ou erravam, principalmente na aritmética, a professora chamava-as, uma de cada vez, para irem à lousa fazer a "continha" junto com ela, enquanto os demais colegas ficavam esperando. Em pouco tempo os alunos demonstravam desinteresse e tédio, e, naturalmente, começavam a conversar. A professora parava a explicação, monologava em voz alta durante alguns momentos, dizendo às crianças que estavam se comportando de maneira "imprópria", que precisavam ficar quietas e

prestar atenção, colaborando, enquanto "*explicava para o coleguinha que estava com dificuldade*". Nos momentos em que repreendia as crianças, o aluno que estava na frente da classe, demonstrando aflição e embaraço, tentava realizar a "continha": apagando, refazendo, buscando encontrar a resposta certa, para poder sair daquela situação. Acreditando estar ajudando o aluno a superar suas dificuldades, Ana não se dava conta de que com essas atitudes provocada nele sentimentos de vergonha pelo erro cometido ou dificuldade encontrada. Tampouco percebia que, sem intenção, estava constrangendo a criança perante o olhar do grupo.

Os alunos ficavam inúmeros períodos de tempo sem atividade alguma, esperando que todos terminassem suas lições, aguardando enquanto a professora dava atenção a uma criança na lousa ou individualmente, etc. Somando os diversos períodos em que as crianças permaneciam desocupadas nos dias em que as sessões de observação ocorreram e extraindo a média, constatamos que essas crianças ficavam por volta de 47 minutos por dia letivo esperando sentadas, sem nada fazer.

> *Pesquisas do Banco Mundial mostram que a jornada escolar é curta e uma baixa proporção do tempo é gasta em tarefas propriamente escolares. Há intervalos sem professor em sala de aula e professores que cuidam de um ou outro aluno e deixam os demais sem ter o que fazer. Erro grave é o excessivo tempo que o professor gasta escrevendo no quadro, os alunos copiando e respondendo perguntas desinteressantes – 25 a 47% do tempo. (...) Em alguns Estados, os alunos levam tempo demais nas lições de casa cortando e colando em vez de exercitar a leitura em livros apropriados. (*Castro, 2002, p.20*)*

Tais procedimentos foram observados nesta classe. Além de colorir atividades com desenhos estereotipados, foram encontradas várias vezes propostas que envolviam o "cortar e colar" principalmente nas "pesquisas" e nas lições de casa. Ana considerava tais atividades atraentes e desafiadoras para suas crianças, pois eram diferentes das usualmente ministradas.

A avaliação era realizada mediante provas e a nota bimestral correspondia a média das duas provas, que, assim como as atividades, as perguntas envolviam memorização, respostas contidas literalmente no livro didático ou o emprego das técnicas já vistas. Centrada no produto, as avaliações visavam verificar o êxito ou fracasso em virtude dos objetivos estabelecidos. Entretanto, para que as crianças não ficassem aflitas ela procurava não as avisar quando era o dia da prova, aplicando-a como se fosse uma atividade como as outras.

A partir das observações realizadas pode-se inferir que o modelo pedagógico da professora Ana refletia o predomínio de antigos paradigmas sobre o ensinar e apreender (Gomez-Palácio,1995), como:

- o professor é aquele que sabe tudo e vai ensinar à criança que nada sabe;
- o professor é o que ensina, fala, explica, determina o que será "dado", planeja e a criança aprende;
- é preciso aprender bem as coisas, ou seja, repetir várias vezes para fixar, para saber de memória os conteúdos dos livros;
- a criança deve estar bem atenta e não perguntar antes de terminar a exposição do conteúdo; "ao final da aula serão dadas algumas explicações";
- há perguntas que não têm resposta imediata: "mais tarde serão entendidas";
- as crianças devem seguir um mesmo ritmo de aprendizagem; "quem fica para trás... será reprovado";
- não posso me desviar do conteúdo assinalado no programa;
- preocupo-me com o produto final e não me atenho tanto ao processo;
- para a aprendizagem, é necessário que a classe seja disciplinada e silenciosa;
- quanto mais produção ou folhas de atividades preenchidas, mais forte é o ensino;
- os pais não devem se intrometer na escola; suas colaborações limitam-se ao comparecimento às reuniões, contribuições na arrecadação de recursos, participação nos eventos, além de auxiliar nas tarefas de casa e na resolução de comportamentos indisciplinados de seus filhos ocorridos na escola;
- quanto mais tarefa se der à criança, melhor; assim, os pais verão o quanto seu filho tem que trabalhar em casa.

Seguindo a classificação de disciplinas elaboradas pela professora, serão apresentados a seguir exemplos de situações em que os conteúdos eram trabalhados assim como algumas das atividades propostas, que nos auxiliarão a ilustrar o que foi discorrido anteriormente.

A Matemática

A professora está na lousa corrigindo os exercícios que haviam sido propostos para serem realizadas como lição de casa.

166	303	157	222
x 24	x 15	x 32	x 33

Enquanto um aluno vai à lousa realizar a multiplicação a professora vai explicando em voz alta para todos: "*É a mesma coisa que eu juntar o 166, 24 vezes* (referindo-se a primeira). *Vamos primeiro aprender o processo para depois eu dar o problema. Fica mais fácil*". Quando a criança resolvia de uma outra forma, ela corrigia, pois, como foi visto, considerava importante que aprendesse o "jeito certo" de fazer a "conta". As intervenções de Ana indicam que a aprendizagem da matemática ocorre quando a criança emprega as estratégias ensinadas, obtendo a resposta certa, e quando conhece de cor a tabuada. A professora parece estar convencida de que esses procedimentos são necessários para tal aprendizagem, entretanto, num efeito contrário, acabam, muitas vezes, por dificultar o desenvolvimento da inteligência, da capacidade de resolver os problemas novos, pois substitui o raciocínio pelo emprego da técnica. "As verdades matemáticas para essas crianças vêm da professora e não do seu raciocínio" (DeVries e Zan, 1998, p.21).

Após a explicação da técnica, passava inúmeros exercícios semelhantes para que os alunos a memorizassem. Parecia convencida que as dificuldades encontradas por algumas crianças poderiam ser superadas ao se explicar repetidamente a técnica: "*Por que está difícil entrar na cacholinha? Eu não sei por quê... Como faz a continha eu já cansei de explicar*". Por outro lado, era preciso que o aluno prestasse atenção porque, acreditava que, se ela já havia explicado várias vezes e ele ainda não tinha entendido era por estar distraído: "*Não sei o que está acontecendo... Quantos dias eu já estou passando a multiplicação com dois números? Mesmo assim, tem gente que ainda está errando. Vou passar novamente, prestem atenção... Mesmo quem acertou tudo, faz novamente para aprender certinho. Abram o caderno...*".

Observava-se que pelo fato de as atividades e conteúdos não serem contextualizados e não possuírem significação para as crianças, em geral, elas não sabiam ao certo o porquê de estudá-los:

Pesq. O que você está fazendo?

Cr. Continhas.

Pesq. Ah, continhas... Continhas de que?

Cr. De vezes.

Pesq. E são difíceis?

Cr. Ôh. Tem que prestar muita atenção *(repetindo a fala da professora).*

Pesq. E por que tem que aprender as continhas?

Cr. Para passar de ano.

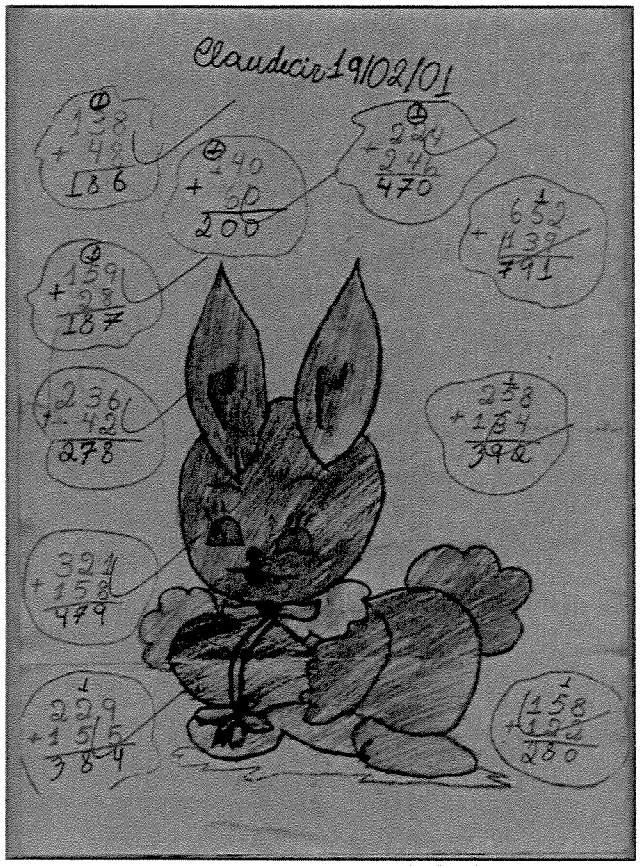
Pesq. Para mais alguma coisa?

A criança fica pensando um pouco e diz:

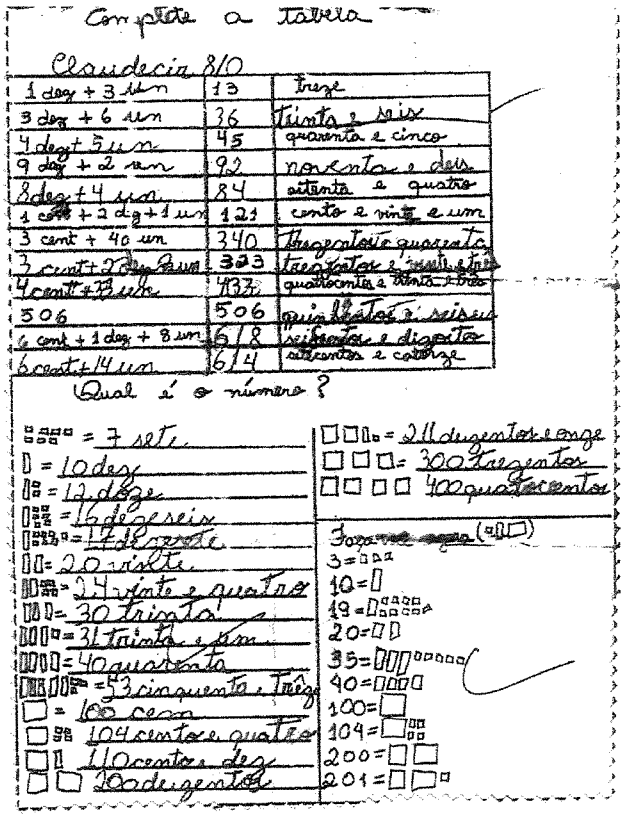
Cr. Para gente aprender, né?

Outros exemplos de atividades:

- ✓ Fazer os numerais de 4000 a 4200 e circular os pares;
- ✓ Escreva como se lê: 135, 256, etc.;
- ✓ Coloque o antecessor e sucessor: 178; 290, etc.;
- ✓ Fazer a tabuada do 2, 3, 4 e 5;
- ✓ Faça 18 estrelinhas no seu caderno e a seguir, pinte de azul o correspondente a ½ desta quantidade;
- ✓ Problemas: "Paulo come por mês 36 pãezinhos. Tiago o triplo. Quantos pãezinhos o Tiago come?" ou "O trem tem 8 vagões. Em cada vagão há 20 bancos. Em cada banco cabem 3 pessoas. Se o trem está com a lotação completa de passageiros, quantas pessoas estão no trem?"



Atividade de aritmética


Complete a tabela

Claudecia 8/10

1 dez + 3 un	13	treze
3 dez + 6 un	36	trinta e seis
4 dez + 5 un	45	quarenta e cinco
9 dez + 2 un	92	noventa e dois
8 dez + 4 un	84	oitenta e quatro
1 cent + 2 dez + 1 un	121	cento e vinte e um
3 cent + 40 un	340	trezentos e quarenta
3 cent + 2 dez + 3 un	323	trezentos e vinte e três
4 cent + 3 dez + 3 un	433	quatrocentos e trinta e três
506	506	quinhentos e seis
6 cent + 1 dez + 8 un	618	seiscentos e dezoito
6 cent + 14 un	614	seiscentos e catorze

Qual é o número?

- = 7 sete
- = 10 dez
- = 12 doze
- = 16 dezesseis
- = 17 dezessete
- = 20 vinte
- = 24 vinte e quatro
- = 30 trinta
- = 31 trinta e um
- = 40 quarenta
- = 53 cinquenta e três
- = 100 cem
- = 104 cento e quatro
- = 110 cento e dez
- = 200 duzentos

- = 211 duzentos e onze
- = 300 trezentos
- = 400 quatrocentos

Escreva (□□□)

3 = □□□
10 = □
19 = □□□□□□□□□
20 = □□
35 = □□□□□□□□
40 = □□□□
100 = □
104 = □□□
200 = □□
201 = □□□

Atividade de aritmética

O Português

Foi descrito anteriormente que Ana não compreendia a necessidade da ação da criança no processo de construção do conhecimento, portanto, as atividades não solicitavam o estabelecimento de relações, a ação da criança sobre os objetos. Limitavam-se a cópias em que se repetia as palavras dos outros, exercícios de gramática e perguntas cujas respostas estavam evidentes no texto e que vão abortando o prazer de ler. Eram ensinadas algumas estratégias para a criança memorizar certas regras gramaticais, que sem dúvida faziam com que muitas crianças não mais errassem, porém impedia-as de compreender. Um exemplo é a historinha para aprender que o M vem antes do P e do B e o N antes das outras consoantes. A letra aparecia com rostinho desenhado feliz dizendo:

"Sou alegre e gosto muito de brincar com todas as letras. Só não suporto ficar na frente do P e do B"

"Sou um pouco envergonhado. Prefiro ficar sozinho no final das palavras ou então na companhia dos meus amigos inseparáveis: o P e o B"

Em seguida, pede-se que as crianças recortem e colem palavras que contenham: an, en, in, on, un. E em outros momentos: am, em, im, om, um.

Outros exemplos de atividades:

- ✓ Conjugue o verbo "escrever" no tempo: presente, pretérito e futuro;
- ✓ Forme uma frase bem bonita para cada palavra: criança, animal, maltratar, etc.;
- ✓ Escreva o alfabeto minúsculo e maiúsculo;
- ✓ Retire do texto o que se pede: palavras com ç, palavras com pl, os encontros vocálicos, etc.;
- ✓ Circule no texto as palavras no plural;
- ✓ Escrever 20 nomes de frutas;
- ✓ Procurar no dicionário o sinônimo de: clã, aglomeração, parentela, manada, vegetação;
- ✓ Separar a sílabas e classificar (monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas);
- ✓ A palavra que, embora no singular, indica um conjunto de pessoas, animais, plantas ou coisas chama-se ..... *(substantivo coletivo)*
- ✓ Interpretação do texto: "Pomba Colomba"

Responda:

1. Qual o nome do livro?
2. Qual o nome da editora?
3. Quem escreveu o livro?
4. Quais são os personagens?
5. O que fazia a Pomba Colomba?
6. O que ela encontrou ao abrir a porta?
7. Por que a carta chorava tanto?
8. Passe um traço vermelho em baixo das palavras com M na frente do P e do B

✓ Interpretação de texto... (...)

1) O nome do texto é:

( ) O gato que caiu
( ) O guizo do gato
( ) O guizo do galo

2) A história fala sobre:

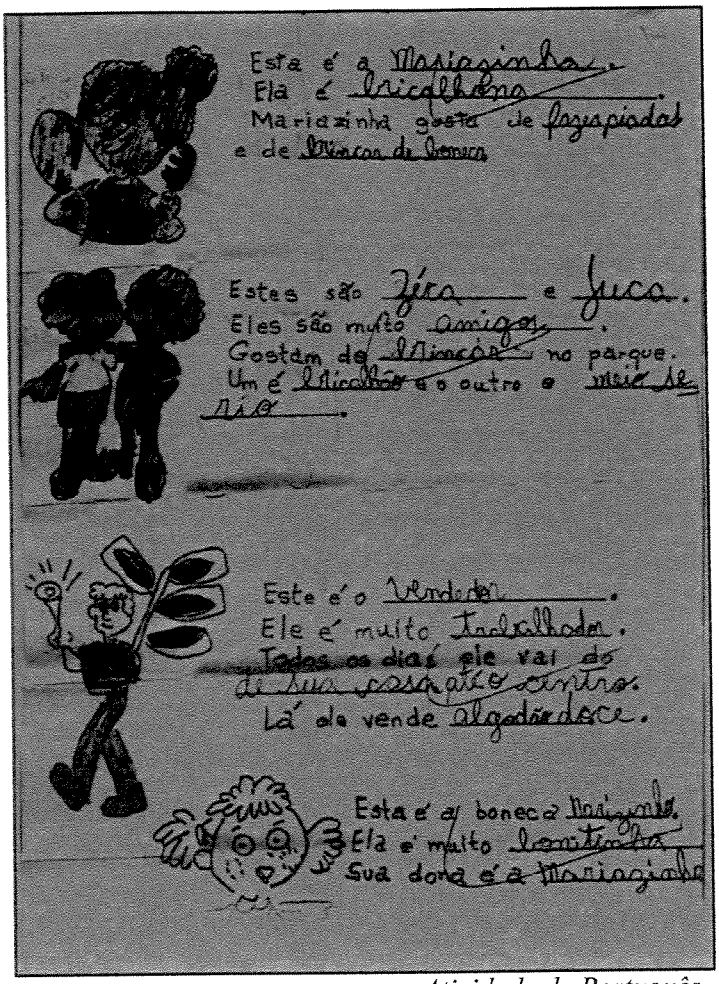
( ) O problema de um rato
( ) O problema de um gato
( ) O problema de uma rataiada

3) O ratinho foi comido porque...

( ) estava dormindo
( ) estava distraído
( ) estava brincando

5) Faça um "x" no que estiver no diminutivo

( ) ratinhos, gatinho, bigodinho
( ) platéia, casarão, fome
( ) velho, nervoso, inteligente



Atividade de Português

Os Estudos Sociais

No livro didático de Estudos Sociais havia um capítulo: "Conquistando os direitos", que discorria sobre os direitos do ser humano, das mulheres, das crianças e do trabalhador. Ana, pretendendo orientar seus alunos com relação aos direitos da criança, procurou aprofundar este tema, trabalhando da seguinte forma.

Os alunos fizeram uma cópia em seus cadernos do ponto do livro didático sobre os direitos das crianças. A professora leu cada direito e foi explicando um por um, enquanto as crianças escutavam. Ela perguntava e respondia: "*O que quer dizer igualdade? Quer dizer que todos são iguais*". Os valores foram ensinados verbalmente, assim como qualquer conhecimento, segundo as concepções de ensino-aprendizagem de Ana: "*Antes as crianças que tinham problema físico ou mental tinham que ser acompanhadas em um lugar diferente, mas agora tem*

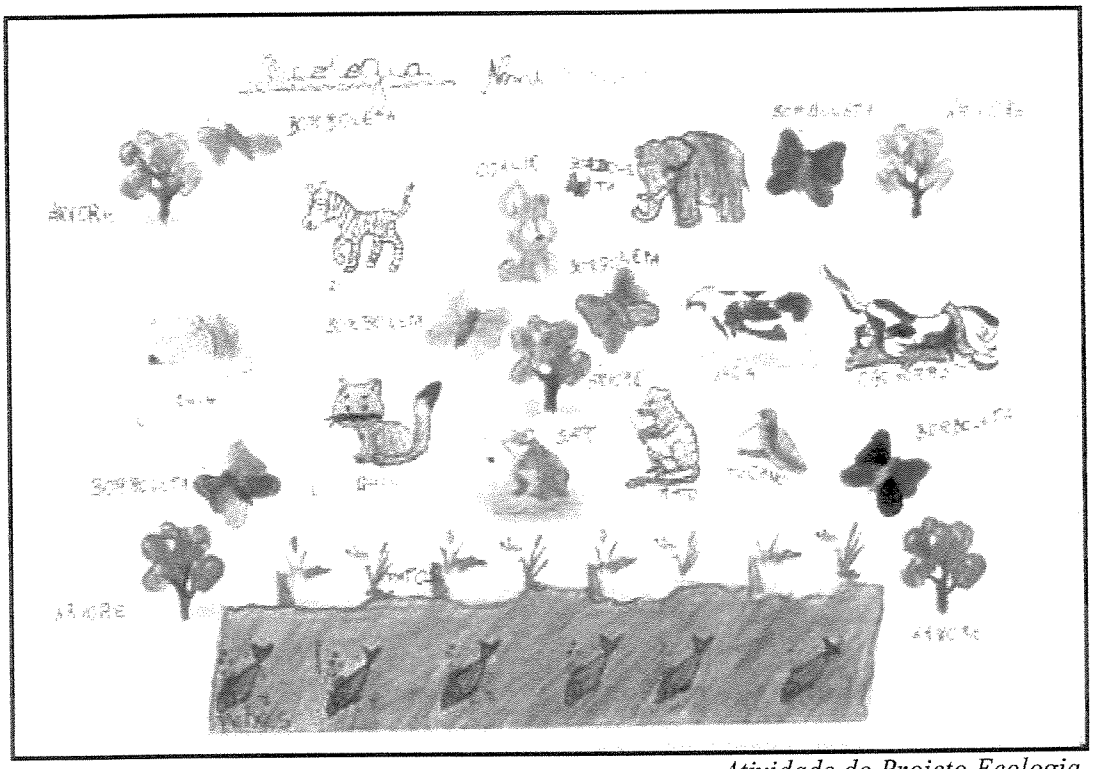
criança que já vem pra escola. A criança excepcional tem que vir para junto da gente, para ela ver que nós a amamos. Devemos sempre amar aquelas pessoas que tem algum problema físico ou mental". Não houve discussões, análises ou troca de pontos de vista, as idéias das crianças não foram consideradas e aprofundadas. Depois dos comentários feitos pela professora, as crianças responderam as perguntas do livro. Escreveram os direitos em folhas de sulfite, ilustraram e os colocaram na parede, contentes com suas produções.

As Ciências

Exemplo de um projeto que foi realizado: Projeto Ecologia

A professora trouxe um livrinho que foi feito com os alunos do ano anterior e que tinha agradado bastante àquelas crianças para mostrar para seus alunos, exemplificando como elas deveriam realizar o projeto ecologia. O livro continha principalmente desenhos e figuras de espécies de nossa fauna e flora. A concepção de ecologia restringia-se aos recursos naturais como mares, florestas e os animais; o homem e o meio urbano não estavam incluídos. Apesar de as tarefas já virem elaboradas e a função das crianças no projeto era executá-las, visto que não participaram da escolha do tema, do planejamento do mesmo, nem puderam sugerir alguma atividade ou forma diferente de realização, houve interesse da maioria dos alunos em realizá-lo.

As propostas de atividades, que agrupadas formavam o livrinho, solicitavam, em geral, que as crianças recortassem e colassem, desenhassem ou colorissem os animais, os pássaros, os peixes, as plantas, etc. Todas as crianças fizeram as mesmas atividades e, aos poucos, foram elaborando seus livrinhos. Apesar de os alunos demonstrarem motivação, alguns pareciam desinteressados. Ana, preocupada, refletiu: "*Você está vendo... Mesmo dando uma atividade interessante para eles, tem criança que não gosta, que não se envolve...*". Desconhecendo as questões da afetividade como energética da ação e querendo estimular maior dedicação por parte de algumas crianças, disse em voz alta: "*Vou colocar uma nota pelo capricho, porque estou vendo cada coisa que só Deus...*".



Atividade do Projeto Ecologia

O erro

Anteriormente foi relatado que Ana se preocupava muito com as respostas erradas; que o erro era visto como algo a ser evitado a qualquer custo e que acreditava que as crianças erravam principalmente por distração, assim sendo, para ser superado bastaria explicar novamente e o aluno se esforçar para ficar mais atento que o mesmo não deveria ocorrer mais. Os exemplos a seguir ilustram esta afirmação.

Ana estava ajudando um aluno a fazer a "continha de multiplicação" na lousa e no final, quando ele chegou ao resultado correto, virou carinhosamente e disse-lhe: "*Então foi falta de atenção, né? Agora é só prestar mais atenção de agora em diante*". Em vários momentos observou-se sua preocupação em fazer com que a criança aprendesse, explicando cuidadosamente inúmeras vezes, porém nem sempre isso era suficiente. Em suas falas estavam subjacentes as mensagens de que o erro era de "responsabilidade do aluno": "*Eu não sei porque vocês erram tanto. Tem a tabuada é só fazer. Não tem que errar*" ou "*Vocês erram por falta de atenção*".

Ao explicar algum conteúdo, às vezes colocava questões em voz alta para a classe. Estas questões não pretendiam investigar as verdadeiras respostas das crianças, o que estariam pensando, suas crenças, o porquê da resposta (processo), mas sim visavam buscar a resposta certa, numa espécie de jogo de adivinhação. Algumas respostas erradas eram desconsideradas e repetia-se a certa em voz alta; mesmo assim algumas crianças, buscando a atenção da professora, ressaltavam em voz alta o erro do colega, (*"tem gente que falou 6"*; *"ouvi alguém dizer São Paulo"*). Pelo fato de a professora, muitas vezes, questionar as crianças quando percebia respostas erradas (*"Você tem certeza?"; "Será que é esse o resultado certo?"*), mas nunca questioná-las diante de um acerto, observava-se que, diante de suas perguntas, os alunos mudavam inúmeras vezes as respostas dadas procurando adivinhar o que a professora gostaria de ouvir. Diante de uma resposta errada à pergunta *"em que ano você nasceu?"*, a professora disse *"Não, não é isso, preste mais atenção"*; então o aluno foi "chutando" os possíveis anos: *"92? 93?"*... A busca pela resposta correta que agradasse a professora era uma constante entre seus alunos. Assim querendo evitar que errassem, Ana, sem se dar conta, acabava por gerar insegurança e perda de autoconfiança em suas crianças.

Certa vez um garoto estava fazendo um exercício que envolvia a divisão e quando o terminava, levantava-se e mostrava-o para a professora que lhe dizia que o resultado estava errado. Ele sentava-se, refazia e ia mostrar para ela. Isso aconteceu 5 vezes no mesmo exercício. Ela dizia que não estava correto, ou que não era assim que fazia, ou perguntava onde ele havia arrumado esse número, ou que estava desatento, etc. Em nenhum momento a professora analisou a maneira como o aluno o realizava, procurando investigar os caminhos do raciocínio da criança, tentando compreender a hipótese por trás do erro. Por ser negativo, deveria ser "corrigido" e não "interpretado", assim, não eram feitas intervenções apropriadas que pudessem auxiliar na tomada de consciência do erro, portanto, muitas vezes não havia a superação do mesmo.

Na correção das atividades, as crianças apagavam as respostas erradas de seus cadernos ou livros didáticos, substituindo-as pelas certas sem, entretanto, terem compreendido o porquê estavam erradas, apesar de a professora orientá-las com freqüência para que observassem onde erraram: *"Não adianta apagar a conta e copiar da lousa. Tem que ver onde errou antes"*.

Tudo isto contribuía para a dependência da aprovação da professora para as menores coisas. As crianças constantemente liam suas respostas para Ana, questionando-a se estas estavam ou não corretas, por exemplo: *"Professora, eu respondi Rio de Janeiro e São Paulo, em*

vez de São Paulo e Rio de Janeiro, pode ser?". Esses procedimentos contribuíam também para que, buscando evitar o erro, as crianças procurassem utilizar subterfúgios ou mecanismos para esconderem suas dificuldades, ou copiando algumas respostas daqueles alunos considerados melhores, ou pedindo para o irmão mais velho fazer a lição de casa; ou ainda solicitando o caderno do colega antes de começar a aula para "conferir" o resultado de um exercício.

Na escola de Ana, havia a preocupação dos professores em auxiliar as crianças com dificuldades de aprendizagem. Elas eram encaminhadas para freqüentar as aulas de reforço em um outro período. A professora Ana sempre demonstrava preocupação pelo fato de algumas crianças apresentarem dificuldades e ela já não sabia mais como auxiliá-las "*já que tinha que dar conta dos outros alunos também*". Às vezes, trazia algumas atividades mais fáceis para estas crianças, entretanto, algumas destas crianças nem sempre queriam realizar a atividade "diferente" porque diziam que apenas quem "não sabia" tinha que fazê-las. Observou-se que no meio do ano já não era mais cobrado o "capricho", a realização de algumas atividades, ou mesmo a correção daquelas poucas crianças que provavelmente seriam reprovadas (e realmente o foram).

Nutti (2002) descreve os resultados de uma pesquisa realizada por Soodak e Podell a respeito das crenças de professores sobre os motivos pelas quais alguns alunos apresentam dificuldades para ser ensinados. Tal pesquisa apontou que 50,9% dos professores atribuíram a causa do problema de aprendizagem aos alunos, 40% a atribuíram às famílias dos alunos enquanto que apenas 9,1% apontaram a escola como responsável pelos problemas de aprendizagem dos alunos. Segundo a autora, a partir do momento em que os professores "possuem a crença de que os alunos são os principais responsáveis por não conseguirem aprender, a sua forma de agir na sala de aula será fundamentalmente diferente da atuação que poderiam ter se acreditassem que a escola possui a responsabilidade pelos problemas de aprendizagem dos seus alunos".

Lição de casa

Quase todos os dias as crianças levavam lições para casa, com atividades análogas as que eram realizadas na classe: as "continhas" de multiplicação e divisão, exercícios com frações, escrever numerais por extenso, cópias, conjugações de verbos, cortar figuras de revistas, etc.

Entretanto, a maioria das moradias situadas no entorno da escola era constituída de poucos cômodos e havia muitas pessoas que residiam neles. Os pais ou responsáveis possuíam um nível de escolaridade baixo e não tinham condições (nem deveriam) de auxiliar as crianças a realizar as lições de casa. Além de não haver espaço ou condições físicas (um lugar em casa para realizá-las ou um ambiente mais tranqüilo), não havia materiais para isso (borracha, livros, revistas). Considerando a precariedade do ambiente, Ana procurava propor para a lição de casa tarefas que não exigissem materiais diferenciados, como consultar livros ou usar lápis coloridos. Mas mesmo assim, alguns alunos não traziam suas lições feitas, o que acarretava numa admoestação e no encaminhamento de bilhetes para os pais.

CLASSE B: AMBIENTE DEMOCRÁTICO

Diante da solicitação "comente sobre o trabalho que você realiza", a professora Maria respondeu :

> *Em minha classe procuro criar um ambiente em que os alunos possam planejar seu dia, executar as atividades e avaliá-las. O dia começa com as crianças organizando o ambiente em grupos, formando a roda, planejando o dia, ou seja, escolhendo as rotinas a serem feitas no dia, e em seguida colocando o planejamento em prática. As atividades podem ser a conversa, a história, a hora da leitura, a roda da leitura, projetos, cantinhos, atividade independente, oficina de texto, atividade de matemática. No final do dia fazemos a avaliação analisando o que deu certo e o que será preciso modificar para os próximos dias. Realizo com os alunos os projetos cujos temas são escolhidos por votação pelos alunos. Depois de votado, os alunos elencam o que querem estudar do tema e a partir daí formam os grupos por interesse. Pesquisam em casa, trazem o material e em classe organizam uma produção que será apresentada ao grande grupo.*

A professora Maria considera que para atingir seus objetivos deverá garantir no dia a dia da classe momentos em que as crianças deverão ter a oportunidade de vivenciar aquilo que se pretende construir um dia.Com esse objetivo, procurou adaptar a rotina sugerida pelo Proepre no curso que realizou sobre educação infantil, às especificidades do ensino fundamental. Em resumo, geralmente, a rotina diária consistia em 4 atividades principais, como propõe Mantovani de Assis (1999a).

- Atividades coletivas, que são aquelas em que todos contribuem de alguma forma para se atingir um objetivo comum (não confundir com atividades justapostas, nas quais todos fazem a mesma coisa ao mesmo tempo). Alguns exemplos de atividades coletivas seriam: a roda inicial da conversa; os projetos; as oficinas de texto; a roda da leitura; a leitura; a discussão dos dilemas morais; o planejamento do dia, da semana, de um passeio, etc.; e a avaliação;
- Atividades diversificadas são aquelas em que as crianças escolhem, dentre as diferentes opções simultâneas qual ou quais querem trabalhar;
- Atividades independentes, em que as crianças têm um tempo livre para fazer aquilo que querem sem a intervenção do professor;
- Atividades individuais realizadas pelo professor com uma ou mais crianças.

A seguir iremos apresentar de forma mais detalhada cada uma destas atividades.

Todos os dias, conforme as crianças iam chegando (não havia filas), encostavam as carteiras nas paredes, abrindo espaço para poderem sentar-se em círculo e organizar a roda dando início aos trabalhos. Na roda planejavam como seria o dia de aula, conversavam sobre os acontecimentos do dia anterior, realizavam assembléias discutindo os problemas do grupo, e depois, davam continuidade às atividades que planejaram. Para a professora nesse momento "*as crianças poderão desenvolver as trocas de idéias (dividindo opiniões, sentimentos, questionamentos), promover a interação, aprimorar a noção temporal, contrapor e argumentar suas idéias, construir regras, ouvir o outro*". Além disso (...) "*é possível planejar o dia, contar histórias, explorando-as, levantar questionamentos, trabalhando os dilemas morais*". Geralmente, esse momento durava uns 45 minutos.

O **planejamento** do dia era mais uma oportunidade de as crianças escolherem quais atividades poderiam realizar, assim como a ordem em que ocorreriam. Eram elaborados, pelas próprias crianças, cartazes com propostas de atividades que eram dispostos na seqüência em que iriam ocorrer. Segundo Paulino (2001, p.168) "planejar significa antecipar ações, e, na medida em que o próprio sujeito planeja suas ações, mais próximo se chega à exigência de seu cumprimento...é uma mudança de temporalidade do processo – aluno e professor combinam uma rotina. Todos são participantes do processo". A professora Maria acreditava estar respeitando as crianças quando propiciava situações em que elas podiam continuamente fazer escolhas, refletir

antes de agir e tomar decisões. Segundo Wickens (1976, p.18) "Se o mestre procura fazer corresponder o conteúdo e interesses, o controle e a organização da classe repousa sobre as motivações dos alunos".

Obviamente, nem todas as atividades ocorriam todos os dias, sendo intercaladas umas com as outras, o que ocorria sempre eram as atividades coletivas (o planejamento, a roda, a avaliação, e uma ou duas outras escolhidas: projeto, leitura, etc.) e as atividades diversificadas. Um exemplo de um planejamento do dia elaborado pelas crianças foi: planejamento do dia, roda da conversa (assembléia), leitura, "cantinhos", recreio, recreação, atividade coletiva: projeto, arrumação e avaliação.

A **roda da leitura** era o momento em que os alunos relatavam para os colegas o que leram na aula ou em casa. Os alunos escolhiam o livro que gostariam de ler e registravam, do seu jeito, suas idéias, reflexões pessoais ou considerações. Na roda da leitura, eles compartilhavam seus interesses, idéias e gostos literários com seus colegas, ajudando a despertar interesses, aprendendo a respeitar outras preferências, a ouvir e a expor suas idéias.

A professora procurava proporcionar situações em que conflitos morais e sociais eram discutidos tanto em situações individuais como em grupo (trabalho com os dilemas). Maria, assim, favorecia a troca de diferentes pontos de vista, a reflexão sobre as questões interpessoais e estimulava o aluno a pensar sobre situações que envolvem conflitos de valores. Um aluno ou a própria professora, na hora da roda ou da leitura, apresentava um tema que era discutido pelo grupo, podendo ser uma história ou uma situação qualquer que envolvia conflitos, como uma notícia, um texto curto, um filme de vídeo, uma crônica, algum assunto que despertou o interesse das crianças, algum acontecimento ou mesmo o refletir sobre a razão de seguir determinados princípios morais ou a validade, ou não, de uma regra qualquer.

A professora fazia o papel de interlocutor, intervindo com questões e colocando contra-argumentações que pudessem levar a criança a questionar suas próprias opiniões e que auxiliavam o aluno a aprofundar suas reflexões. As crianças emitiam suas opiniões, explicando o porquê adotavam determinadas idéias. Ao emitirem julgamentos sobre o conflito vivido pelos personagens, a professora procurava identificar e clarificar as alegações e os pontos de vista convergentes ou divergentes. Demonstrava compreender que os valores e o julgamento do indivíduo dependem do seu desenvolvimento moral, pois tomava cuidado de não emitir sua opinião, juízo de valor ou induzir para não influenciar os julgamentos dos alunos. Faz-se

necessário tal cuidado ao realizar este tipo de trabalho, visto que, devido ao respeito unilateral as crianças, ainda heterônomas, provavelmente acatariam sua opinião (apesar de nem sempre terem condições de conseguir compreender o raciocínio moral empregado). Assim sendo, não se buscava uma única moral da história, a melhor solução, ou uma resolução boa ou má, mas sim respostas verdadeiras coerentes com o nível de juízo moral das crianças.

Após propor o dilema ou história, havia, primeiramente, uma reflexão individual, e depois a exposição e discussão no grande grupo, iniciando o processo de debate e reflexão, clarificando as razões para se preceder de uma forma ou de outra. A professora agia como elemento desequilibrador, fazendo com que a criança repensasse a sua opinião, defendesse seu ponto de vista. Maria esperava, com esse tipo de trabalho, auxiliar a criança a se tornar mais apta para raciocinar além de sua própria perspectiva, enxergando e levando em consideração temas diversos, diferentes abordagens e perspectivas.

Considerando que a moralidade é construída pela reflexão do sujeito sobre suas ações no mundo, os momentos de discussões de histórias infantis, de situações-problema ou dos dilemas morais são mais uma oportunidade de favorecer o desenvolvimento do raciocínio moral. Segundo Kohlberg (1975), num processo análogo ao do raciocínio lógico, o desenvolvimento da moralidade também ocorre em estágios hierárquicos, invariáveis e universais. E que os valores e princípios, ou seja, o raciocínio moral, é construído a partir da interação do sujeito com as experiências, com as pessoas e as situações, não sendo simplesmente transmitido ou ensinado diretamente. Em vista disso, deve-se trabalhar o desenvolvimento da moralidade infantil em todos os momentos do dia de trabalho. De acordo com Martin (*apud* Oliveira, 1994, p.9),

> *o objetivo da educação moral é favorecer o processo de construção da autonomia, do raciocínio, da cooperação, em situações nas quais ocorram conflitos de valores. Em uma sociedade democrática, esses conflitos existem e devem ser solucionados por meio de diálogo, da exposição de idéias divergentes, da elaboração e reelaboração de princípios e normas que regem a vida em sociedade.*

Dessa forma, o educador age como elemento desequilibrador, fazendo com que a criança reveja sua opinião, defenda seu ponto de vista. Numa mesma classe encontra-se valores diferentes, e caberá ao adulto contra-argumentar a partir das respostas apresentadas pelas crianças, desequilibrando-as, provocando conflitos morais, conflitos esses necessários para a passagem de um estágio para o outro.

Um dos temas discutidos durante este momento, surgido de situações vivenciadas na escola, foi o "apelido", em que foram trabalhadas as diferenças entre as pessoas, assim como os sentimentos dos que foram "apelidados", a forma como gostariam de ser tratados e como tratamos as pessoas (fizeram listas individuais, socializaram, elegeu-se quais formas contidas na lista apareciam mais, etc.). Ao término desse processo elaboraram um único livro elaborado com histórias e reflexões do grupo. A partir desse trabalho, tratar bem o outro e ser bem tratado fazia parte da reflexão realizada na auto-avaliação e um aspecto que era sempre retomado.

Percebendo que a questão da delação era algo que interessava ao grupo e que estava sempre presente na vida das crianças, a professora selecionou um livro da literatura infantil que abordava essa temática e que possuía conflitos entre os personagens. Durante alguns momentos na hora da roda, eram lidas partes desse livro e a pausa ocorria quando havia algum conflito, sendo formuladas algumas questões como, por exemplo: *Como vocês acham que a personagem estava se sentindo? Por quê?; Você ouviu o que seu colega disse? Poderia repetir para nós? Você concorda com ele?; O que você acha do que o fulano fez? Por quê?; O que você acha que ele deveria ter feito ou fazer? Por quê?; Quais são as alternativas possíveis? Quais as conseqüências de cada alternativa?; Quem pensa a mesma coisa?, Alguém pensa diferente...?,* etc. As crianças diziam por exemplo: "*Eu acho que o Thiago foi dedo-duro para descontar algo que o Paulo fez*"; "*Bem ele estava dando o troco*"; "*Ele se sentia assim: ele mexeu comigo e agora vai levar*"; "*Por que ela jogou os sentimentos dele fora*". As respostas eram aprofundadas e eram apresentadas contra-argumentações, conforme foi descrito anteriormente. Maria procurava manter a discussão focalizada em um tópico, evitando que o assunto se desviasse, tomando outras dimensões. Depois da discussão hipotética, o conflito era trazido para próximo do universo da criança, muitas vezes de forma espontânea e em outras a professora perguntava se alguém já havia vivenciado alguma situação parecida que gostaria de relatar. Assim, as crianças relatavam, discutiam e analisavam suas próprias experiências também: "*Eu tenho um irmão menor. Quando ele me bate eu não posso bater nele porque ele vai chorar, aí vai contar para minha mãe, e aí eu vou me ferrar*"; "*Às vezes eu não bato e me chamam de covarde. Mas eu não bato porque eu não quero senão eu me dano*".

Ressalta-se porém que estes momentos tão significativos ocorriam de forma esporádica e durante um curto espaço de tempo, necessitando, para favorecer a consecução dos objetivos, de maior continuidade e sistematização.

Delval e Enesco (1994) consideram que a essência do juízo moral está em sua capacidade para detectar problemas. Dificilmente isto ocorrerá se a pessoa está limitada a interiorizar conceitos sobre o que é certo ou errado e a aprender as regras de comportamento.

> *A autonomia moral pressupõe essa capacidade racional de o sujeito compreender as contradições em seu pensamento, em poder comparar suas idéias e valores às de outras pessoas, estabelecendo critérios de justiça e igualdade que muitas vezes o levarão a contrapor à autoridade e às tradições da sociedade para discernir entre o certo e o errado.* (Araújo, 1996a, p.110)

Uma outra atividade coletiva realizada periodicamente era a **oficina de texto.** Essa oficina era um dos momentos em que as produções de textos eram incentivadas, assim como sua revisão e reflexão a partir de trocas com os colegas. Tinha duração de mais ou menos um mês, sendo realizada em determinado momento da aula, de acordo com o que planejaram. Era escolhido ou proposto um tema coerente com os objetivos que se pretendia trabalhar: descrição, diálogo, etc. Esse tema passava a ser desenvolvido pelos alunos, sendo possível trabalhar os diferentes portadores de texto. As produções eram recolhidas pela professora que, após a leitura (sem correção) de todas, selecionava um ou dois aspectos dessas produções em que a maioria das crianças apresentou dificuldades e procurava trabalhá-las com a classe. Depois disso, o texto era devolvido para seu autor, que faria uma releitura considerando o que foi trabalhado. As produções eram "trocadas" num outro dia, ou seja, um lia o texto do outro, para que houvesse um outro olhar e esse leitor auxiliava com questões, comentários e sugestões. Alguns alunos também liam suas produções para a classe e o grande grupo dava sugestões de modificações, justificando-as. Todos acabavam aprendendo e contribuindo nesse processo. Depois dessas trocas, os alunos reliam suas produções considerando o que foi discutido nas trocas durante a roda.

No momento em que podia se considerar que o aluno arrumou tudo aquilo que conseguiu perceber sobre a necessidade de melhoria de seu texto e quando as correções ortográficas e gramaticais já haviam sido alteradas, a professora recolhia as produções e fazia uma nova leitura, com olhar atento às necessidades individuais. Havia sido preestabelecido pelo grupo um código para as correções mais simples cujos símbolos eram colocados ao lado da frase (por exemplo: marca-se um ⊠ ao lado da frase em que constava uma palavra grafada erroneamente, com um ♦ para a paragrafação, um ◈ para indicar que faltava uma palavra, etc.). Num outro momento, as crianças recebiam suas produções de volta, buscavam o que era necessário corrigir e após essa correção, passavam a limpo, agora numa versão definitiva. A

professora sentava-se individualmente com algumas crianças, enquanto as outras estavam trabalhando nos "cantinhos" durante as atividades diversificadas, e analisavam juntas alguns erros, visando auxiliá-las nesse processo. Desde o início do ano, os alunos sabiam que seria elaborado um livro da classe com as produções provenientes da roda da leitura. Assim, no final do ano cada aluno releu seus textos e escolheu qual deles gostava mais, ilustrou-o e, juntos, organizaram o livro da turma com as principais produções de cada criança. Cada criança ganhou uma cópia deste livro organizado por todos como lembrança do 3° ano.

Apesar de ainda conter algumas propostas de atividades descontextualizadas ou a solicitação de produções de texto que visavam o "aprender a escrever", como algumas redações, muitas vezes percebia-se a preocupação da professora, ao solicitar ou realizar produções, a necessidade de a criança considerar um outro leitor, como, por exemplo, por meio de: cartas, *folders*, textos de divulgação de uma idéia, elaboração de um livro, etc. Assim, quando a escrita envolvia um outro leitor, a produção precisava ser legível, as idéias necessitavam ser buriladas, não poderia conter erros, etc., semelhante ao que ocorre quando nós adultos produzimos algo para que outros leiam: não se envia um rascunho de uma carta ou artigo, lê-se, relê-se, solicita-se a um outro leitor para contribuir, corrige-se a ortografia, reelabora-se e somente depois, é feita uma versão definitiva.

Dessa forma, mesmo tendo como proposta nos projetos e "cantinhos" que envolviam constantemente a leitura e a escrita, se comparadas com a classe A, as crianças da classe B, produziam menos quantidade; porém havia maior qualidade em suas produções e apresentavam maior evolução nesse aspecto, superando muitas de suas dificuldades. Observou-se que com a autocorreção e a contribuição dos pares, assim como, por meio do esforço para auxiliar o colega e ao atendimento às dificuldades tanto gerais, pertencentes à maioria, quanto àquelas específicas de cada aluno, havia uma paulatina tomada de consciência do erro e, conseqüente, melhoria nesse processo. Ao contrário da classe A, em que a professora recolhia a primeira "escrita" e a corrigia, percebia-se um menor progresso das crianças neste aspecto.

Na classe de Maria, as crianças não empregavam seu tempo copiando pontos. Apesar de não haver sido adotado nenhum livro didático, as propostas de atividades mais elaboradas e os textos ou eram apresentados nos livros originais (variados) ou vinham mimeografadas ou xerocadas.

Os **projetos** também compreendidos como atividades coletivas, porque todos contribuíam de alguma forma para atingir-se um objetivo comum, também eram realizados de forma diferente da classe A. Explicando seu próprio trabalho e procurando fundamentá-lo a professora esclareceu que mais do que a possibilidade do estudo de temas que o grupo tivesse particular interesse, mesmo não estando no currículo, "*os projetos são oportunidades em que os alunos podem exercer a escolha, comprometer-se com ela, trocar pontos de vista, argumentar e contra argumentar com o grupo, explicando seus pontos de vista e demonstrando o que realmente entenderam. Além de se trabalhar os conteúdos de forma contextualizada e interdisciplinar, trabalha-se a escrita, refletindo sobre o que se escreve e desenvolvem-se objetivos específicos conforme o tema proposto*".

Guardando as devidas proporções, a elaboração e desenvolvimento do projeto eram semelhantes ao processo de investigação científica: problema, hipóteses, metodologia, estudo da bibliografia, coleta de dados, análise e conclusão. Geralmente um projeto durava de 30 a 45 dias, dependendo do interesse e de seu desenvolvimento.

Em assembléia as crianças discutiam possíveis temas que gostariam de estudar. A cada sugestão o autor apresentava argumentos sobre o porquê seria interessante estudar tal tema. Depois de especificados e argumentados, realizava-se votações para ver quais permaneceriam. Os mais votados eram alvos de uma nova rodada de conversa e outra votação que os colocava na ordem em que seriam estudados. Alguns temas votados foram: vulcões, o corpo humano e as plantas.

Vamos descrever um exemplo de projeto, "O Corpo Humano", para que se possa compreender melhor como eram realizados.

O projeto iniciou-se com a visita de todos à "Boneca Camila" em São Paulo, uma grande instalação de uma mulher deitada, em que as pessoas entram dentro dela e conhecem o corpo humano.

Ao retornar as crianças discutiram o que viram e o que gostariam de saber sobre o corpo humano. Os interesses sobre o tema, assim como as questões foram colocadas na lousa. Depois disso, classificaram as questões e interesses, que deu origem a sete temas gerais:

1. estômago
2. coração
3. pulmão

4. ossos e músculos
5. cérebro
6. rins
7. reprodução

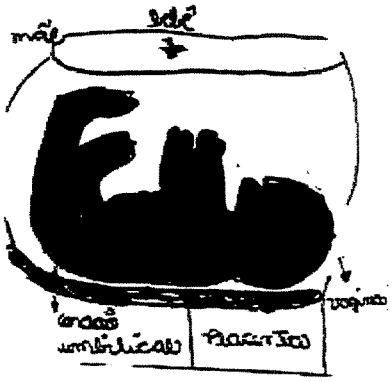
Conversou-se sobre as respostas que as crianças tinham sobre as questões levantadas, o que elas pensavam sobre suas próprias perguntas (crenças anteriores). Cada item correspondeu a um grupo. Dividiu-se o número de crianças pela quantidade de temas a serem estudados (5 por grupo). Os grupos formavam-se pelos interesses dos participantes por determinado assunto. O nome da criança era sorteado e ela dizia qual tema gostaria de investigar. Quando um assunto chegava a ter 5 interessados, fechava-se o grupo. Montado os grupos, eles se reuniam para pensar em como iriam coletar materiais para a investigação. Na data combinada a professora e os grupos trouxeram os materiais que conseguiram.

Durante mais ou menos 40 minutos por dia, dependendo do planejamento (intercalava-se ao longo da semana com outras atividades coletivas) os grupos trabalhavam em seus projetos. Utilizavam os materiais que haviam conseguido(revistas, livros, internet, entrevistas, etc.). Tendo como norte suas próprias questões e os objetivos de cada grupo, planejavam como iriam realizar a parte que lhes cabia, refletindo como poderiam buscar as respostas. Um grupo contribuía com materiais e idéias para o outro. Durante esse processo, apresentavam o que estavam fazendo para os colegas e discutiam como iriam organizar as informações e descobertas que estavam encontrando, o que era relevante, etc. Enquanto as crianças trabalhavam (tanto nas atividades diversificadas quanto em grupo), a professora procurava estar atenta realizando intervenções necessárias para que cada um pudesse produzir da melhor forma possível. Mais do que aquela que ensina, detentora de todo o conhecimento, a professora tinha o papel de interventora e mediadora, propondo questões, sugestões, discutindo idéias, retomando as regras e os objetivos, procurando "gerar o conflito cognitivo mesmo quando as respostas são corretas" (Paulino, 2001, p.5).

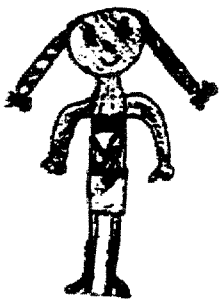
No dia combinado, os resultados de suas descobertas foram apresentados aos colegas, socializando-as com o grande grupo da classe e a professora colocava questões que os auxiliavam a fazer relações entre os temas. Juntos conversavam sobre o todo correlacionado. As produções de textos digitadas formaram um livro para consulta sobre cada projeto.

Numa segunda fase, os grupos começaram um novo trabalho pensando em que poderiam contribuir sobre aquilo que descobriram para as outras pessoas e qual seria a melhor maneira de "apresentar" essas descobertas. Os temas escolhidos foram: doenças do coração, perigos do cigarro, verminoses, postura correta, alimentação, higiene mental e física. Os alunos encontravam diferentes maneiras de fazê-lo, sendo expondo os trabalhos feitos (cartazes, maquetes, transparências), ou produzindo folhetos, *folders* sobre o tema a serem distribuídos para as demais classes. Assim, construíram maquetes sobre o aparelho digestório, elaboraram *folders* sobre algumas doenças cardíacas; realizaram folhetos sobre a alimentação; etc. Eles mesmos redigiram, escolheram as ilustrações e os materiais que iriam utilizar, fizeram a formatação, utilizaram ou não o computador. Algumas vezes, achavam importante informar também outras pessoas, por exemplo, distribuindo *folders* sobre saúde e boa alimentação em restaurantes ou folhetos de conscientização do trânsito entregues aos motoristas com auxílio da guarda municipal (ver a seguir exemplos de alguns *folders* desse projeto e folhetos sobre o trânsito). Enquanto isso, a professora ia passando pelos grupos, pedia para que contassem o que e como estavam fazendo, apresentando questões que os auxiliavam na elaboração dos mesmos, trabalhando as diferentes formas de linguagem e de portadores de texto.

Nossa alimentação começa desde o primeiro mês na barriga da mãe. Nessa mãe, tem que se alimentar muito bem, não fumar, não beber bebidas alcoólicas. Sua mãe tem que se cuidar para não acontecer alguma coisa errada.

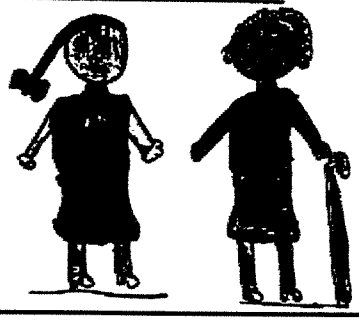


O pré adolescente tem de comer vitaminas, minerais, proteínas. Não comer muitas gorduras.



Vamos ver comida que faz bem para o nosso corpo e o nosso dia a dia!!

Os adultos não podem comer muita gordura porque pode dar enfarte. Não tomar muitas bebidas alcoólicas e não fumar.



Criança
A criança não pode se alimentar com muitas gorduras, doce e bebidas alcoólicas, você tem que comer vitaminas evitar de comer gorduras açúcar e outras.

1- Nosso coração pode ter muitas doenças e muitas delas, podem ser curadas, e outras não.

2- As doenças cardíacas são as principais causas de mortalidade do homem. Elas têm muitas conseqüências Elas ocorrem devido a defeitos congênitos, infecções, estriamento das artérias coronárias, Hiper–tensão ou alteração no ritmo cardíaco .

A Doença da Chagas ataca o Coração.
- A única doença que não pode ser curada é a de Chagas, pois é um mosquito que pica de noite em alguma parte do corpo, quando coçamos esse parte que ele picou, o veneno dele entra na corrente sangínea, e o coração incha, ele é chamado de mosquito Barbeiro.

- Desenho acima está mostrando o mosquito Barbeiro picando uma pessoa e ele no caso estava cagando.

COMO EVITAR AS DOENÇAS CARDÍACAS

•Para evitá-las precisa-se tomar muitos cuidados com a saúde tendo sempre bom humor para ter uma boa saúde.

•Devemos evitar de comer coisas muito gordurosas , pois devemos manter uma alimentação saudável com verduras, legumes e uma alimentação balanceada;

•Fazer exercícios

•Se persistir em sintomas, procurar um médico para fazer um exame, um deles é o eletrocardiograma .

:: tomar cuidado com sua vida

Atividades do projeto "O Corpo Humano"

SOBRE O TRÂNSITO...

Motorista,

Oi motorista, nossa classe, 3ª série A, está fazendo essa carta para você respeitar a faixa de pedestre, se você já respeita você pode evoluir falando para outras pessoas para elas respeitarem ainda mais as leis de trânsito.

Nós estamos mandando essa carta para os motoristas respeitarem a faixa de pedestre porque é perigoso e pode acontecer algum acidente e não se pode perder uma vida num acidente de trânsito.

Se você não respeitar a faixa de pedestre o guarda pode multar você. Se você atropelar alguma pessoa e se ela estiver atravessando na faixa de pedestre você leva multa, perde pontos e pode se complicar.

Nós vamos nos despedir porque nós temos mais coisas de trânsito para fazer.

Bianca, Camila, Danielle, Agatlia, Roger.

Caro Motorista:

Olá, somos estudantes da Escola ... e estamos na 3ª série A de manhã com a Professora Maria. Tudo bem com você? Esperamos que esteja!

Estamos escrevendo esta carta para falar sobre o respeito com a Faixa de Pedestres pois estamos na semana do Trânsito e como de costume fazemos sempre uma coisa sobre ele.

Como dissemos escrevemos para falar sobre o respeito e a segurança sobre a faixa de pedestre: a faixa serve para as pessoas passarem sobre ela, ela existe em todas as esquinas, no meio de ruas grandes e movimentadas e sempre na frente das escolas, como seu dever de motorista responsável você deve parar quando uma pessoa - pedestre - colocar seu pé na faixa, pois é um direito que os pedestres têm. Você quando anda na rua a pé também tem esse direito igual a todos os outros pedestres. Então por que não respeitar a faixa, se todos tem o direito de usá-la pois se não parar você pode acabar atropelando alguém que queria só atravessar a rua ou a esquina.

Espero que tenha entendido nossas idéias e que tenha gostado do aviso e da carta pois fizemos com muito respeito.

Muito obrigado!

Jéssica, Jamile, Maria Eduarda, Flávia e Kelvin

CARO MOTORISTA,

Nós somos da 3a série A da escola ..... e estamos fazendo uma proposta para você, mas antes bom dia .

Nós estamos mandando esta carta para você respeitar a faixa de pedestre, a faixa é muito importante para o trânsito porque já pensou senão tivesse faixa para atravessar, muitas pessoas poderiam ser atropeladas. A faixa é um aviso para o motorista saber que lá tem muito movimento de pessoas e andar um pouco devagar quando passar naquele lugar, então respeite para não acontecer acidentes.

Não só a faixa de pedestre é importante mas também o cinto de segurança, o limite de velocidade, prestar atenção para dirigir o carro, respeitar as placas e muito mais, então vamos colaborar para ter um trânsito melhor.

Então você já sabe, respeite todas as leis do trânsito para o trânsito do mundo inteiro ser melhor.

José Guilherme, Fernando, Murilo, Caio

Atividades do projeto sobre o trânsito

Segundo a professora Maria, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõe os conteúdos como meio e não como fins em si mesmos e corroboram esse tipo de trabalho quando orientam que:

> *Professor e alunos compartilham os objetivos do trabalho e os conteúdos são organizados em torno de uma ou mais questões. Uma vez definido o aspecto específico de um tema, os alunos têm a possibilidade de aplicar os conhecimentos que já possuem sobre o assunto: buscar novas informações e utilizar os conhecimentos e os recursos oferecidos pelas diversas áreas para dar um sentido amplo à questão.* (...) *Ao final do projeto, seu resultado pode ser exposto na forma de alguma atividade de atuação no meio, isto é, de uso no âmbito coletivo daquilo que foi produzido (seja no interior da classe, no âmbito da escola ou fora dela). Assim,os alunos sabem claramente o que e por que estão fazendo, aprendem também a formular questões e a transformar os conhecimentos em instrumentos de ação.* (Brasil,1997,p. 61)

Ela ainda considera que trabalhando com os projetos os alunos sabem onde querem chegar e o porque de estar desenvolvendo a atividade, além de ensinarem uns aos outros. Considera que são várias são as contribuições deste tipo de trabalho e ressalta a cooperação e as trocas de ponto de vista como as principais, dentre outras. "*Ao procurar explicar suas idéias para os colegas a criança está pondo em ação uma série de estruturas em que é mostrado o que realmente entendeu, onde argumenta e contra argumenta, confronta seus pontos de vista, reflete sobre as mesmas, descentrando seu pensamento. Os projetos permitem também trabalhar a interdisciplinaridade, articulando as contribuições de diferentes áreas de conhecimento, utilizando-as para se chegar num objetivo comum*".

Durante a roda, algumas vezes via-se vídeos ou eram lidos artigos, notícias ou textos sobre o corpo humano, encontrados pela professora ou pelas crianças, assim discutiu-se, entre outros assuntos, a clonagem, os alimentos e tratamentos de saúde. Objetivando o aprofundamento, uma dentista foi convidada para uma entrevista, feita pelas crianças, sobre os cuidados com os dentes.

Simultaneamente, eram oferecidas algumas propostas relacionadas aos temas que estavam sendo estudados no projeto, durante as atividades diversificadas em alguns "cantinhos". São exemplos de propostas oferecida em "cantinhos" em semanas alternadas: leituras relacionadas com o corpo ou órgãos do sentido (literatura); montagem de efeito vitral com partes do corpo; desafio do encaixe dos ossos do corpo; atividade: "cuidados com os dentes"; jogo "o corpo humano"; etc.

No final do projeto, levantaram novas questões e foram visitar o laboratório de anatomia da Universidade São Francisco situada na mesma cidade, em que viram e tocaram os órgãos estudados, discutiram o funcionamento e esclareceram outras dúvidas com uma professora da Anatomia.

A avaliação relacionada ao projeto era feita a partir da observação e acompanhamento pela professora das diferentes etapas do processo (participação, envolvimento, entendimento das atividades solicitadas) e a consecução pelo grupo dos objetivos acordados. Também era considerada a avaliação de cada grupo que se referia ao que aprenderam, como fizeram o projeto, o cumprimento do planejamento inicial, o alcance dos objetivos, o cumprimento das regras, a participação de cada um dos elementos e a reflexão sobre o que poderá ser melhorado da próxima vez. Além disso havia a auto-avaliação do aluno e a realização de uma prova com questões que solicitavam o estabelecimento de relações das informações estudadas.

AVALIANDO ...

1- Escolha um dos temas estudados e elabore um texto sobre ele, mostrando o que você aprendeu. Não se esqueça do título e de trabalhar as idéias.

2- Você almoça bem e depois resolve tomar banho. Sua mãe diz que não pode pois pode sofrer uma congestão. O que diria a sua mãe e como poderia explicar a ela o porquê de sua opinião?

3- Lucas, Fernando, José Guilherme e Orlando estavam no cantinho de Ciências jogando o JOGO DO CORPO. Lucas tinha a cartela do Sistema Nervoso, quais órgãos fazem parte desta carteLa?

Fernando tinha o Sistema Digestivo e o Fábio o Excretor. Comente algumas das relações entre esses dois sistemas.

Orlando tinha o Sistema Ósseo, do que é formado esse sistema?

4- Com os conhecimentos adquiridos ao estudar a reprodução, como você explicaria como veio ao mundo?

5- No Laboratório de Anatomia vimos os órgãos estudados. Lembrando das explicações da professora Sílvia e do que você viu, escolha algo que lhe chamou atenção e elabore um texto escrevendo sobre ele e por que chamou sua atenção:

6- O que você pode fazer para cuidar de seu corpo e de você?

7- Como você consegue perceber o ambiente que o cerca? Dê exemplos que auxiliem a compreender suas idéias.

Prova integrante do projeto "O Corpo Humano"

AUTO-AVALIAÇÃO DO PROJETO CORPO HUMANO

Avalie-se e justifique os seguintes aspectos:

- ✓ pesquisa feita
- ✓ participação no grupo
- ✓ apresentação do grupo
- ✓ no filme, transparências
- ✓ na visita à USF
- ✓ você em relação ao projeto anterior

Considerando tudo isso, o conceito que você se daria é: _____

A seguir estão sendo transcritos trechos da intervenção da professora numa situação de avaliação de grupo, extraídos dos protocolos de observação:

Profª.: "Como foi a participação do grupo?"
Cr 1: "(...) A do Walton não foi boa."
Profª.: "Walton por que os seus colegas estão dizendo isso?"
Wal: "É por que eu não trouxe o material que tinha ficado de trazer".
Profª.: "Mais alguma coisa?"
Wal.: "E algumas vezes fiquei brincando e não quis ajudar. Mas só algumas vezes".
Profª. "E o que vocês fizeram quando perceberam isso?"
Cr 2. "A gente chamou ele, falou que ele tinha que colaborar também, mas ele não ligou. E tivemos que fazer a parte dele".
Wal. "Só algumas vezes, porque eu também ajudei".
Profª. "Então algumas vezes você colaborou e outras não porque ficou brincando... O que você tem a dizer sobre isso Walton?".
Wal. (fica mudo).
Profª. "E então?".
Wal. "Da próxima vez não vou ficar mais brincando"
Cr 2. "Acho bom, porque não é certo. Se ficar brincando a gente não vai mais querer você no grupo".
Profª.: "Num grupo todos colaboram, de uma forma ou de outra. Não é nada bom quando uns acabam se sentindo sobrecarregados, tendo que fazer a parte do outro (...). Mas parece que agora está resolvido, porque o Walton disse que tentará não ficar mais brincando, não é?"

A aprendizagem da cooperação significa o percurso de um longo caminho para que possa vir a ocorrer (como possibilidade): faz-se necessário proporcionar experiências de um "coletivo" compreendido como a possibilidade de construção das relações interindividuais, dar oportunidades e encorajar as crianças para que se auxiliem mutuamente, coordenem seus pontos

de vista e busquem soluções. Considerando que um maior ou menor desenvolvimento vai depender do tipo de ação realizada sobre o objeto e da qualidade da interação social entre os pares e os adultos, Domingues de Castro (1988) em seus estudos ressaltou a necessidade de aliar a descoberta à socialização e considera que a troca de idéias, a cooperação intelectual e a colaboração na mesma tarefa só podem emergir do grupo pequeno.

> *Exigindo interação social, utiliza o grupo como apoio para organizar a descoberta, explorar material novo, executar tarefas que o próprio grupo planeja. Há uma grande variedade de técnicas que utilizam o pequeno grupo para discussões, debates ou execução de tarefas, em clima de descontração e liberdade. O trabalho partilhado, em cooperação, não só é considerado oportunidade para o desenvolvimento da educação social, como também incentivador de trocas intelectuais desafiadoras. Este setor acentua os métodos não-diretivos, nos quais os grupos têm liberdade para descobrir e realizar.* (p.5)

Um outro momento da rotina diária eram **as atividades diversificadas.** Nesse momento eram oferecidas simultaneamente diferentes áreas ou "cantinhos" com propostas de atividades que eram escolhidas pelas crianças para serem realizadas no dia. Esses "cantos" eram apresentados, geralmente, na segunda-feira e, permaneciam ao longo da semana, dando oportunidade para as crianças realizarem a maioria das atividades propostas. Alguns exemplos seriam os "cantos" de: língua portuguesa, matemática, leitura, jogo, dominó, baralho, escrita, classificação, calculando. Observou-se que havia um criterioso planejamento da professora para que esse momento transcorresse de forma organizada. As propostas ficavam em caixas ou envelopes em que todas as informações básicas para sua elaboração estivessem ali contidas. Não havia sido adotado nenhum livro didático específico (apesar de haver inúmeros livros na classe para consulta, fonte de pesquisa e de onde saiam algumas sugestões de atividades), assim, a professora demonstrava estar constantemente investigando, buscando e planejando situações que fossem as mais adequadas às necessidades e características de desenvolvimento de seus alunos, como também aos objetivos que possuía. As propostas de atividades, em geral, eram desafiadoras e lúdicas, tais como jogos e situações-problema, que buscavam incentivar a ação sobre o objeto do conhecimento, enfocando principalmente os aspectos operativos e não figurativos da construção do conhecimento, o que evidenciava o esforço da profissional para aperfeiçoar tanto a si própria como a sua práxis pedagógica. Entretanto, isto nem sempre era alcançado, já que ela também estava vivenciando um processo de aprendizagem e transformação; observavam-se ainda algumas propostas de atividades em que o aspecto figurativo predominava,

alguns exercícios sem significação e que não solicitavam o estabelecimento de relações por parte das crianças.

Além das atividades com os conteúdos clássicos, eram também propostas situações nos "cantinhos" que envolviam a identificação e manifestação de sentimentos, o conhecimento de si e dos outros. Porém, novamente, estas situações ocorriam de forma esporádica. Maria parecia não estar convencida de que este tipo de "conteúdo" fosse tão relevante quanto as outras matérias curriculares. Para aquele educador que visa desenvolver a autoconfiança, a auto-estima positiva, o respeito mútuo, o lidar com seus problemas de forma mais construtiva, assim como outros objetivos análogos, as propostas de atividades elaboradas especificamente para trabalhar os sentimentos individuais e dos outros, assim como formas mais eficazes de lidar conflitos, devem ocupar um lugar expressivo no planejamento das atividades diárias.

Assim, no início da semana discutia-se o que seria feito e quais as atividades diversificadas que poderiam ser realizadas. Depois essas propostas eram afixadas para que todos pudessem vê-las sempre que quisessem no decorrer daquela semana. Vejamos um exemplo de propostas de atividades para uma semana:

1. Língua Portuguesa: piada embaralhada
2. Trabalho com a expressão dos sentimentos: fraternidade
3. Matemática: dominó de frações
4. Matemática: compra no supermercado da classe
5. Jogo de baralho "mexe-mexe"
6. Jogo do trânsito
7. Leitura de jornal
8. Jogo: como se escreve?

Um outro exemplo:

1. Arte: criando com argila
2. Dominó da multiplicação nível profissional
3. Língua Portuguesa: o jogo da velha (registre: como se joga, os participantes, quem ganhou e o porquê)
4. Língua Portuguesa: como eu acho que se escreve e como realmente se escreve

5. Baralho: jogo mania de grandeza (registrar o número romano formado e o número hindu-arábico correspondente)
6. Reescrever a carta no passado em dupla
7. Construindo uma caixa (registrar como fez e desenhá-la no caderno de desenho)
8. Desafio: descobrir os nomes e a idade dos personagens

As atividades diversificadas duravam, em média, uma hora todos os dias. Dentre as opções oferecidas na semana, as crianças iam escolhendo quais iriam realizar. Muitas vezes, havia num mesmo "canto" propostas diferentes de atividades porém com objetivos análogos em que a criança ao optar por aquele "canto", também escolhia qual daquelas atividades iria realizar (muitas faziam mais de uma). Havia também atividades que demoravam mais tempo e outras mais rápidas, de forma que elas mesmas se organizavam com relação ao tempo que possuíam: quando concluía uma atividade e faltava pouco tempo para encerrar esse momento, optavam por outra que necessitava de um tempo menor para a realização. Para poderem se organizar as crianças marcavam os "cantinhos" que passavam numa folha em que continha as áreas oferecidas na semana.

Como um dos objetivos desse tipo de atividade é favorecer a interação social, as carteiras ficavam reunidas, de forma que quatro crianças sentavam juntas de frente uma para outra. Alguns "cantinhos" continham propostas que eram realizadas individualmente e outras em grupo, e a troca de idéias eram sempre valorizadas, incentivadas e respeitadas, mesmo quando as atividades eram feitas individualmente. Maria considerava que esse momento também era mais uma das formas pela qual poderia se favorecer as trocas sociais, a cooperação e o respeito pelo aluno, pois, não somente as propostas de atividades, mas também a própria organização do espaço, permitia que as crianças trocassem idéias enquanto trabalhavam. A professora Maria procurava fundamentar seu trabalho na teoria de Jean Piaget, reconhecendo o importante papel da interação entre os pares para o desenvolvimento da autonomia moral e intelectual das crianças. Segundo este autor (1944/1958, p.17), "nada ensina tanto a humanização do juízo e a modéstia verdadeira como o contato cotidiano com os iguais, que exercita no franco falar e que faz adquirir o espírito de camaradagem". Assim sendo, havia a preocupação em favorecer essa interação, tanto em situações espontâneas, quanto planejadas.

Os alunos, sempre que passavam por um "cantinho", deveriam registrar o que haviam feito, de diferentes formas. Essa maneira permitia à criança reconstruir a ação feita, revendo-a e

refletindo sobre a mesma, tomando consciência do que tinha realizado. Os registros espontâneos também contribuíam oferecendo dados sobre as representações da criança, sobre a forma como resolvia os problemas, os erros que cometia, assim, analisando-os a professora tinha maiores condições para realizar as intervenções necessárias àquela criança. Pelo fato de a criança escolher os "cantinhos", os cadernos, registros e algumas atividades, eram diferentes de criança para criança e não havia comparações, pois a estrutura do trabalho favorecia o respeito às diferenças individuais. Às vezes, uma criança perguntava como deveria fazer um problema (*"Professora, essa conta de dividir é para fazer por estimativa?"*) e ela respondia que era para a criança procurar *"realizá-lo da sua melhor maneira, pois sempre existem diferentes formas e caminhos para resolvermos as coisas"* e que depois no painel, ao analisarem as maneiras como foram resolvidas, a própria criança poderia responder a pergunta feita.

Enquanto as crianças estavam realizando as atividades diversificadas, a professora ia passando pelos "cantinhos" colocando questões que pudessem gerar conflitos cognitivos, levando as crianças a reverem respostas apressadas, solicitando uma maior elaboração e muitas vezes, permanecia em alguma área trabalhando com determinado grupo ou individualmente com aquelas crianças que necessitavam de maior atenção. Procurava assim, atender também as necessidades individuais de cada aluno. É chamada de **atividade individual,** aquela que é realizada pelo aluno junto com a professora. Na classe, muitas vezes, havia o "canto do professor" em que ela propunha uma atividade que visava trabalhar as dificuldades específicas das crianças em determinada área do conhecimento, propondo-lhes desafios ou situações-problema para serem resolvidas de acordo com o seu nível de desenvolvimento. A professora também utilizava esses momentos para aplicar uma avaliação diagnóstica visando planejar suas ações a partir de um conhecimento maior das necessidades de seu aluno. A atividade individual acontecia em diferentes momentos, seja durante as atividades diversificadas dependendo do "canto" em que a criança se encontrava trabalhando, seja criando um "canto" específico (canto do professor), seja enquanto as crianças trabalhavam nos pequenos grupos, conforme sugere o Proepre. Para ela um professor *"precisa estar sempre atento, buscando, investigando, pesquisando atividades que vão ao encontro às necessidades do seu grupo. Deve estar atento e intervir de forma eficaz e eficiente, aproveitando a oportunidade que o aluno criou, ou seja, já que os alunos não farão as mesmas coisas, o professor precisa estar atento para intervir quando um aluno necessita mais de sua atenção"*.

As crianças estavam sempre em constante movimentação; buscando materiais, trocando idéias com outros grupos, alguns em pé analisando algo, outros discutindo, etc. Às vezes, durante as sessões de observação, presenciávamos um grupo saindo para digitar o resultado do trabalho, outra criança indo buscar na secretaria, espontaneamente, algum material que faltava, outra indo lavar as mãos ou indo ao banheiro (sem precisar de autorização), outra ainda pegando livros e revistas que estavam no armário do corredor. Ao discorrer sobre as rotinas diárias a professora Maria explicou que "*Este tipo de trabalho exige do professor estar aberto para os seus alunos, atento às suas falas, permitir que expressem suas idéias. Isto por sua vez implica em conviver num ambiente de ruídos, onde os alunos falam, discutem, entretanto, não é um ambiente em que reina a indisciplina, pelo contrário. A construção das regras, o colocar o problema para o grande grupo, na hora da roda, resolver, permite encontrar soluções em conjunto que resolvem a situação do barulho*". Nessa classe foi combinado que, quando o ruído estava alto, a pessoa que estivesse sentindo-se incomodada com o barulho, tocava um sininho que lembrava a todos de abaixar o tom de voz. Nem sempre isto dava certo, o que implicava na intervenção da professora e na retomada das regras.

Quando o tempo destinado às atividades diversificadas terminava, as crianças limpavam a sua área e davam continuidade aquilo que havia sido planejado. Devido à independência das crianças, ao planejamento realizado por elas e à organização do trabalho diário, não se perdia muito tempo esperando, sem fazer nada. Conforme uma criança concluía uma atividade, procurava um "canto" que tivesse vaga e iniciava uma outra, sem precisar esperar que seus colegas acabassem (respeito ao ritmo de cada um); se faltava pouco tempo para o encerramento desse momento, após organizar a área em que trabalhou, ou iniciava a próxima atividade (por exemplo, a independente), ou entretinha-se com alguma coisa (leitura, jogo individual), ou ainda, se fosse quase a hora do recreio, dirigia-se ao pátio mesmo antes do sinal.

Ao contrário do que ocorria na classe da professora Ana, quando a professora Maria precisava ausentar-se por algum motivo (ou quando ela estava entretida com algum grupo ou criança) não havia alterações no comportamento das crianças ou na dinâmica das relações. Essa característica de funcionamento de ambos os grupos é coerente com os resultados encontrados em outra pesquisa, relatadas por Delval e Enesco (1994). Nessa pesquisa foi comparado o funcionamento de três grupos de crianças organizados experimentalmente: o autoritário, em que o adulto impunha as atividades que as crianças iriam realizar e a maneira que iriam fazê-las

(como a classe de Ana); o democrático em que as decisões eram tomadas mediante discussões coletivas (como a de Maria); e o *laissez-faire*, caracterizado pela permissividade, em que as normas não eram estabelecidas e cada qual atuava como melhor lhe parecesse. Comparando os funcionamentos desses grupos constatou-se que, "os grupos autoritários tendiam a ser mais apáticos e agressivos, sobretudo, quando o líder se ausentava momentaneamente; enquanto que os grupos democráticos eram mais estáveis e atuavam de forma mais autônoma. Os grupos sem normas funcionavam de maneira muito mais caótica" (*ibid.* p.176).

Durante o recreio a sala da professora Maria permanecia aberta; com freqüência, algumas crianças permaneciam um tempo maior na classe ou retornavam para pegar algo durante o recreio. Observamos algumas vezes grupos ou algumas crianças tão entretidas na realização de alguma atividade que voluntariamente permaneciam na sala de aula trabalhando, por exemplo, no término de uma maquete, mesmo sendo incentivados pela professora ou colegas a terminarem numa outra hora.

O momento do dia de aula em que as crianças possuíam um tempo livre (uns 20 minutos) para escolherem aquilo que gostariam de fazer sem a intervenção da professora, é chamado **atividade independente**. Neste momento, os alunos podiam escolher em dar continuidade às atividades do seu interesse, dar andamento aos projetos, ou escolher jogos, livros, etc. Nada que fosse muito demorado ou exigisse uma elaboração maior. Para ela era "mais um momento para favorecer a interação, a autodisciplina, criar oportunidade de escolhas e a tomada de decisões".

As crianças estavam presentes em todos os processos, mesmo quando era para organizar um evento qualquer, como uma festa surpresa para uma colega que fazia aniversário no mês, até auxiliar na elaboração de projetos que já vinham com uma proposta pronta da Secretaria de Educação ou da direção da escola. Um exemplo seria a programação da semana da criança. Ao aproximar-se o mês de outubro, em assembléia, os alunos discutiram quais opções que a secretaria e a escola estavam oferecendo, e, a partir disso, discutiram, analisaram e votaram, fazendo o planejamento do que gostariam de realizar naquela semana, as atividades preferidas e os passeios. Algumas atividades propostas pela escola/secretaria não foram escolhidas, sendo colocadas outras no lugar. As crianças dividiram-se para conseguir o que pretendiam. O planejamento dessa semana, com uma atividade por dia, ficou assim: passeio no trenzinho;

percorrer a trilha no parque Ferraz Costa; karaokê e dança na quadra; festinha na classe; passeio ao clube São João.

Uma outra **atividade coletiva** realizada na classe da professora Maria, era o **desafio em grupo**. A classe era dividida em grupo e a professora propunha um desafio ou situação-problema para os grupos discutirem e resolverem. Para a escolha da proposta a professora considerava que uma boa atividade é aquela que dá abertura para que se chegue a diferentes respostas (mesmo havendo um único resultado "correto", como por exemplo, na matemática). Assim, os grupos inventavam as estratégias, buscando ativamente solucioná-la de diversas maneiras e muitas vezes, chegavam a resultados diferentes. Então, cada um apresentava sua resposta, comparavam os resultados com os encontrados pelos outros grupos e explicavam o processo utilizado para chegar até eles. Durante os trabalhos em grupo, os próprios integrantes exigiam uma certa coerência nas resoluções dos companheiros, pois quando alguém apresentava uma resposta era necessário que a justificasse e argumentasse satisfatoriamente para tentar convencer os demais.

A professora sempre questionava: *"alguém chegou a essa mesma resposta?"; "algum grupo fez de outra forma ou por outro caminho?"; "quem chegou a alguma resposta diferente?"; "explique-nos como vocês fizeram para chegar a esse resultado"*; etc. A ênfase é no processo e não no produto, no porquê. Era comum ver um grupo levantando a mão e colocando questões como *"por que vocês acharam que 3/2 é maior do que 1?"* ou dizendo *"nós fizemos diferente"*. Uns analisavam a forma usada pelo outro e o resultado obtido e procuravam explicar, justificar, argumentar, contrapor, esclarecer, questionar. Diante de resultados divergentes ou formas de resolução diferentes, as crianças que apresentavam soluções mais ou menos apressadas, acabavam tendo que as rever ou fundamentá-las novamente de forma mais efetiva. Para Kamii (1991), com este tipo de procedimento, os argumentos a favor de uma ou outra resposta, solução ou sugestão, mobiliza as discussões, prevalecendo aquela proposta que teve uma lógica maior, que mostrou ser a mais coerente ou que teve uma melhor argumentação. Os próprios erros são superados e abandonados, visto que não sobrevivem à discussão; as respostas que não puderam ser defendidas ou que não fazem mais sentido são superadas também. Todas as idéias e formas de resolução são bem-vindas e nessa troca de idéias, está sendo solicitado a co-operação no sentido piagetiano.

Assim, ao explicar o processo muitas vezes espontaneamente há a tomada de consciência de algum erro cometido, outras vezes ocorre com a argumentação de algum colega

ou mediante questões da professora: "*Vejamos nesse problema de matemática ficaram duas respostas diferentes... E agora? Alguém teria alguma idéia do que pode ter acontecido?*".

Evidencia-se aqui que o erro era visto como natural no processo de aprendizagem e necessário para um acerto posterior. As crianças percebiam que poderiam errar, sem se sentirem envergonhadas por isso, pois não havia a busca pelo resultado final e sim pelos diferentes processos. Assim poderiam realmente dizer aquilo que pensavam, sem medo de serem corrigidas. A professora incentivava as respostas e as aceitava de fato, inclusive as "erradas", questionava os acertos e erros, emitindo a mensagem de que a criança precisava comprovar aquilo que dizia, justificar suas respostas... Com o tempo as crianças não mais buscavam dar as respostas corretas para satisfazer a professora, tentando adivinhar aquilo que achavam que ela gostaria de ouvir, mas apresentavam respostas reais, verdadeiras.

Certa vez um grupo ao apresentar a forma como resolveu o problema colocou na lousa a seguinte conta de subtração: 14 – 17 = 3. Um integrante de outro grupo, disse que "*isso não podia*" e o grupo perguntou o porquê "*não podia*". Ele levantou e começou a explicar que não dava para tirar 17 coisas de 14, etc. Nesses momentos a professora atuava como mediadora pedindo para cada um explicar o que pensava, devolvendo a fala ao aluno que estava tentando expor um ponto de vista, propondo outras questões, esclarecendo, etc.

Alguns exemplos desse tipo de atividade são: estabelecer os critérios utilizados para agrupar determinados objetos; descobrir a partir das dicas dadas o parentesco dos personagens; calcular a idade e a diferença de anos entre as pessoas a partir das datas de nascimento; calcular as combinações possíveis utilizando uma certa quantidade de calças, camisas e sapatos; etc.

Uma das maneiras de o professor cooperar com os alunos, é procurar adaptar-se à compreensão das crianças, ou seja, levar em consideração o conhecimento e maneiras de saber das mesmas, buscando entender como raciocinam diante de algum tópico (as crenças anteriores, as idéias prévias, as estratégias empregadas). DeVries (1997, p.16) considera que "honrar as idéias das crianças, é respeitar seu raciocínio e apoiar a busca pela verdade". Segundo Raths (Raths *et alii*, 1977), o professor construtivista, por conhecer o processo de construção da inteligência, demonstra um grande respeito pelo aluno e por seus esforços de pensamento. Seu papel é bem mais complexo do que ser um simples intermediário entre a criança e o conteúdo. Ele cumpre um papel central: "deve selecionar problemas e criar situações de aprendizagem que respondam à situação de grupo, às hipóteses e estratégias postas em ação pelas crianças; deve

avaliar o processo do grupo e reavaliar constantemente suas próprias decisões, reorganizando o plano escolar, à medida que se avaliam as necessidades" (Zunino e Pizani, 1995, p.51). O aluno precisa ter a oportunidade de experimentar (agir sobre o objeto), ver, ouvir, falar, estabelecer trocas sociais, manipular símbolos e comparar suas descobertas, priorizando a ação intelectual, baseada muito mais na experiência imediata, do que no ensino verbal. Os professores que ensinam, corrigem, instruem, dirigem, explicam, demonstram, induzem, etc., enfim, que atuam de maneira que os seus alunos se conformem sempre, demonstram falta de respeito por eles e por sua inteligência.

> *Quando os alunos estão fazendo comparações, é admissível que dois deles não trabalhem exatamente da mesma forma. Pode haver tantas comparações diferentes quantos forem os alunos na classe. Qual deles está "certo"? Qual deles é o "melhor"? A resposta depende do objetivo da atividade. Por que é que os estudantes foram solicitados a fazer a comparação? Era desejável ter a mais brilhante comparação? Ou a mais inteligente? Ou a mais engraçada? Ou a mais vulgar? Ou, ao contrário, o que se desejava era dar a cada aluno uma oportunidade para comparar - para participar de um ato de pensamento? Quando ocorre pensamento existe abertura, e não uma finalidade. Há possibilidades para o "novo" e para o "único" - e estas nem sempre podem ser previstas. A contribuição de cada aluno é preciosa, pois representa um esforço para pensar. Se cada aluno comparasse da mesma forma, ou se o professor tivesse uma lista dos resultados esperados, o processo de pensamento seria sacrificado a algum tipo de jogo de palpites, no qual a resposta certa seria o objetivo.* (Raths *et alii*, 1977, p.325)

Para Piaget, compreender é explicar a razão das coisas, o como e o porquê (conceituação). Segundo esse autor,

> *Um erro que atesta uma pesquisa verdadeira é por vezes mais útil do que uma verdade simplesmente repetida, porque o método adquirido durante a pesquisa permite corrigir a falta inicial e constitui um verdadeiro progresso intelectual, ao passo que a verdade apenas reproduzida pode ser esquecida pois a repetição em si mesma é desprovida de valor.* (1996, p.13)

Os trabalhos em grupos envolvendo propostas de atividades que favoreçam a cooperação é mais coerente com a construção da autonomia e das relações fundamentadas no respeito mútuo do que o ensino calcado principalmente em aulas expositivas, e vai ao encontro dos procedimentos ativos de educação propostos por Piaget. Para ele, o método de trabalho em grupos das escolas ativas "consiste em deixar as crianças prosseguir sua pesquisa em comum, seja em 'equipes' organizadas, seja simplesmente à vontade, por aproximação espontâneas" (1932/1977, p.351). Ao valorizar os processos utilizados para atingir os objetivos, o professor está promovendo a cooperação ao nível de fator essencial do progresso intelectual. Segundo

Piaget "a vida social só poderia ter sentido na escola, em virtude da renovação do próprio ensino" (*ibid.*).

Na classe da professora Maria, todos os dias, no final da aula era realizada a **avaliação do dia** (outro exemplo de atividade coletiva) em que o grupo se reunia e conversava sobre os acontecimentos do dia, repassava o planejamento, as atividades realizadas, como foi a participação e o comportamento da classe como um todo. Poderia ser oral ou escrita (de diferentes maneiras). Ao avaliar os trabalhos, os alunos também faziam a **auto-avaliação**, em que refletiam sobre como foi o dia para cada um, o que aconteceu de bom ou ruim, a relação com os colegas, que atividades escolheu e realizou, algo interessante que ocorreu na aula, analisando também o seu comportamento individual, levando em consideração as regras elaboradas para a dinâmica do trabalho. É claro que nem todos falavam e não se analisava tudo isso em todas as aulas; dependendo do tempo e do que havia acontecido eram selecionados os trabalhos e se refletia sobre alguns aspectos.

Para chegar ao **conceito bimestral** do aluno a professora utilizava diferentes instrumentos e registrava o que o aluno fazia diante das diferentes propostas. Por exemplo, para o conceito de língua portuguesa levava em conta as produções das oficinas de texto, a leitura, a roda da leitura, os registros dos "cantinhos", as produções nos projetos. Um outro exemplo seria a matemática em que era avaliada a participação nos grupos, na forma de resolver os problemas propostos, as atividades realizadas nos "cantinhos", a avaliação bimestral (que era composta de situações-problema envolvendo os conteúdos trabalhados nos jogos, nos "cantinhos", trabalhadas individualmente e nos grupos). Além disso, considerava-se o que foi feito nos projetos, as apresentações, a avaliação do grupo e a auto-avaliação bimestral feita pelo aluno. Os dados das avaliações serviam para constatar o que a criança havia assimilado e o que ainda precisava ser trabalhado com ela, oferecendo subsídios para replanejar o trabalho. Os conceitos finais que eram discutidos com os alunos individualmente no fim do bimestre, em que se clarificava os progressos alcançados e o que ainda era necessário ser mais trabalhado, eram AE (aprendizagem excelente), AS (quando os objetivos atingidos deram-se de forma satisfatória), AT (quando foram atingidos de forma média) e AI (quando não se atingiu os objetivos propostos). A professora assim se expressou sobre isso: "*avaliar para mim sempre foi uma tarefa difícil, principalmente depois que passei a estudar um pouco mais sobre o assunto, pois dentro de uma visão construtivista precisamos analisar o aluno em relação a ele mesmo, comparar os seus*

progressos consigo mesmo e não com os outros, mesmo me policiando muito me pegava muitas vezes comparando um aluno com o outro (...) Creio que é preciso que nós professores precisamos rever, refletir sobre a avaliação, que deve permitir tanto ao aluno quanto ao professor tomar consciência sobre seus atos, sobre o que já se sabe, o que mais precisa ser trabalhado. A avaliação torna-se um trabalho de investigação, de diagnóstico para novas ações e não um instrumento de classificação, de retirar o que se depositou como dizia Paulo Freire". Zunino e Pizani (1995, p.52) consideram que, num programa aberto de ensino "... a avaliação centra-se nos processos e os produtos são avaliados em relação ao processo que os tornou possíveis. O eixo da avaliação é a rede de inter-relações estabelecidas entre participantes do programa e entre estes e o contexto".

Para ilustrar alguns aspectos desse processo, apresentamos a seguir um exemplo de uma das formas de auto-avaliação bimestral (cada bimestre era organizada de um modo diferente):

AUTO-AVALIAÇÃO		
O QUE EU FIZ	O QUE TEREI QUE MELHORAR	POR QUÊ?
Lição de casa:		
Trabalho em grupo:		
Cantinhos:		
Roda da Leitura:		
Leitura:		
Respeito às regras combinadas:		
Tratamento com os colegas:		
Roda, história:		

2) Avaliação da professora: _____

3) Comentários da professora: _____

O item 2 referia-se a avaliação pelas crianças do trabalho e das ações da professora ao longo do bimestre. Elas davam o conceito e justificavam o porquê do mesmo. Algumas vezes a professora ia conversar com um aluno para que explicasse melhor a justificativa apresentada e procurava "melhorar" quando considerava pertinente o que foi colocado pela criança. Um dos alunos escreveu que sentia haver diferenças de tratamento por parte da professora com relação a uma aluna. Ela o procurou e ao conversarem, ele disse que parecia que ela gostava mais da outra criança e expôs como se sentia. A professora disse que não havia percebido isso, que compreendia como ele se sentia e que procuraria estar mais próxima dele também.

Com relação a **lição de casa,** no primeiro semestre, esta consistia em algumas atividades a serem realizadas depois da escola. Sempre havia o problema de algumas crianças que não faziam, geralmente, as mesmas, o que implicava em diálogo e estabelecimento de acordos. Duas crianças com freqüência descumpria-os, o que implicava em nova conversa. E esta constante negociação e cobrança repetidas vezes fez com que a professora procurasse estudar um pouco mais essa questão e repensar nos objetivos da lição de casa. A partir desses estudos, passaram a ser elaboradas novas propostas para serem realizadas em casa pelas crianças. Foi-se transformando essa lição em projetos pessoais em que as crianças dedicavam uma pequena parte de seu tempo em casa para elaborá-lo, seja qual fosse o tema de interesse escolhido. Um exemplo foi a investigação das origens e histórias da família. As crianças registravam ao longo de quinze dias os resultados de suas buscas e iam apresentando aos colegas na hora da roda. Foi a primeira vez que todos, sem exceção, trouxeram a lição de casa, realizada cada um do seu jeito. Ao mudar o tipo de lição, envolvendo projetos de pesquisa de interesses pessoais ou do grupo, e também leituras de livros escolhidos pelas crianças, houve maior interesse e participação dos alunos.

2.4 - A (IN)DISCIPLINA

Considerando o que foi exposto anteriormente, vamos analisar as concepções de indisciplina das professoras Ana e Maria. A compreensão do que é a indisciplina ou de como é um aluno disciplinado, altera-se de educador para educador. A maneira como o professor a concebe acarretará inúmeras conseqüências à prática pedagógica, pois, essa visão interfere nas regras, nos tipos de interações estabelecidas com os alunos, na intervenção dos conflitos, na definição de critérios para avaliação, nas atividades propostas e ainda no estabelecimento dos objetivos que se quer alcançar. Assim, além das observações da prática em classe, procuramos investigar como as professoras compreendiam essa questão. Com este objetivo foram realizadas três perguntas.

A primeira questão era: "Você enfrenta situações de indisciplina na sua classe? Exemplifique situações de indisciplina".

Ana: *"Bastante. Brigas entre colegas, conversas, palavrões ditos em classe"*

Maria: *"Não me lembro de situações de indisciplina em classe, no sentido do aluno ficar brincando e se recusar fazer a atividade ou mesmo desrespeito. Todos trabalham e fazem a sua parte, quando ocorre algum problema procuro retomar com o aluno os objetivos e nossos acordos e isso era resolvido. Quando o problema é de todos, coloco-o na roda para discutirmos como poderemos resolvê-lo. Tenho alguns alunos que não faziam tarefa e ficavam com atividades incompletas, com estes alunos conversava, pedindo a eles que pensassem quando poderiam trazê-la. Eles colocavam a data e naquele dia cobrava, quando mesmo assim, não vinha tudo, novamente pedia uma outra data mas enfatizava que mais importante do que a tarefa feita era o fato de poder confiar neles".*

Diante da segunda questão "Para você, quais são as características de um aluno disciplinado?", as respostas foram:

Ana: *"É aquele aluno que procura realizar todas as atividades solicitadas"*

Maria: *"É aquele aluno que cumpre o que se propõe a fazer, que busca melhorar sempre, que se interessa por aquilo que faz".*

Constata-se pelas respostas apresentadas as diferentes concepções de ambas as professoras. Nas respostas de Ana evidencia-se que ela compreende a disciplina como obediência, conformidade e submissão. Essa mesma concepção é usualmente encontrada em muitos professores. Para esses educadores são considerados como indisciplina ou desrespeito: comportamentos inadequados, desacatos, intransigências, conversas e questionamentos fora de hora, discordâncias, desatenção, conflitos interpessoais, bagunça ou agitação motora. Tal noção aparece nitidamente no ambiente sociomoral da classe de Ana e na forma em que trabalha a aquisição do conhecimento. A maior parte do tempo, ela demonstra preocupação em controlar os comportamentos de maneira que as crianças não se distraiam e nem desviem sua atenção com nada, concentrando-se nos exercícios e na palavra da professora, buscando continuamente uma classe formada por crianças silenciosas e obedientes. Parece acreditar que se as crianças permanecerem comportadas, atendendo a todas as suas solicitações, elas irão aprender mais e melhor. Aquelas crianças que fogem dos padrões esperados ou não seguem as regras seja elas quais forem, são consideradas indisciplinadas.

A entrada na escola tradicional significa inserir a criança numa cultura disciplinar, num espaço organizado para que todos os alunos sejam iguais, para que todos se comportem da

mesma maneira, para que todos aprendam do mesmo jeito, no mesmo ritmo; é o espaço das filas, de cabeça atrás de cabeça, da rotina dos horários, do tempo limitado para cada atividade, dos conteúdos estagnados, das provas homogêneas. "Aposta-se mais no trabalho individual, e a vida em grupo, tão decisiva na formação das crianças e jovens, fica do lado de fora da escola" (Passos, 1996, p.123).

A professora Maria concebe um aluno disciplinado como aquele que persevera em seus objetivos, curioso, que tem vontade de saber e de transpor os obstáculos, que socializa suas descobertas, que se movimenta, que participa, que procura resolver seus problemas. Essa concepção evidencia-se em outros momentos citados anteriormente como, por exemplo, quando ela explicou que *"Este tipo de trabalho exige do professor estar aberto para os seus alunos, atento nas suas falas, permitir que expressem suas idéias. Isto por sua vez implica em conviver num ambiente de ruídos, onde os alunos falam, discutem, entretanto, não é um ambiente em que reina a indisciplina, pelo contrário. A construção das regras, o colocar o problema para o grande grupo resolver na hora da roda, permite encontrar soluções em conjunto que resolvem a situação do barulho"*.

De acordo com essa interpretação a indisciplina é percebida como uma atitude de desrespeito (às pessoas, às regras elaboradas, ao grupo, às instituições, ao próprio indivíduo, etc.), ou de intransigência e de intolerância aos acordos firmados. Em suma, a indisciplina é compreendida como o não cumprimento de regras capazes de pautar a conduta de um indivíduo ou de um grupo. Segundo esta perspectiva, um aluno indisciplinado não é mais aquele que questiona, pergunta, conversa, movimenta-se na sala, resolve os problemas, expõe seus pensamentos, mas sim "aquele que não tem limites, que não respeita os sentimentos alheios, que apresenta dificuldades em entender o ponto de vista do outro e a se autogovernar, que não consegue compartilhar, dialogar e conviver de modo cooperativo com seus pares" (Rego, 1996).

De acordo com a concepção piagetiana, a (in)disciplina tem muita relação com a ação pedagógica do professor e, em nenhum momento, espera-se alunos passivos ou quietos, mas ativos, questionadores e transformadores. Dessa forma o "disciplinar", dentro de uma perspectiva construtivista, não é mais compreendido "como um mecanismo de repreensão ou controle, mas como um conjunto de parâmetros", parâmetros estes elaborados pelos educadores em conjunto com os alunos (mas principalmente internalizados por todos), que devem ser respeitados no ambiente escolar, que objetivam a organização dos trabalhos, a justiça, uma convivência e

produção escolar de melhor qualidade. Ao conceber a disciplina dessa forma, o educador compreende que a disciplina será construída por seus alunos ao longo dos trabalhos desenvolvidos, passando a ser um dos objetivos a ser trabalhado e alcançado pela escola. Segundo Rego (1996, p.87) "a disciplina, ao invés de ser compreendida como um pré-requisito para o aproveitamento escolar, é encarada como resultado (ainda que não exclusivo) da prática educativa realizada na escola".

Observa-se na fala da professora Maria que os problemas do grupo eram discutidos coletivamente e ela cobrava o acordo firmado. Constata-se que não havia uma ausência de limites ou uma desordem nas relações. Havia normas que, quando não negociáveis, eram explicadas e outras que eram elaboradas e negociadas a partir da discussão problemas vivenciados. Refletindo sobre a indisciplina na escola e as regras, Macedo (1996, p.27), esclarece que "não é o caso, obviamente, de abrir mão da necessidade da disciplina, mas de interpretar o seu sentido, de argumentar e negociar limites. Em síntese, trata-se de lidar com a disciplina como um sistema de regras que torna possível uma convivência produtiva na sala de aula".

A professora mencionava ruído e agitação motora, assim como a discussão, como algo presente de forma constante em sua classe, o que foi comprovado pelas observações realizadas. Entretanto, ela ressalta que isso não é considerado por ela como indisciplina, ao contrário do que conjetura a professora Ana. Essa interpretação vem ao encontro da perspectiva de Aquino (1996, p.53) que considera que numa proposta pedagógica cujo objetivo seria o de fazer funcionar o pensamento lógico, independente da matéria a ser ministrada ou do nível de ensino, "o barulho, a agitação, a movimentação passam a ser catalisadores do ato de conhecer, de tal sorte que a indisciplina pode tornar-se, paradoxalmente, um movimento organizado, se estruturando em torno de determinadas idéias, conceitos, proposições formais".

É muito comum percebermos a compreensão equivocada de que não há limites ou de que "reina o caos" e a desordem em uma classe cuja proposta pedagógica segue uma orientação construtivista. DeVries e Zan (1997) julgam ser errônea a concepção de algumas pessoas que consideram que, como os construtivistas não acreditam em prêmios e punições, é permitido às crianças que se conduzam "selvagemente". Para as autoras,

> *Embora as salas de aula construtivistas de fato tendam a ser mais ruidosas e mais ativas do que as salas de aula tradicionais, as salas de aula construtivistas não estão fora de controle, e os professores construtivistas não são passivos em relação à conduta em sala de aula. Eles são altamente ativos em seus esforços*

> *para facilitar a auto-regulação das crianças. Sua atividade, no entanto, não assume formas unilaterais de treinamento, adestramento ou punição. Ao contrário, ela assume formas cooperativas de capacitar as crianças a construírem suas convicções e seguirem suas próprias regras sociais e morais, que são independentes da coerção adulta.* (p.134)

A disciplina é necessária em qualquer relação educativa, o que se questiona é aquela disciplina imposta, fruto da coação e do autoritarismo, que mantém altos níveis de heteronomia. Entretanto, considera-se fundamental para a aprendizagem escolar que haja uma certa ordem na convivência entre as pessoas, assim como o cumprimento das regras que vão organizar os trabalhos da classe e garantir a justiça. O que se constata é que, em nome da disciplina e do bom andamento das atividades, a escola reforça altos níveis de heteronomia, não apenas por parte dos alunos, mas também intensifica a heteronomia dos outros integrantes, visto que, geralmente, a estrutura escolar e as relações existentes entre as pessoas que fazem parte dessa instituição são fundamentadas no respeito unilateral. E essa estrutura foi observada na escola da professora Ana, que algumas vezes desabafou: "*Parece que tem dias que nada dá certo, a gente se cansa, se sente sozinha... Não tem apoio da família, não tem material, tem criança que não presta atenção, fica desatenta.. Eu tenho um conteúdo para dar, se eu ficar voltando sempre, vou atrasar muito, ainda tem um monte de coisa para dar... Como vai ser no ano que vem, quando eles passarem para a 4ª série?*". Constata-se que o papel da professora é o de executora de um currículo elaborado por outrem, a de transmissora do conteúdo prescrito ao aluno que, por sua vez, deve conformar-se com aquilo que se espera dele: que se aproprie do interesse que o conteúdo manifesta ou do seu êxito (Wickens, 1976). Ela tem como meta ensinar o máximo possível no tempo que dispõe. Macedo (1996, p.195) refletindo sobre essas questões considerou que:

> *Aluno, no que diz respeito ao professor, e professor, no que diz respeito a outras autoridades ou ao currículo, devem obedecer a uma estrutura que lhes é estranha, que não lhes faz qualquer sentido. O resultado prático, no ponto de vista do aluno, é uma aula chata, repetitiva, só suportável pela indiferença ou rebeldia expressa na indisciplina. O resultado prático, na perspectiva do professor, é um trabalho sem projeto ou esperança.*

Buscando agora investigar quais eram as principais causas do comportamento indisciplinado, foi feita a 3ª questão às professoras: "Você considera que o(s) principal(s) motivo(s) ou causa(s) da indisciplina das crianças hoje em dia é (são)?"

Ana: *"Falta de estrutura familiar. Despreparo dos professores para lidar com essas situações".*

Maria: *"A falta de interesse e motivação em aprender bem como a forma tradicional de dar aula em que todo dia faz-se sempre igual. Os conteúdos a serem trabalhados não tem a ver com os interesses das crianças e estes são trabalhados através de "pontos" na lousa e/ou exercícios repetitivos. O professor não diversifica o trabalho em sala e com isso não consegue dar atenção aqueles alunos que tem dificuldade em aprender".*

Observa-se que as alegações de ambas as professoras das causas da indisciplina também são diferentes.

A professora Ana, apresenta como primeira causa a responsabilidade familiar, concepção compartilhada por muitos educadores, que consideram que a família "está desestruturada", os pais "não ligam para os filhos", "deixam seus filhos largados" ou são "autoritários demais", "são praticamente analfabetos ou possui pouca instrução", "estão sempre ausentes", "são separados", "não acompanham o desempenho de seus filhos na escola", "não comparecem nas reuniões", etc. Para a professora, a presença de pouquíssimas mães na reunião de pais contribuiu para convalidar essa crença (será comentada no item 2.6). Diante dessa concepção a escola seria impotente perante esse aluno, principalmente dos que provém de ambientes economicamente desfavorecidos. Assim, por acreditar que a causa principal do problema reside fora do seu espaço, a escola isenta-se de uma revisão interna (Rego, 1996). Isso ocorre com muitos educadores que estão sempre buscando as causas de um comportamento indisciplinado em fatores externos ao ambiente escolar, eximindo-se de suas responsabilidades, já que os fatores determinantes, assim como a solução para esse problema, desvia-se do alcance dos educadores. Presos a essa perspectiva superficial a escola vê-se desvalorizada, imobilizada e isenta de "cumprir seu papel de possibilitadora e desafiadora (ainda que não exclusiva) do processo de constituição do sujeito, do ponto de vista de seu comportamento de um modo geral e da construção de conhecimentos" (p.91).

Maria também atribui ao comportamento de algumas crianças como provenientes dos problemas do ambiente familiar em que se encontram, todavia, considera que, justamente por isso, é preciso que a escola ofereça situações mais adequadas que possam lhes possibilitar outras vivências, oferecer novas referências. Não que isto seja fácil...

Mesmo quando a professora Ana alega, além da falta de estrutura familiar, o despreparo do professor, percebe-se que o enfoque está na inabilidade deste para lidar com as situações de

indisciplina, como num apelo para que lhe sejam oferecidas orientações sobre como proceder quando uma criança apresenta comportamento indisciplinado; numa crença ingênua, e comumente encontrada, de que basta aplicar certas técnicas ou sanções para tentar extinguir esse comportamento. Querendo aprimorar seu trabalho, Ana demonstra ter vontade de obter maiores conhecimentos que lhe permitam lidar com mais segurança com as situações de indisciplina e de conflito entre as crianças, visto que, como ela mesma nos esclareceu em diversos momentos, essas questões não foram estudadas por ela durante sua formação.

Se considerarmos o desenvolvimento como resultante da interação do sujeito com o meio, é mais fácil compreender que o comportamento indisciplinado não é resultado de um ou outro fator isolado, como por exemplo, a influência dos meios de comunicação, ou somente da educação familiar, ou ainda a falta de autoridade do professor, mas sim como decorrente de influências diversas que recaem sobre o sujeito (que é ativo nesse processo) ao longo do seu desenvolvimento. Pelo fato de a família e a escola serem as principais agências educativas, o problema da indisciplina precisa ser contemplado por ambas instituições. Porém, a escola não pode se eximir da parte que lhe cabe, de sua responsabilidade no que concerne à disciplina. "Podemos inferir que mesmo as crianças provenientes de 'lares comprometidos', cujo ambiente familiar é desprovido de adequados estímulos e orientação, terão condições de superar essas adversidades caso tenham a oportunidade de vivenciar, em outros contextos educativos, um modelo diferente de educação" (Rego, 1996, p.99). Em concordância com essa idéia DeVries e Zan (1998, p.54) afirmam que "cada criança apresenta uma história singular de experiências de coerção e de cooperação. Nossa posição é de otimismo. Estamos convencidos de que nenhuma criança experienciou tanta coerção que um professor cooperativo não possa aliviar, pelo menos até certo ponto, os efeitos da heteronomia". Por possibilitar um ambiente diferente do familiar, com outros tipos de interações sociais e tendo o processo de desenvolvimento e aprendizagem como lugar central, a escola tem como uma de suas funções oferecer oportunidades para o aluno ter acesso à informações e experiências novas e desafiadoras, características de um ambiente estimulador, que devem provocar transformações, desequilíbrios, favorecendo o desenvolvimento global, inclusive nas relações sociais. Assim, para Rego (*ibid.* p.100) é necessário que os professores "façam uma análise profunda e conseqüente dos fatores responsáveis pela ocorrência da indisciplina na sala de aula", e não fiquem imobilizados enquanto criticam e aguardam passivamente mudanças de comportamento individual de determinada(s) criança(s), ou na sociedade ou mesmo na família. Para essa autora, os

antecedentes da criança, como a família, a história de vida ou o comportamento, devem ser encarados como ponto de partida para esse trabalho.

A concepção de Ana de que o comportamento indisciplinado era de responsabilidade da própria criança ou da família, a impedia de considerar que, muitas vezes, a indisciplina, ou desobediências, ou a transgressão dos alunos, poderiam estar sendo decorrente de um ensino desinteressante, sem sentido, árduo; resultado de propostas pouco desafiadoras, de aulas monótonas... Essa compreensão de que o trabalho pedagógico, assim como as relações estabelecidas entre o professor e os alunos, são fatores que interferem diretamente na questão indisciplinar aparece na fala de Maria.

Aprofundando essa temática Aquino (1996) vê a indisciplina como um fenômeno transversal presente nas relações educacionais, sendo um dos efeitos do *"entre pedagógico"*, da interação educador-educando. Ele considera que, "não é possível imaginar que a saída para a compreensão e manejo da indisciplina resida em alguma instituição alheia à relação professor-aluno, ou que esta permaneça sempre a reboque das determinações extra-escolares" (p.50).

Mudando o enfoque das concepções do professor para as do aluno, percebe-se que algumas justificativas apresentadas por eles para explicar seus comportamentos indisciplinados mostram-se procedentes, quando por exemplo alegam que seus atos de indisciplina foram devido ao autoritarismo do professor, ao fato de permanecer horas em silêncio e sentado, a aulas maçantes, a qualidade e organização das aulas, inúmeras matérias desinteressantes ou sem significação e incompreensíveis, etc. (Macedo, 1996).

Galvão mostra que as "dinâmicas turbulentas", isto é, classes muito agitadas, barulhentas, desinteressadas, tensas, com muita impulsividade motora, com elevada incidência de conflitos, brigas, etc., "retratam, entre outros aspectos, os equívocos da escola em face às necessidades, interesses e possibilidades do aluno" (*apud* Rego, 1996, p.100). Em sua pesquisa ele afirma que:

> *o comportamento indisciplinado está diretamente relacionado a uma série de aspectos associados à ineficiência da prática pedagógica desenvolvida, tais como: propostas curriculares problemáticas e metodologias que subestimam a capacidade do aluno (assuntos pouco interessantes ou fáceis demais), cobrança excessiva da postura sentada, inadequação da organização do espaço da sala de aula e do tempo para a realização das atividades, excessiva centralização na figura do professor (visto como único detentor do saber) e, conseqüentemente, pouco incentivo à autonomia e às interações entre os alunos, constante uso de sanções e ameaças visando o silêncio da classe, pouco diálogo, etc.*

Em geral, observa-se que os professores focalizam o "mau comportamento" e nem sempre procuram as causas. Perguntam *o que fazer* com a criança indisciplinada, mas raramente questionam-se sobre *o que de fato está gerando* o comportamento indisciplinado, qual sua contribuição, qual a qualidade do trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido durante as aulas. Aquino (1996, p.53) considera que "o ofício docente exige a negociação constante, quer com relação às estratégias de ensino ou de avaliação, quer com relação aos objetivos e até mesmo aos conteúdos preconizados - sempre com vistas à flexibilização das delegações institucionais e das formas relacionais".

Evidencia-se nas análises apresentadas como as concepções teóricas e pedagógicas de ambas as professoras estavam sempre presentes: na forma como trabalhavam a aquisição do conhecimento, nas relações estabelecidas, nos objetivos a serem alcançados, nas intervenções realizadas, na maneira como disciplinavam suas crianças... Para encerrar este item, considera-se importante ressaltar que, nas diversas sessões de observação das classes, não foi constatada nenhuma situação de indisciplina considerada atípica ou desviante daquilo que é esperado das crianças de 9 e 10 anos inseridas num ambiente escolar.

2.5 - O AMBIENTE SOCIOMORAL DA CLASSE

Devries e Zan (1998, p.17) definem um ambiente sociomoral como "toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras". Como já se discorreu anteriormente sobre alguns aspectos desse ambiente, vamos agora enfocar a relação do professor com as crianças, entre os pares e as regras. Pretende-se ainda neste item realizar uma discussão sobre as normas da escola, assim como dos procedimentos empregados para que as crianças as obedeçam, por estarem diretamente relacionados a questão dos conflitos interpessoais e o desenvolvimento da autonomia.

O **ambiente da classe de Ana (A)** foi considerado como autocrático, com forte pressão para conseguir a obediência. As crianças seguiam as orientações da professora não apenas com

relação a realização das atividades, mas também na maneira como deveriam se comportar (sentar, emprestar, falar, etc.). O controle excessivo do educador, por ser exterior, acaba por impedir as crianças de se auto-regularem, de desenvolverem a capacidade de tomar decisões, de se tornarem responsáveis, de perceberem as conseqüências naturais de seus atos, dificultando a construção da autonomia.

Na linguagem utilizada pela professora, percebe-se a presença de críticas e censuras, subjazendo mensagens depreciativas. Tudo parece indicar que Ana acreditava que tais censuras e críticas poderiam contribuir para a melhoria do comportamento das crianças, e que a voz alta era eficaz para fazer com que obedecessem as normas e seguissem as recomendações. Por conseguinte, provavelmente, sem dimensionar o alcance das mensagens que emitia, dizia que as crianças eram lentas, desatentas, que só ficavam brincando, que não caprichavam. Em inúmeras situações observou-se que, buscando obter o silêncio e a atenção das crianças para os exercícios ou para suas explicações, Ana chamava a atenção dos alunos continuamente, dizendo, por exemplo: *"Você está prestando atenção, minha filha?"; "Vira pra frente, senta direito!"; "Quantas vezes terei que chamar sua atenção?"; "Preste atenção que estou explicando, depois não adianta reclamar"; "Vocês só estão fazendo a sua obrigação. Daqui a pouco vou passar para ver os cadernos, um por um, aí quero ver..."*.

A presença de mensagens que transmitiam que não se podia confiar nas crianças também era freqüente. Por exemplo, muitas vezes quando um aluno estava conversando, ela questionava se ele havia terminado a atividade, diante de uma resposta afirmativa, pedia para ver o caderno para conferir. Outras vezes, quando uma criança pedia para ir ao banheiro questionava-a se realmente estava com vontade ou se era só para passear. Quando a criança justificava o porquê da não realização da lição de casa, duvidava se era isso mesmo que tinha acontecido, perguntando se poderia perguntar a mãe da criança para saber se era verdade mesmo. E ainda, algumas vezes quando um aluno que tinha freqüentes dores de cabeça dizia que não estava bem, perguntava se era verdade ou se só estava dizendo isto para poder ir embora para casa.

Talvez, por estar convencida de que a função primordial da escola é a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem dos conteúdos, tinha como foco conseguir a boa realização das atividades, empregando seus esforços para tanto, acreditando que repreensões e admoestações eram procedimentos eficazes para consecução dos objetivos. Em vista disso, as crianças, por

diversos momentos, vivenciavam situações vexatórias em que se sentiam constrangidas, decaindo aos seus próprios olhos e aos dos demais. Algumas vezes, perdia o controle e intimidava emocionalmente as crianças. Para ilustrar alguns desses momentos, vamos apresentar algumas falas da professora sempre ditas em voz alta de forma que todos podiam ouvi-la:

- ✓ *"O que aconteceu que antes você fazia tudo certinho? Está ficando preguiçoso?"*
- ✓ *"Suas continhas estão todas erradas. Você está prestando atenção?"*
- ✓ *"Terminou? Fica só conversando e não termina. Você anda tanto que até perdeu o coitado do seu lápis".*
- ✓ *"Tem criança que ainda não acabou! Não que vocês não tenham a mesma capacidade, mas ficam aí, brincando."*
- ✓ *"As comadres aí vão prestar atenção? Assim vai ficar difícil fazer o trabalho depois".*
- ✓ *"Vou só falar uma coisa, vocês estão muito engraçadinhos. Tratem de parar de graça e fazer a lição".*
- ✓ *"A gente explica, explica e parece que está falando para as paredes. Tem hora que cansa"* (quando um garoto diz ter terminado rapidamente uma atividade e quando ela foi conferir, viu que ele só havia realizado parte do que foi pedido).
- ✓ *"Já acabou? Então está conversando por quê? Eu pensei que já tivesse acabado".* Logo depois a criança fica de pé e fala algo para o colega. Brava, a professora diz em voz alta: *"Já para o seu lugar. Está brincando por quê? Acabou? Então por que não está no seu lugar?"*
- ✓ *"Você já é bem lento e ainda fica brincando."*
- ✓ *"Voltem para os seus lugares. Por que ficam inventando moda?"*
- ✓ *"Você hoje está com graça? Fica enrolando depois chora!"*
- ✓ *"Se vocês não tiverem a fim de respeitar e ouvir quando eu explico, me avisem que não vou ficar gastando minhas cordas vocais à toa".*

Foi relatado anteriormente que era comum a professora chamar para realizar o exercício na lousa junto com ela, aquela criança que apresentava dificuldades ou errava. E que, muitas

vezes, quando esta criança demorava para resolvê-lo, a classe conversava. Ana então, chamava a atenção dos alunos, dizendo, por exemplo: *"Psiu, vamos prestar atenção aqui. Ele vai aprender"*. Certa vez, um garoto foi chamado pela professora até a lousa para que representasse por meio de um desenho o que corresponderia a metade (½) de uma folha. Ele demonstrava não ter compreendido e lhe dizia que não sabia fazer. A professora insiste, incentivando para que ele tente, que ele irá conseguir, que bastava "*pensar um pouquinho mais*". O garoto ficava na frente da classe, mirando o chão, sem falar ou fazer nada, sendo observado pelos colegas, demonstrando estar envergonhado. Depois de um certo tempo, a professora autoriza-o a voltar à carteira, dizendo que iria chamar outra criança para resolver aquele exercício. Sentado na carteira, o garoto chora baixinho. As crianças dizem alto: *"Professora, ele está chorando"*. Ana, posicionada próxima a lousa, pergunta: *"Mas, por que você está chorando?"*. O garoto fica calado e ela continua: *"Não precisa chorar não"*. Ele permanece quieto, chorando baixinho. Ana, parecendo acreditar que era melhor não valorizar demais o ocorrido, dá continuidade à aula dizendo: *"Vamos crianças, vamos continuar a lição. Olha aí no livro todo mundo"*.

É importante ressaltar que, provavelmente, não havia intenção, por parte da professora, de causar constrangimentos ou colocar as crianças em situações humilhantes. Tudo nos leva a crer que ela parecia não ter consciência da extensão ou das conseqüências de tais procedimentos, considerando-os como naturais na relação professor-aluno. As observações sugerem que Ana não possuía habilidades para orientar de modo positivo o comportamento das crianças.

Com relação às situações vexatórias e humilhantes, Elkind reflete que, erroneamente, as pessoas parecem crer que as crianças pensam como os adultos e sentem como crianças. Entretanto, **as crianças são parecidas com adultos quanto aos sentimentos e não quanto à forma de pensar!** (Paulino, 2002). Devido às características de seu desenvolvimento cognitivo, a criança não raciocina como um adulto, porém, sente como ele: embaraço, vergonha, tristeza, angústia, alegria. Todavia, pelo fato de conceber a justiça como obediência à autoridade e da ausência da noção de justiça distributiva, o que faz com que não se considere igual a um adulto, tendo este mais direitos do que ela, a criança não é capaz de defender-se das exigências e situações abusivas impostas pelos adultos que, muitas vezes, são os responsáveis por sua educação, segurança e bem-estar. Assim, muitos adultos valem-se de mensagens humilhantes e colocam as crianças em situações constrangedoras, pelo fato de estas ainda não serem capazes de exigir respeito, ignorando que elas devem estar sentindo o mesmo que eles sentiriam se

estivessem expostos a essas situações. Adler *(apud* La Taille, 2002, p.71) alerta que "zombar da criança, rir, criticá-la, dar outras crianças como exemplo, compromete o contrato social e pode determinar uma atitude fechada sobre si, a timidez ou um pesado sentimento de inferioridade". Esses adultos, com certeza, não utilizam procedimentos análogos quando se relacionam com seus pares. E se não o fazem não é por benevolência, mas sim porque, devido a um maior desenvolvimento, os adolescentes e adultos possuem mais condições de exigir ser respeitados como pessoas de valor, o que possibilita maior defesa diante de injustiças, dos abusos ou maus-tratos. Como nos recorda Paulo Freire (1996) "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros".

Ao utilizar equivocadamente o "constrangimento" como método educativo, os professores parecem acreditar que fazendo o aluno "passar vergonha", ele apresentará bons comportamentos. Esses educadores podem não ter se dado conta de que um sujeito que já decaiu aos olhos de todos não tem muito mais o que perder, visto que não precisa mais agir de forma a manter a dignidade, pois ela já está perdida. Retomamos os estudos de La Taille (1996, p.26) que orienta procedimentos opostos ao constrangimento: "a solução é exatamente contrária: reforçar, no aluno, o sentimento de sua dignidade como ser moral".

Talvez devido às características deste ambiente sociomoral autocrático, à obrigação de realizar atividades estéreis e desinteressantes, à cobrança excessiva do silêncio e da posição sentada, ao medo de errar, em diversos momentos foi observado que algumas crianças sentiam-se adoentadas ou com mal-estar durante as aulas. Assim, para certas crianças doía a cabeça, doía a barriga... *"Que foi ... que já está com cara de choro?"* perguntou Ana. A garota respondeu: *"Estou com dor de cabeça". "Mas já?",* falou a professora. Algumas vezes, ao mesmo tempo em que os "mal-estares" físicos talvez fosse uma forma de o corpo reagir, levando a criança livrar-se de situações desconfortáveis, havia, por outro lado, o receio da desaprovação da professora. Certa vez, uma criança que demonstrava estar sentindo-se mal mas não queria falar para a professora, pedia para a colega avisá-la. Esta respondia *"eu não, fala você"*. Elas ficaram nesse "bate-boca" baixinho por mais ou menos meia hora, até que a colega decidiu falar para a professora que a amiga estava passando mal. A professora então, disse: *"Vá ao banheiro, tome água e peça para a diretora ligar para a sua mãe vir buscá-la".*

Discorrendo sobre uma classe com características análogas à de Ana, denominada "O campo de treinamento de recrutas", DeVries e Zan (1998, p.23) consideram que:

> *O ambiente sociomoral geral desta sala de aula de instrução direta é de opressão, raiva, ansiedade e isolamento social. A energia das crianças, ao invés de ser expressada, parece ser contida e frustrada. As crianças, nesta classe procuram à professora com mais queixas físicas do que crianças em qualquer das outras classes. Isso pode ser decorrente do estresse na sala de aulas e/ou do fato de que o único momento em que esta professora expressa preocupação pessoal pelas crianças é quando elas dizem que não se sentem bem. Em resumo, podemos dizer que as crianças nesta sala de aula autoritária têm de suprimir sua personalidade, seus sentimentos e seus interesses, a fim de satisfazerem as demandas da professora e evitarem punições.*

Da mesma forma em que empregava repreensões visando conseguir a boa realização das atividades, Ana também procurava incentivar suas crianças, dizendo, por exemplo: "*pense mais um pouquinho, você vai conseguir*" ou "*continue assim, está ficando certinho*". Geralmente, como forma de estímulo, utilizava elogios valorativos, na maioria das vezes enfocando o capricho, o bom comportamento ou o acerto das lições dizendo: "*Vejam que capricho, como ele pintou bonitinho*", "*Hoje o Diego se comportou direitinho na educação física*" ou "*Você está de parabéns! Acertou todas as continhas de casa*".

A professora demonstrava desconhecer que há elogios considerados construtivos, que são os que descrevem sem julgar e deixam à criança tirar suas próprias conclusões, e há elogios que não constroem, os valorativos, que são aqueles que se referem às características, a personalidade ou aos traços de caráter do indivíduo, emitindo juízos de valor. Quando utilizados com freqüência podem gerar dependência da aprovação externa; perda da autoconfiança; medo de enfrentar desafios e de não corresponder às expectativas alheias; receio de perder o afeto dos outros. Os elogios valorativos, assim como o uso de punições e recompensas, caracterizam-se por serem reguladores exteriores, que acabam cerceando as oportunidades de a criança cultivar um autocontrole autônomo, porquanto é alguém de fora, geralmente os adultos, que lhe diz quando acertou ou errou, o que deve ou não ser feito.

Esse modelo pedagógico acabava por alimentar a dependência das crianças pela aprovação da professora. Elas buscavam obter a atenção e reconhecimento de Ana o tempo todo. Diariamente, algumas crianças, em geral as mais comportadas, pediam para arrumar cuidadosamente a sua mesa, para organizar as revistas, procuravam elogiá-la querendo agradá-la. Constatava-se a dependência da autorização e anuência da professora para as menores coisas, por exemplo, quando as crianças terminavam uma atividade, levantavam e iam mostrar ela, perguntando se estava certo, se era assim mesmo que fazia. Antes de realizar algo pediam seu

consentimento para ver se poderiam começar a lição, cortar ou colar as figuras das revistas, escrever com caneta, etc.

As crianças também se valiam da delação como forma de chamar a atenção da professora, que estimulava esse comportamento, mesmo sem perceber, ao investigar o que estava sendo trazido, ao tomar providências quando alguém delatava o outro, ao acolher o delator e ao incentivar a delação quando esta lhe era conveniente para descobrir quem fizera "algo errado". As crianças, não raro, demonstravam sentirem-se reconhecidas e satisfeitas por agir dessa forma. Um exemplo que ilustra essa afirmação ocorreu quando, certa vez, uma garota disse "*Professora, tem criança que toda a hora que você explica fica cortando a revista*" e Ana respondeu *"Tudo bem, eles não estão interessados. Quero ver como vão fazer a lição depois"*. A garota sorriu, demonstrando sensação de dever cumprido.

Deste modo, os alunos vigiavam-se e delatavam-se, o que contribuía para acirrar hostilidades, desconfianças e sentimentos de antipatia: *"Foi o Fábio quem falou que era para fazer a tabuada do zero"; "Professora a Julia está sem óculos"; "Professora olha essa menina aqui em pé"; "Professora, a Mariana chamou a outra de boba"; "Tem gente rindo"; "Tem criança que não está copiando"; "Professora, eles estavam batendo um na cara do outro"; "Ele estava jogando borracha e nem terminou"; "Professora, ele só fica conversando"; "Ele fica brincando e não cumpre a obrigação"*.

Com exceção de amizades individuais, dos grupos de colegas, observou-se que não havia um clima amistoso entre as crianças da classe enquanto um grupo maior, ao contrário, parecia predominar as relações de antipatia, a rivalidade e a competição. Os apelidos e comentários depreciativos, como chamar de "burro", "idiota", "ladrão, ou "macaca" ocorriam com freqüência, principalmente, quando a professora não estava por perto. Quando, por exemplo, havia a presença de um outro adulto estranho à classe que começava a conversar com alguma criança, sempre vinham outras que, como forma de também obter sua atenção, depreciavam o colega, dizendo que ela tinha repetido de ano, ou que era lerda, ou que não aprendia determinado conteúdo, ou que não sabia fazer as lições direito, ou ainda que já tinha ido para a diretoria.

Menin (1996), a partir da análise dos dados de suas pesquisas, infere que nas séries iniciais do ensino fundamental, o conteúdo das críticas entre as crianças refere-se principalmente àquilo que a professora considera negativo. Um exemplo comumente observado são as situações

em que as crianças competem entre si para ver quem termina mais rapidamente a atividade e acabam criticando aquela que se atrasa para concluí-la. Como na classe há a imposição das regras que em sua maioria são individualistas, como: "cada um faz o seu", "não ensinar o amigo", "cada um tem que ter o seu material", "não conversar", "obedecer à professora", etc., as crianças criticam-se por conversar na sala, pedir materiais emprestados, ou sair da classe sem avisar. Da mesma forma que se criticam heteronomamente julgando os colegas por aquilo que é visto como errado pela autoridade da classe, o contrário também acontece, ou seja, os elogios ocorridos entre elas referem-se a um comportamento que é valorizado pelo adulto, ou seja, "as crianças também imitam a professora ao se avaliarem positivamente" (p.80). Em vista disso, elogiam-se quando o caderno está "caprichado", quando houve acerto em todas "continhas". A autora constatou assim, que as crianças imitam os professores em seus julgamentos sobre o que é certo e errado, daí a necessidade de o professor analisar o que o seu "olhar do educador" está contemplando, o que ele valoriza.

Pelo fato de o trabalho ser realizado de forma justaposta, não havia muitas circunstâncias favoráveis para ocorrer trocas afetivas entre as crianças, assim sendo, tanto o professor quanto as crianças, não tinham oportunidades de se conhecer, nem de poder analisar suas características individuais, devido à dinâmica de trabalho adotada. As atividades existentes em sala de aula geralmente eram solitárias e, quando foram oferecidos trabalhos que envolviam as crianças, estes não poderiam ser considerados como propostas cooperativas. Dessa forma, as trocas eram deficitárias, o que favorecia sentimentos de antipatia. Provavelmente, em decorrência do predomínio de relações embasadas muitas vezes nos sentimentos de antipatia, observou-se que as crianças apresentavam mais expressões de ciúmes, de desprazer e de revide. Percebia-se, por exemplo, a demonstração, por parte de algumas crianças, de uma certa satisfação quando determinado colega era advertido ou punido pela professora.

Para os sentimentos de antipatia transformarem-se em simpatia, é necessário que as pessoas se conheçam, troquem idéias, possam compartilhar valores e interesses comuns, isto é, haver uma mútua valorização. Nesse ambiente escolar, em que não eram permitidas conversas, trocas de pontos de vista, como conhecê-los? Quando as delações e acusações mútuas são mais valorizadas que a amizade e o companheirismo como querer que as crianças sejam amigas uma das outras?

Segundo Wickens (1976) a interação social num sistema pedagógico fechado é baseada na obediência às normas e regras prescritas e controlada por um sistema de recompensas e punições, assim como ocorria na classe de Ana. Nesse sistema fechado, tão comum nas escolas, as relações entre autoridade e hierarquia em que são inseridas as crianças, "vão criando uma educação para a docilidade, desenvolvendo nos indivíduos uma dependência quase infantil", impedindo a construção de pessoas auto-suficientes, ativas e motivadas, o que ocorre através do exercício da criatividade, do raciocínio lógico e com as trocas sociais respeitosas e igualitárias (Passos, 1996, p.119). Esse exercício constante da autoridade do professor sobre os alunos, é uma forma de fazer com que eles se recordem sempre que não podem decidir por si mesmos, que estão sob tutela, pois não se pode depositar confiança neles.

As crianças, durante as aulas eram, em geral, dóceis, cordatas e dependentes, ficavam muitas vezes distraídas e tinham pouca iniciativa, esperando a ordem ou orientação da professora que lhes dizia o que, quando e como as coisas deveriam ser feitas. Não raro, as crianças pareciam inseguras sem saber ao certo o que era para ser feito, o que era esperado delas, o que desejava a professora ou como iria reagir. Ressalta-se que uma criança que obedece ou apresenta bons comportamentos apenas para agradar ao adulto poderá ter dificuldades para construir suas próprias razões para seguir regras morais.

Ana demonstrava querer auxiliar as crianças a seguirem valores morais e obedecer às regras de comportamento, procurando ensiná-los da forma como concebia o processo de ensino-aprendizagem. Em vista disto, os valores e normas também eram ensinados verbalmente, por meio de sermões, explicações ou lições. A professora considerava os conteúdos das disciplinas e os valores como estando no mesmo nível de verdade, assim, da mesma forma que os primeiros, estes eram ensináveis diretamente numa tentativa de inculcá-los. Tal procedimento era constatado em diversos momentos, como por exemplo, quando ao final da realização de uma atividade com que envolvia os pássaros explicou: *"Não se pode prender os pássaros em gaiolas. Ninguém gosta de ficar preso, os passarinhos também não"*. Com freqüência, ouvia-se: *"Vamos respeitar os mais velhos"; "Cadê a educação da 3ª série? Que coisa feia, jogando cola! Crianças educadas se comportam direitinho"; "Vocês não estão se portanto como pessoas educadas"; "A mentira é uma coisa muito errada"; "Isso que vocês precisam pôr na cabecinha, que vocês têm que estudar porque quanto mais você estuda, melhor para vocês. Os meninos para cuidar da família e as meninas para ajudar em casa (se casar ou não), porque o pai, a*

família, não vai aturar vocês para sempre. Não é porque o pai quer, o diretor quer, é porque é bom para vocês".

As regras existentes na classe e que eram impostas pela professora visavam o bom comportamento e o controle. Em nome da disciplina, da "aprendizagem" ou do bom andamento dos trabalhos eram tomadas determinadas medidas autoritárias e impostas regras abusivas, como, por exemplo, querer que as crianças ficassem sentadas em silêncio após concluírem suas atividades ou ainda fixar um horário antes e depois do recreio para as crianças irem ao banheiro e beberem água, indo uma fileira de cada vez. Outros exemplos de normas abusivas são: querer que as crianças não conversem ou que o façam somente quando solicitado pela professora; ficar sentado todo o tempo de duração das aulas; não ficar se movimentando pela sala; estar sempre atento; não ficar fazendo outra coisa que não seja aquilo que a professora tenha mandado; não conversar durante o momento da refeição; comer tudo; etc. As normas não precisavam ser compreendidas, mas obedecidas. Não eram necessários bons argumentos que justificassem a necessidade das regras, bastava somente a demanda da professora, assim havia regras desnecessárias, que reforçavam a submissão, como não poder chupar balas (que eram vendidas na cantina) ou usar bonés. Aliás, as mensagens que ensinavam as crianças que o certo é obedecer e ser bonzinho, reforçando a heteronomia e as relações de respeito unilateral estavam presentes em vários momentos: "*Vamos aprender com a experiência dos outros... Quando a gente sai de casa e alguém chama vocês, o que tem que fazer? Então quando a mãe chama tem que obedecer direitinho. Tem que ser bonzinho*".

Para manter a obediência, conseguir o silêncio e o bom comportamento, a professora valia-se de ameaças e sanções expiatórias, como por exemplo, deixar as crianças sem o recreio ou retirar a educação física, realizar cópias, encaminhá-las para a diretoria ou contar aos pais: *"Parece que tem gente que quer um bilhete para o pai..."; "Será que vou ter que chamar a diretora?"; "Vocês não querem ir ao recreio hoje?"; "Vou mandar bilhete para sua mãe porque você não está fazendo a atividade"; "Estou achando que não vai ter festa nenhuma no final do ano..."; "Está difícil, ou nós vamos chegar num acordo ou..."*

Observou-se tanto na classe de Ana, como em inúmeras outras escolas, a necessidade de um controle demasiado por parte de alguns professores, que demonstram querer legislar sobre quase tudo. Pretendem determinar como os alunos devem vestir (bonés, adornos, cor de tênis e calças, estilo, etc.), como se comportar (postura, local das mãos, se pode ou não chupar balas ou

comer uma bolacha na classe, permanecer sentado, não falar, fazer filas, etc.) e como usar os materiais (pular linha, lápis, caneta azul, etc.). Ficam atentos as menores "transgressões" considerando quase tudo como "desrespeito" a figura do professor: se os alunos retornam do recreio logo depois do docente; se ainda estão acabando de comer o salgadinho ou o restinho de um suco ao término do intervalo; se o aluno está chupando pirulito na classe; se está sentado com a nuca apoiada no encosto da cadeira; se quer ir ao banheiro pouco tempo depois do recreio; se está fazendo outra coisa na aula a não ser o exercício; etc. De forma contraditória, tentam ser rigorosos com os alunos mas são bastante condescendentes consigo próprios tanto com o exemplo que dão, quanto quando estão no papel de alunos ao fazerem cursos. Nessa situação, esses mesmos professores, como é esperado de qualquer aluno, conversam entre si; chupam balas ou mascam chicletes; ajeitam-se nas carteiras, acomodando a nuca no encosto, muitas vezes colocam os pés na outra cadeira; tiram os sapatos; levantam-se do lugar quando estão cansados caminhando pela classe ou permanecendo um tempo em pé; quando vão ao intervalo chegam, geralmente, depois do professor e muitas vezes ainda comendo algo ou tomando café; pedem para não começar a aula porque ainda não foram ao banheiro ou esperam justamente a aula começar para ir porque nesse momento estará mais vazio; às vezes fazem outras atividades durante as aulas...

A relação educativa requer uma leveza maior, um clima bem humorado e amistoso. Se determinados comportamentos são válidos para um professor ao estar no papel de aluno, porque não são igualmente válidos para seus alunos? Tais atitudes são comuns em qualquer aluno e somente precisam ser conversadas e discutidas quando está havendo o abuso ou excesso. São negociáveis. Perde-se um tempo enorme e há um desgaste muito grande por parte do professor querendo legislar sobre coisas tolas e desnecessárias, o que acarreta tensão, estresse e angústia ao próprio educador e gera um ambiente tenso na classe. O professor querendo controlar tudo acaba "deixando passar muita coisa" e parece estar sempre medindo força com os alunos, principalmente, quando estes são adolescentes e já não mais aceitam, tão facilmente, imposições e regras que não possuem boas justificativas para existirem.

Além disso, observa-se que, muitas vezes, preocupam-se com coisas menores e deixam de "brigar" por situações mais pertinentes em que houve o desrespeito de fato. Por exemplo, em uma classe de 6ª série um aluno foi advertido porque estava usando boné durante as aulas. Nessa mesma turma, uma aluna veio dizer que havia sido chamada de "piranha" pelo colega e a

professora respondeu-lhe "Você é uma piranha?". Diante da resposta negativa a professora continuou: "Então você é gente não é peixe, por isso não ligue". Ora, evidencia-se a inversão de valores: um aluno é advertido por causa de um boné e quando um outro agride verbalmente um colega, ignora-se o fato? Numa outra classe, quando a professora virava as costas um garoto imitava arara no fundo da classe. Ela parou a aula, perguntou quem era, ameaçou punir a todos, até que a criança assumiu e foi encaminhada para a diretoria, quando seus pais foram chamados. Nessa mesma classe duas crianças discutiram e uma "levantou o dedo médio" para a outra (o que corresponde a um gesto de agressão). A criança ofendida foi reclamar para a professora, que questionou sobre qual era o problema de se mostrar um dedo, porque é somente dedo e encerrou pedindo para a criança que agrediu pedir desculpas para o amigo. Ora, o que essas escolas estão priorizando? O que estão ensinando ao dar tanta ênfase a coisas menores, deixando passar situações que envolvem agressão, desrespeito ou mesmo injustiça? Quando simplesmente não deixam passar, acabam colocando no mesmo patamar regras convencionais e morais, como se fossem a mesma coisa, assim, advertem e punem alguém que furtou ou agrediu, assim como a uma criança que brincando esconde o tênis do colega ou não faz uma atividade. Como essas crianças e jovens vão estabelecer hierarquias sobre o que é de fato relevante? Muitos professores e pais brigam com suas crianças obrigando-as a cumprir essas regras absurdas, sem ao menos pararem para refletir se elas são de fato necessárias para ordenar as relações ou para o processo de aprendizagem, se são justas e respeitosas. Ao serem questionados esses educadores, freqüentemente, numa atitude heterônoma, dizem: "mas é a regra da escola"; "essa norma já existe há muito tempo"; "se a regra existe tem que cumprir"... Assim, atuam na manutenção de relações de respeito unilateral e reforçam a heteronomia. É a escola da obediência, da submissão.

Interessantemente, Turiel descobriu que até mesmo crianças muito jovens são capazes de distinguir entre regras "morais" (são regras especificamente relacionadas "às questões interpessoais, à resolução de conflitos, à restrição de condutas e à busca da harmonia pessoa e do bem-estar alheio" – La Taille, 2002, p.17) e "convencionais" (conjunto de regras de condutas consideradas obrigatórias para um grupo, mas não universalizáveis). Perguntava a crianças de diferentes idades o que achavam se um determinado comportamento fosse permitido na escola (seria bom fazer isto?). Encontrou que, quando este comportamento implicava em danos como bater, destruir ou outras questões morais, a criança não considerava isso permissível, mesmo quando a autoridade ignora ou desculpa tal comportamento. Entretanto, as convenções tais como o vestir ou não vestir determinadas roupas, comer com os dedos ou mascar chicletes na classe,

são vistas como negociáveis. Conclui que a distinção entre regras morais e convencionais é entendida muito cedo. "As crianças consideram que as regras morais transcendem as condições locais, enquanto que as regras convencionais são relativistas" (Haste, 1987, p.179). Alguns professores em suas intervenções educativas, parecem indicar, muitas vezes, uma indiferenciação entre normas convencionais e morais, atribuindo a mesma dimensão a ambas.

La Taille (1998) apresenta o resultado de uma pesquisa que comprova que a educação autoritária tende a gerar indivíduos submissos, conformistas, obedientes a uma autoridade, mantendo altos níveis de heteronomia, pois a criança é "submetida a constantes pressões e expressões que lhe dizem que obedecer e pensar são atitudes contraditórias" (p.100). Refletindo sobre a imposição de normas e controle de comportamentos, considera que ao fazer com que a criança aceite a disciplina imposta sem preocupar-se com sua compreensão, estabelece-se uma relação de coerção, que embora seja "um primeiro passo inevitável da influência adulta sobre a criança pequena, não leva por si só ao desenvolvimento intelectual e moral. As verdades e as regras morais impostas de fora acabam por se tornarem crenças e dogmas, contrárias, portanto, ao pensamento racional" (*id.* 1991b, p.30). Para esse autor, "a postura autoritária pode ser eficaz na instalação da moral heterônoma mas falha na preparação da criança para a superação desta em direção à autonomia" (*id.* 1998, p.97). Recordamos que para Piaget, é necessário vivenciar relações de cooperação, que oferecem condições favoráveis ao desenvolvimento da autonomia.

La Taille (1996, p.20) esclarece que "toda moral pede disciplina, mas toda disciplina não é moral. O que há de moral em permanecer em silêncio horas a fio, ou em fazer fila? Nada evidentemente". Ao contrário das concepções de professores que associam o comportamento disciplinado à obediência, o autor não acredita que toda indisciplina seja condenável do ponto de vista moral, pois "certos atos de indisciplina podem ser genuinamente morais, quando por exemplo um estudante é humilhado ou injustiçado e se revolta contra as autoridades que o vitimizam". É preciso ter cuidado ao avaliar as situações de indisciplina, sendo necessário considerar "as razões de ser das normas impostas e dos comportamentos esperados". Segundo esse autor para fazer uma criança aceitar uma regra, mesmo aquela elaborada pelo grupo, "é preciso que o adulto mostre que tem uma vontade e que ela é muito forte", mas se os professores não possuem um bom argumento para justificar essa regra, ou mesmo se ela não é muito necessária, é melhor repensá-la. Assim sendo, o professor antes de elaborar uma regra deve refletir se "vale a pena 'brigar' por ela", portanto, se é de fato necessária. Araújo (1996) ressalta

que é necessário analisar com cuidado o fato de o sujeito não cumprir as normas da escola. É preciso observar a natureza da regra, se é justa e necessária, e a maneira pela qual foram estabelecidas, se imposta autoritariamente ou por mecanismos democráticos. "Ou seja, o aluno considerado indisciplinado não necessariamente é imoral. Pelo contrário, imoral pode ser o professor, supervisor ou diretor, que impõe regras em benefício próprio, e espera que os outros obedeçam!" (p.110).

Da mesma forma que não crê que toda indisciplina seja condenável do ponto de vista moral, La Taille (*ibid*) também não considera que aquele aluno que segue normas escolares de comportamento seja necessariamente um modelo de virtudes, pois ele pode agir dessa forma simplesmente por medo de ser punido, ou por achar que não vale a pena enfrentar os professores ou diretores. Em concordância com esse raciocínio, Kamii (1982) ressalta:

> *Nada tenho contra o "bom comportamento", "respostas certas" ou notas máximas. Pelo contrário, aprovo tudo isso. Mas há uma enorme diferença entre uma resposta certa proferida com autonomia, com convicção pessoal e outra proferida heteronomamente através da obediência (...) Do mesmo modo há uma enorme diferença entre "bom comportamento" adotado autonomamente e o "bom comportamento" resultante da conformidade cega.*

Em uma pesquisa realizada por Menin (1996) percebeu-se que nas escolas em que as relações sociais em geral eram baseadas na coação e no respeito unilateral dos professores para com os alunos, havia o predomínio de um respeito heterônomo com relação as diversas regras escolares. Observou-se que esse respeito unilateral era "institucionalizado", visto que, a maioria das regras da escola impedia o contato ou as trocas sociais entre as crianças. Essa autora verificou que quando as regras são impostas pelos professores aos alunos, e não elaboradas pela consciência, permanecendo exteriores àqueles que a obedecem, na prática, as crianças acabam descumprindo-as, sempre que necessário. Cita como exemplo o fato de as crianças repetirem as regras impostas pelos professores ("não copiar", "não pode conversar", "cada um faça o seu", "não pegar o material dos outros", etc.), afirmarem categoricamente que essas regras são importantes e que precisam existir na escola, contudo a prática das mesmas é imitativa e egocêntrica. Nessa situação evidencia-se a relação entre a prática e a consciência das regras: ou seja, acreditam que são importantes, mas, simultaneamente, na prática desobedecem as regras na primeira necessidade ou desejo (falam entre si, pegam os materiais dos colegas emprestado, perguntam as dúvidas, ajudam o amigo a resolver uma lição, etc.).

Dessa forma, como as regras na escola são criadas pelas autoridades e consideradas como obrigatórias pelas crianças, não levando em conta a possibilidade de participação destas nesse processo, percebe-se que os alunos "parecem ver-se como receptores de regras e sua obrigação é a conformidade. (...) Observa-se que na maioria das regras escolares e na maioria das crianças a prática das regras é imitativa e egocêntrica e a consciência das mesmas, heterônomas" (*ibid.* p.75). Menin conclui que a incompatibilidade entre ser obediente, no discurso (consciência da regra), mas desobediente na prática (prática das regras), "continuará a existir enquanto as regras da escola forem, apenas, impostas pelos professores através de um sistema arbitrário de punição e recompensas e não reexaminadas pelos alunos de forma a compreenderem seus significados racionais e sociais " (p.89).

Ao mesmo tempo em que se discursa sobre a autonomia e respeito, ensina-se na prática que o certo é obedecer, não questionar, submeter-se. Querer formar pessoas moral e intelectualmente autônomas, ou seja, colocar a autonomia como objetivo da educação, implica na reformulação da atuação pedagógica do educador necessariamente. A escola tem que construir um ambiente propício para que a criança experiencie situações que a levem a construir seus valores morais, situações de respeito mútuo, de justiça, de cooperação, de tomada de decisões, de assumir responsabilidades, de reflexão, de resolução de problemas, para que, aos poucos, a respectiva criança vá autodisciplinando-se, regulando seu próprio comportamento, e não simplesmente obedecendo exteriormente. O professor precisa conhecer bem como seu aluno desenvolve-se e aprende para que realmente o auxilie nesse processo, adequando o ambiente escolar de forma a respeitar essas características infantis, e não fazer exigências desnecessárias e mesmo absurdas como ocorre cotidianamente. Ao invés de utilizar procedimentos temporários da educação para o presente, que leva o sujeito a conformar-se com as normas, devido às manipulações feitas pelos adultos, como o poder da autoridade, o uso de recompensas (notas altas, pontos positivos, considerações especiais, elogios, etc.) e de punições (notas baixas, advertências, castigos, ameaças, etc.), visando à formação de pessoas autônomas, faz-se necessário que a apropriação das normas seja por meio da reflexão, discussão e ação, permitindo à criança perceber as conseqüências naturais decorrentes de suas atitudes (reciprocidade).

Ao impor as regras, impedindo que os alunos tenham as experiências necessárias para a aceitação interior das normas, os educadores as tornam exteriores ao sujeito (pois não foram construídas por intermédio da reflexão ou tiveram suas necessidades descobertas por meio de

experimentações efetivas). Assim sendo, passam a ser cumpridas apenas enquanto a autoridade que as institui estiver presente, e isso se a pessoa que as impõe possui poder para exigir esse cumprimento, gerando uma obediência superficial e heterônoma que permanece somente enquanto há o medo de ser punido ou quando se espera uma recompensa.

Considerando que os valores e normas são transmitidos em inúmeras situações do cotidiano escolar, Menin (1996) considera que, com o objetivo de "disciplinar" os alunos, as escolas estão favorecendo a manutenção da heteronomia. Essa manutenção ocorre quando: mantêm uma relação de coação entre o professor e o aluno; privilegia as atividades realizadas individualmente, impedindo as trocas sociais entre os alunos; impõem regras desnecessárias e com "excesso de significado", que somente ensinam que obedecer é importante; e ensinam a moral tal como se esta fosse uma "matéria a parte" *(ibid.)*. Essa descrição encaixa-se nos procedimentos e relações estabelecidas na escola da professora Ana, que mesmo sem intenção, contribuía para a conservação de altos níveis de heteronomia em seus alunos.

> *Algumas pessoas dizem que devemos exercer autoridade sobre as crianças porque elas terão de conviver com esta na sociedade maior. Essa idéia é perigosa para a democracia, já que contradiz a idéia básica de liberdade dentro de um sistema de justiça. O conformismo à autoridade não é a socialização em uma sociedade livre. Corresponde a socialização em um ambiente de prisão. Considere algumas características da maioria das prisões que também estão presentes na maioria das escolas. A liberdade é suprimida. Inexiste a possibilidade de exigir direitos às autoridades. Os detentos e as crianças são excluídos do poder na tomada de decisão. As recompensas são trocadas por obediência à autoridade. As punições são decididas de forma burocrática, ocasionalmente por pequenas infrações de regras sem tanta importância. Não forcemos nossas crianças a serem prisioneiras da escola.* (DeVries e Zan, 1998, p.36)

O **ambiente da classe B** foi considerado como democrático e pautado no respeito, pois havia um maior respeito pelas idéias e sentimentos das crianças, pelas características de seu desenvolvimento, pelas necessidades que possuíam. As crianças eram incentivadas, continuamente, a interagir umas com as outras, em situações espontâneas e planejadas; seus pontos de vista, assim como, as resoluções e propostas, eram valorizados e, geralmente, acatados. Procurava-se pautar as normas e relações nos princípios de justiça, igualdade, respeito e dignidade. A idéia de que todos fazem parte de um grupo, o "nós", estava sempre presente.

Geralmente, a linguagem utilizada pela professora era descritiva, ou seja, uma linguagem mais construtiva, que não emite julgamentos de valor. Maria havia estudado formas

mais positivas de comunicar-se e evitava mensagens humilhantes, depreciativas ou que insinuassem desconfiança, não se referindo a juízos sobre a personalidade ou a capacidade da criança, procurando empregar palavras que descreviam aquilo que estava vendo ou mesmo, que estava, sentindo, sem se valer de ameaças, críticas, reprimendas ou busca dos culpados de causarem o problema. Por exemplo, na hora da roda quando as crianças conversavam entre si e ela não conseguia ouvir o que estava sendo dito, dizia: *"Não estou conseguindo ouvir o que a Amanda está dizendo. Vocês conseguem? O que teremos que fazer para ouvir o que ela está contando?"* ou *"Amanda coloque para seus colegas como se sente quando tenta contar o que aconteceu e não está sendo ouvida"*. Ou ainda quando as crianças saiam de um "cantinho" e não arrumavam os materiais que tinham utilizado, a professora, atenta, lembrava-os: *"Meninos, vocês estão mudando de 'canto' mas vejo que há papéis no chão, canetas destampadas e peças fora da caixa"*. Foram observadas poucas situações em que Maria, quando brava, censurou ou falou em um tom mais severo com seus alunos.

Por evitar dar respostas prontas, incentivando a resolução do problema pela própria criança, assim como a tomada de decisões e o fazer por si mesma, as crianças demonstravam uma autoconfiança maior, tinham iniciativa e eram independentes. Essas características apareciam nas pequenas situações do cotidiano como quando, por exemplo: decidiam as atividades que seriam realizadas no dia, assim como quais áreas iriam trabalhar; organizavam a classe de acordo com o momento de trabalho; montavam as áreas das atividades que seriam realizadas durante os "cantinhos", pegando os materiais necessários; sempre que precisavam de algo iam naturalmente buscá-lo com algum colega, no armário ou na secretaria; arrumavam a classe deixando-a organizada como encontraram; saíam para ir ao banheiro ou para beber água sempre que queriam sem precisar da autorização da professora; avaliavam o dia, os trabalhos realizados e auto-avaliavam-se; etc.

Assim, a participação das crianças era incentivada e elas planejavam, executavam e avaliavam muitas das propostas, de maneira natural: ao elaborar a rotina; ao escolher alguns dos conteúdos, a forma de estudá-lo, assim como na finalização de um projeto ou na maneira em como iam apresentá-lo; nas festas e eventos que realizavam, etc. Certa vez, as classes da escola iriam fazer uma festa em junho e as crianças da sala da professora Maria iriam fazer uma apresentação de dança para os pais; enquanto nas outras classes eram as professoras quem escolhiam as músicas, elaboravam a coreografia e ensaiavam as crianças, nesta, os próprios

alunos decidiram fazer uma apresentação *country* e juntos investigaram características desse estilo (roupas, músicas, sapatos, dança) e escolheram a música e elaboraram os passos. Mesmo nos projetos ou orientações vindas da coordenação da escola ou da secretaria, que teriam que ser realizados com a classe, a professora procurava dar margens para o exercício da autonomia. Apresentava o projeto ou a proposta, questionava o que achavam, como poderiam realizá-lo, o que seria mais importante ser feito, etc.

Provavelmente devido às trocas afetivas valorizadas, ao fato de a professora evitar emissão de mensagens humilhantes ou desconfiantes, ao cuidado em favorecer uma interação social com qualidade (que propicia a transformação dos sentimentos de antipatia em simpatia e, portanto, novas amizades) e por meio das propostas de atividades cooperativas, constatou-se que as relações entre as crianças eram mais amistosas e a colaboração espontânea entre elas era mais freqüente, o que não significa que não havia desavenças e conflitos. Observam-se inúmeras experiências compartilhadas, que são interações sociais em equilíbrio, que indicam que as crianças apreciavam a companhia uma das outras (Selman, 1980). As situações de competição (além daquelas decorrentes de certos jogos e brincadeiras amistosas) e comparação entre elas, foram vistas poucas vezes, talvez devido ao fato de não realizarem as mesmas atividades (justapostas) simultaneamente, de terem respeitado suas escolhas, seus ritmos individuais e as formas próprias de resolução e registro das atividades realizadas. A delação dos colegas era bem menos freqüente do que na classe A e parecia ocorrer mais quando uma criança sentia-se injustiçada.

Possivelmente pela forma como a professora trabalhava com o erro, também não foram encontradas situações em que errar era motivo de vergonha ou chacota entre os colegas, sendo algo mais natural, decorrente do processo de aprendizagem e, assim, em inúmeras situações observou-se as crianças voluntariamente auxiliando umas as outras ou um grupo ao outro, explicando como poderiam fazer determinada atividade. Apesar de haver inúmeros conflitos, bem mais do que na classe A, como será visto no próximo capítulo, havia também maior amizade entre elas e pareciam importar-se mais umas com as outras e com o que sentiam. Percebeu-se uma ocorrência menor de situações em que as crianças empregavam apelidos pejorativos ou zombarias dirigidas para um colega quando a professora estava ausente.

Foram observadas inúmeras situações em que a cooperação entre elas, assim como, o auxílio espontâneo, estavam presentes como, por exemplo, quando um grupo que realizava a

maquete do funcionamento do aparelho digestório estava com dificuldades para construí-la, as crianças de um outro grupo que já tinha concluído sua proposta, foram até o grupo da maquete e auxiliaram na construção; ou quando as crianças planejaram sigilosamente uma festa surpresa para uma colega, pensando e cuidando de todos os detalhes sem que a garota desconfiasse de nada; ou ainda, quando várias crianças ajudaram por diversas vezes um novo aluno, que foi transferido para essa escola no final do mês de setembro, e apresentava muitas dificuldades de adaptação nesse modelo mais cooperativo de trabalho. Tais condutas são características de experiências compartilhadas dos níveis 2, que refletem uma comunhão consciente, e de nível 3, que envolvem processos reflexivos cooperativos e empáticos (Selman, 1980), que serão descritos no próximo capítulo.

Cool (1994, p.79-80) apresenta os resultados de pesquisas referentes a influência de diversos tipos de organização social nas atividades escolares (cooperativas, autoritárias ou individualista) sobre os diferentes aspectos do processo ensino-aprendizagem. Segundo esse autor:

> *As experiências de aprendizagem cooperativa, comparadas às de natureza competitiva e individualista, favorecem o estabelecimento de relações entre os alunos muito mais positivas, caracterizadas pela simpatia, atenção, cortesia e respeito mútuo, assim como por sentimentos recíprocos de obrigação e de ajuda. Essas atitudes positivas estendem-se, além disso, aos professores e ao conjunto da instituição escolar. Contrário ao que acontece nas situações competitivas, nas quais os grupos configuram-se sobre bases de uma relativa homogeneidade do rendimento acadêmico dos participantes e costumam ser altamente coerentes e fechados, nas situações cooperativas os grupos são, em geral, mais abertos e fluídos e se constituem sobre a base de variáveis como a motivação ou os interesses dos alunos.*

Resultados semelhantes com relação a organização social cooperativa e individualista foram identificados por nós ao analisarmos as propostas, procedimentos e relações estabelecidas em ambas as classes. Eles confirmam a importância de trabalhar-se com atividades que favoreçam muito mais a cooperação, do que a competição ou o individualismo.

As crianças demonstravam uma auto-estima e autoconfiança maiores, assim sendo, solicitavam menos a atenção da professora ou de outros adultos. Geralmente, nas auto-avaliações, apareciam bem mais características positivas sobre si mesmas do que aspectos a serem melhorados, o que indica uma boa imagem de si. Dependiam menos da professora para realizar as coisas ou resolver problemas e, o fato de ela, ao dar um retorno sobre alguma ação ou

atividade, utilizar na maioria das vezes comentários descritivos e elogios apreciativos e não valorativos, como foi visto anteriormente, auxiliava a criança avaliar as suas produções e atos por si própria. O elogio apreciativo caracteriza-se em apreciar atos específicos e as conseqüências dos mesmos, não avaliar os traços de caráter. Assim, observava-se Maria comentando sobre uma produção de texto: *"(...) Você descreveu com tanta riqueza de detalhes como era o príncipe que consegui imaginá-lo perfeitamente. (...) A sua idéia de colocar a princesa salvando o príncipe quando ele brigava com o vilão foi muito diferente e bem moderna, né? (...) Senti dificuldade em compreender quando era a fala de algum personagem, deixe eu lhe mostrar minha dúvida* (não havia travessões)... *(...) Aqui você diz que o príncipe tem uma madrasta e depois diz que o pai do príncipe vai casar, como pode ser?"*. Ou em outros momentos: *"Esses materiais que conseguiu trazer sobre vulcões é tão interessante que todos os outros grupos quiseram uma cópia"*. Ou ainda: *"Estou surpresa até agora de ver que conseguiram construir essa maquete de um vulcão com tantos detalhes somente com sucatas e tintas, fizeram até as casinhas da cidade embaixo"*. O enfoque é na descrição de fatos e de sentimentos de forma realista, deixando que as crianças tirem suas próprias conclusões sobre si mesmas e sobre seus trabalhos, que em geral, são positivas e produtivas.

Algumas crianças que no início do ano apresentavam dificuldades de aprendizagem, por exemplo, na leitura e escrita ou na matemática, assim como de interação, como pouco se expressavam ou choravam demais, demonstraram um avanço significativo ao longo do ano. Provavelmente, um dos diferenciais estava no aumento da auto-estima e da autoconfiança do sujeito, de não haver o medo de errar, de sentir-se reconhecido como pessoa de valor.

A professora Maria possuía um tom de voz alto e era impositiva algumas vezes. Consciente disto, demonstrava cautela, trabalhando essas questões consigo própria no dia a dia, procurando rever algumas atitudes quando se dava conta de que tinha agido de forma inapropriada. Para isto, contava ainda, não raro, com o "feedback" das crianças, que reclamavam quando percebiam isto, tanto nos momentos em que ocorriam, quanto por meio das avaliações (do dia e do professor).

Em geral, buscava utilizar procedimentos pouco coercitivos quando era necessária sua intervenção como autoridade da classe, assim, pedia ao invés de ordenar, evitava confrontos oferecendo opções possíveis, utilizavas estratégias persuasivas e respeitosas. Por exemplo, quando ela queria falar algo para as crianças que estavam trabalhando em grupos, portanto

entretidas nas atividades e provavelmente não escutando o que ela estava dizendo, ao invés de gritar ou chamar a atenção, utilizava o seguinte procedimento, previamente conversado: dizia *"Quem está me ouvindo bata uma palma"*; aquelas que a escutaram batiam palmas uma vez; *"Quem está me ouvindo bata duas palmas"*; outras crianças que ouviram as palmas anteriores, agora batiam duas palmas; *"Quem está me ouvindo bata três palmas"*; tudo isso muito rapidamente e dessa forma, as crianças voltavam suas atenções para ela, parando um pouquinho, e era dado o recado.

As crianças da classe B demonstravam gostar de ir à escola, ao contrário do que foi manifestado por várias crianças (e por suas mães) que pertenciam à classe A. O ambiente da sala da professora Maria era mais alegre, a movimentação das crianças era constante e, como foi dito, havia um nível de ruído bem mais alto do que o da classe A, entretanto, isso não significa ausência de limites, ao contrário. Além de procurar considerar os princípios de respeito, justiça, dignidade e igualdade, como elementos norteadores e, portanto, não permitir que fossem elaboradas regras ou escolhidos procedimentos e punições que ferissem os mesmos, trabalhando-os e analisando-os sempre que necessários, havia ainda normas relacionadas à saúde (ou bem-estar) e à boa convivência que não eram negociáveis, mas sim explicadas e suas necessidades analisadas quando vivenciavam situações corriqueiras em que não eram cumpridas.

Fazendo um parêntese, numa interpretação reducionista desse processo, percebemos que, equivocadamente, é comum os educadores acreditarem que tudo deva ser combinado, discutido, negociado; que aquilo que o grupo de crianças decide deve ser aceito, porque "partiu da classe". Entretanto, é preciso esclarecer que nem tudo se discute. Há determinadas normas que não são negociáveis. Não se discute, por exemplo, se pode ou não bater nos outros. Para La Taille (1998, p.101) "não se faz uma pergunta cuja resposta já está de antemão definida e inegociável". Para ele, o professor pode afirmar claramente uma regra indiscutível ("não se bate nas pessoas") e, por exercício de reflexão, solicitar às crianças que apresentem argumentos que sustentem esse imperativo, expressando ainda suas idéias sobre como gostariam de ser tratadas. Se qualquer coisa for passível de discussão ou de ponto de vista, cai-se no relativismo moral, no qual tudo é uma questão de opinião, tudo é válido, em que os adultos propõem discussões, mas não explicitam o que é certo ou errado. Considera-se que há princípios éticos que são universais, que são explicados, trabalhados, mas sua validade ou pertinência não são discutíveis. Não se debate se é bom ser justo, ou se deve-se ou não tratar o outro com respeito, como se esses

princípios fossem uma simples questão de ponto de vista, de opinião pessoal. O que se discute é "como se faz justiça?", "o que significa tratar o outro com respeito?". A escola deve possuir princípios gerais (não negociáveis) que servirão de parâmetro para a elaboração das regras. O que se observa são regras em excesso que muitas vezes não tem princípios claros e que ao analisá-las percebemos, não raro, que são sustentadas por princípios contraditórios. Por exemplo, qual o princípio que subjaz a norma de "utilizar o uniforme"? Pode ser a questão da segurança dos alunos. Entretanto, diante do desmembramento desta norma que preconiza que "o aluno que não estiver vestido com o uniforme, não poderá permanecer na escola", o que faz com que, muitas vezes, as crianças acabem voltando sozinhas para suas casas pois os pais já estão no trabalho, constata-se que esta regra acaba por contrariar o princípio pelo qual ela foi estabelecida.

Faz-se necessário que a escola analise cuidadosamente os princípios que estão por traz das suas normas. Os exemplos que se seguem nos auxiliam a ilustrar essa idéia. Ao analisar o princípio da regra de não poder ter "manifestações mais íntimas" entre os alunos na escola (beijar na boca, "contatos voluptuosos", etc) encontra-se a distinção entre os comportamentos que devem ocorrer em espaços públicos (coletivos) e privados (intimidade), portanto, há um bom princípio que a sustenta. Entretanto, o que está por traz das normas de "não conversar durante a refeição", "não usar boné ou chupar balas durante a aula"? Há bons princípios embasando-as? Há boas justificativas para serem colocadas? Talvez, o que as paute seja somente tão somente a mera subordinação.

As escolas confundem regras e princípios, ficando apenas no nível das regras. Como foi visto, nem sempre fazem a distinção entre normas morais e convencionais, como se fossem uma coisa só, tudo é regra: usar uniforme, não bater, chegar na hora, não usar boné... Ora, os princípios são bem diferentes visto que "não usar boné na aula" é convenção e o "não bater" tem como princípio o respeito (La Taille, 2002, comunicação pessoal).

Como foi visto no parágrafo anterior, os princípios que são básicos e norteadores, não são debatidos, mas sim explicados, já as regras contratuais, que se fundamentam nos princípios, são discutidas e negociadas. As regras contratuais devem preservar e propiciar ao sujeito o respeito por si próprio e pelo outro, ou seja o bem-estar de todos. São acordos feitos que devem beneficiar a todos e têm como objetivo contribuir para a organização do ambiente de trabalho, promover a justiça e a responsabilidade por aquilo que acontece na sala de aula, incentivando o comprometimento de todos com os procedimentos e decisões tomadas na classe, considerando

um grupo cooperativo. De La Taille (1995) considera que "se desde cedo a criança aprende que há limites a serem respeitados, aos poucos ela própria vai compreendendo que as regras são como contratos estipulados para que todas as partes sejam beneficiadas". Infelizmente, a escola, em geral, ao invés de eleger os princípios que serviriam de diretrizes para estas regras, assim como para as ações, estabelece uma extensa lista de normas no seu regimento (que poderiam ter sido elaboradas por seus integrantes a partir dos princípios, refletindo os valores que trazem implícitos, favorecendo a aprendizagem da democracia). Dessa forma, observa-se que a escola possui muitas normas e poucos princípios (*ibid.*).

Na classe de Maria, além das não negociáveis, as outras regras, contratuais, eram elaboradas conforme os problemas iam surgindo. Na hora da roda ou assembléia, o problema era apresentado pela educadora ou por quem o estava vivendo e ele era discutido. As crianças opinavam sob mediação da professora e depois as idéias de resolução eram apresentadas e analisadas, resgatando sempre que necessário o respeito aos princípios. O enfoque era no processo e não no que seria feito caso alguém não cumprisse. Somente depois de analisada as causas e as propostas apresentadas, era realizada a votação. Combinavam as regras para escolha de "cantinhos", para utilização de materiais, para apresentação de trabalhos, de organização das atividades da classe, etc. Mesmo a realização dessa pesquisa na classe, assim como, se poderiam, ou não, ser filmados, foi objeto de assembléia do grupo, que decidiu favoravelmente (ainda bem!).

A professora fazia o papel de interlocutor, apresentando o problema ou solicitando que a criança o fizesse, e procurava intervir com questões que levavam as crianças à reflexão, até elaborarem a regra. Muitas vezes um problema não era solucionado num dia, necessitando de um tempo maior para os ânimos se acalmarem e para chegarem a uma solução mais elaborada. Foi observado que as regras eram de fato elaboradas pelo grupo, sem induções, como geralmente acontece na escola, isso porque a professora demonstrava acreditar na capacidade das crianças de chegar à boas soluções e compreendia que a maioria dos problemas de uma classe pertence ao grupo e não somente à professora, portanto não caberia apenas a ela querer resolvê-los. Entretanto, não se aceitava tudo que era proposto pela criança; como mediadora desse processo, a professora procurava colocar questionamentos e contra-argumentos, realizando uma reflexão sobre a regra proposta, se era razoável, se não haveria uma solução melhor. Assim sendo, não se justificava arbitrariedades em nome do "querer dos alunos".

Maria dizia que o objetivo das assembléias era maior do que simplesmente resolver os problemas emergentes. Ela queria estimular a vivência democrática, o pensar sobre os próprios problemas, o sentimento de responsabilidade nas decisões, a cooperação, o falar e o ouvir, a compreensão das conseqüências de um problema vivido pelo outro, a coordenação dos diferentes pontos de vista, portanto, *"não quero viver algo de fachada, apenas para fingir que sou democrática e resolver os problemas da forma que quero, que acho melhor. Isso é fácil, mas acho que não preciso mais disso, pois percebo que há coisas muito maiores envolvidas nesse processo do que a simples resolução de um problema, valendo a pena vivê-lo de fato. É claro que isto exige maior autocontrole de minha parte durante as assembléias para não induzir ou evidenciar minha preferência por uma alternativa, muitas vezes 'escorrego'..."*. Essa idéia de auto-regulação está presente quando DeVries e Zan (1997, p.130) afirmam que "o objetivo geral de envolver as crianças em tomadas de decisões e estabelecimento de regras em suas salas de aula é contribuir para uma atmosfera de respeito mútuo na qual professores e alunos praticam a auto-regulação e a cooperação".

Visando a legitimação autônoma das normas, quando era necessário colocar uma restrição, demanda ou dar alguma recomendação a uma criança, a professora Maria procurava apresentar uma explicação da razão de ser da limitação, da necessidade da mesma. A justificativa apresentada não era pautada no medo ou na obediência à autoridade, como ocorria na classe de Ana que, não raro, justificava a regra ou a orientação dizendo, por exemplo, que ela era a professora e sabia o que era melhor para as crianças; ou porque era para o bem delas; ou ainda que teria que obedecer porque senão iria contar para os pais ou para a direção; ensinando assim que as regras devem ser cumpridas por obediência a uma autoridade. A professora Maria justificava-as, geralmente, pelas conseqüências do não cumprimento da norma ou no bem-estar individual e no do outro. Alguns exemplos de justificativa eram: *"Bruno, xingar não vale, porque ofende, agride. Diga o que está errado ou o que está sentindo de outra forma, sem ofensas"; "Quando você pega algo do colega sem autorização, o que ele irá pensar? (...) Pois é, mesmo que você não tenha intenção, quando pegamos algo que não nos pertence sem pedir, o outro pode achar que estamos furtando. (...) Lembra-se como achou ruim quando não encontrou sua tesoura e descobriu que o Tiago estava com ela?"; "Clara, você está me dizendo que a Juliana está chateada à toa porque você não falou nada demais, mas veja por outro lado... O fato de você ter contado para suas colegas o segredo dela, dizendo o nome do menino que ela gosta, fez com que ela se magoasse, como ela mesma disse para você. Juliana lhe contou em*

segredo e confiou que não iria contar para as outras pessoas. Você acha que ela não precisava esconder isso, mas ela queria guardar esse segredo. A quem pertencia essa informação, esse segredo? Quem deveria decidir se contaria ou não para as meninas? (...) Sim, caberia somente a ela dizer para as outras meninas e não a você e o fato de ter feito isso, fez com que ela se sentisse chateada. E agora, o que pretende fazer com relação a isso?".

Araújo (1996a, p.112-113) ao comentar sobre as características do professor que pretende construir em sua classe um ambiente cooperativo favorável à construção da autonomia, esclarece que:

> *O que está se chamando de "ambiente escolar cooperativo" não abre mão da figura da autoridade moral e intelectual, não autoritária, do professor como coordenador do processo educacional. O que muda o quadro é que esse professor nem é o que determina tudo dentro da sala de aula e nem deixa que os alunos determinem, porque ele é quem conhece os objetivos pedagógicos. Ele nem estabelece as regras da classe e nem os alunos o fazem sozinhos, porque ele pertence ao grupo e tem maior conhecimento sobre a competência legisladora do grupo, que, por exemplo, não pode legislar sobre assuntos que envolvam outras classes ou outros professores, ou sobre assuntos que tenham legislação superior, como a existência ou não de avaliação na escola. (...) Essa postura rompe com a dicotomia tradicional do professor autoritário versus o bonzinho porque assume uma posição dialética que busca o equilíbrio nas relações dentro da sala de aula. Essa postura tem de ser construída gradativamente pelo grupo e ela só será possível se as relações presentes forem baseadas no respeito mútuo, na reciprocidade e em princípios de justiça.*

Assim, na classe de Maria as regras eram poucas, apenas as mais necessárias e valiam para todos indistintamente. Não se observou, durante as assembléias, a elaboração de normas que reforçassem as relações de respeito unilateral ("obedecer o professor"; "ficar quieto enquanto o professor fala"). Chamou-nos a atenção que não havia regras vãs como: não poder usar o boné ou chupar balas; etc. A professora dizia que pelo fato de, uma vez estabelecida uma regra, ela ter de ser coerente demonstrando às crianças que estaria empenhada em sua validade (em fazer com que todos a cumprissem), procurava, antes de elaborá-la com o grupo, refletir se essa norma era realmente necessária; se auxiliava na construção de um lugar respeitoso, justo e feliz; e se valia a pena "brigar" por isso. Caso respondesse negativamente a algumas dessas questões, a regra era repensada. Muitas vezes não se fazia uma regra, mas somente se conversava sobre o problema e os sentimentos envolvidos, visando a conscientização de todos. Um exemplo disso foi um diálogo que tiveram quando uma criança colocou que não considerava justo que outras crianças não ajudassem na limpeza da classe e todos se comprometeram a auxiliar mais.

Mais uma vez fazendo parênteses, percebe-se que em muitas escolas o "fazer regras com o grupo" acaba sendo considerado uma panacéia para todos os problemas. Assim, o professor ingenuamente acredita que, quando surge algum problema ou indisciplina, basta fazer regras. Entretanto, constata-se que, freqüentemente, essas regras não dão certo. Um dos motivos é que atuam nas conseqüências de um problema e não nas reais causas do mesmo. Quantas vezes regras como "prestar atenção no professor", "só pode ir uma vez ao banheiro em cada matéria", ou mesmo, "conversar somente após terminar a atividade" somente colocam a responsabilidade sobre o aluno e disfarçam o verdadeiro problema que pode ser uma didática pobre e desinteressante. O professor precisa refletir se os indícios de indisciplina não são decorrentes de uma práxis pedagógica inerte, de uma atitude (autoritária ou permissiva) ou ainda, relacionados à ausência de uma boa dinâmica na classe (crianças muito tempo sentadas, esperando, sem fazer nada). Muitas vezes, a questão não deve ser resolvida com uma nova regra, mas sim com uma séria e imparcial revisão do problema, com tomada de consciência e com mudanças de atitudes, procedimentos ou estratégias pelo educador. É necessário que procure compreender os motivos reais, que seja feita uma revisão imparcial e profunda da questão, do contrário, está-se atuando apenas sobre as conseqüências e não na causa principal.

Piaget (1932/1977) considera que a obediência a uma regra é maior quando a pessoa participa do processo de elaboração; ao ser construída pelo grupo e não imposta, amplia-se o respeito que o indivíduo adquire por esta norma, portanto, a submissão a essa regra também torna-se maior. Assim, da mesma forma que as crianças trabalham com mais empenho para atingir uma meta que elas próprias colocaram para si, há também um respeito maior com relação àquelas regras elaboradas por elas e para elas (Kamii, 1991). Observou-se na classe da professora Maria uma auto-regulação individual e do grupo maior do que na classe da professora Ana. As crianças não ficavam esperando passivamente as ordens ou orientações da professora para agir, pois sabiam com antecedência e por experiência o que fazer, e a necessidade de se seguir certas normas. Muitas vezes, eram as próprias crianças que cobravam uma das outras quando uma regra estava sendo descumprida, o que indicava o sentimento de propriedade por essas regras, ou seja, que a infração à norma não era somente um desrespeito à autoridade do professor, mas sim contrária ao grupo que as havia estabelecido, isto é, aos próprios colegas.

> *Participando na determinação do que acontece na sala de aula, as crianças podem ir se conscientizando que as decisões lhes pertencem. Assim, terão a chance de compreender porque existem certas regras e porque fazem certas coisas de determinadas maneiras. O sentimento de propriedade resultante da participação*

> *no processo de tomada de decisões, leva as crianças a desenvolverem um sentimento de responsabilidade compartilhada pelo que acontece na classe, seja bom ou mau. Isso se estende até mesmo à responsabilidade pela obediência às regras e procedimentos na sala de aula.* (DeVries e Zan, 1997, p.130)

Outras vezes era a própria professora, quando necessário, que intervinha retomando as regras, procurando cobrar a coerência entre os atos e aquilo que havia sido acordado pela criança. Um exemplo ocorrido foi quando Ronaldo mudou de área, sem ter concluído a atividade no "canto" anterior que ele mesmo havia escolhido. A professora questionou-o: *"Ronaldo, você não terminou a outra atividade e já deu início a uma nova. O que é preciso ser feito antes de mudar de "cantinho"? (...) É necessário que conclua essa primeiro"*. Ele respondeu: *"Eu vou lá fazer"*. Professora: *"Está encontrando alguma dificuldade? Precisa de alguma ajuda minha ou de algum colega?"*. Ronaldo: *"Não, dá para fazer sozinho"*. Maria procurava questionar com as crianças os objetivos do grupo ou da proposta e refletir se os comportamentos que estavam tendo eram coerentes ou não com os objetivos.

Segundo Rhats (Raths *et alii*, 1977) o ambiente de uma sala de aula deve refletir o profundo respeito pelos indivíduos como seres humanos únicos, portanto, diferentes. "Quando o professor respeita os alunos, estimula-os ao respeito mútuo e ao auto-respeito". Porém, faz um alerta dizendo que isso não significa que os limites não sejam necessários para os comportamentos na sala de aula. Eles precisam existir desde que sejam claros e justamente estabelecidos pelo grupo. Para Raths, os limites refletem o objetivo da atividade, dessa forma, "quando variam os objetivos, as atividades podem variar, e o comportamento dos alunos pode variar com as atividades. Quando os professores e alunos concordam quanto ao objetivo, este pode controlar o comportamento. É possível pedir aos alunos que estabeleçam a relação entre seu comportamento e seu objetivo. Dentro de certos limites, existe um respeito básico pelas crianças" (p.324).

Na classe de Maria, quando era constatado que algumas regras não estavam "dando certo", ou quando uma das partes sentia-se prejudicada, o acordo anterior era novamente analisado, revisto e, se necessário, era reelaborado (ou combinava-se outros), num processo de negociação constante. Foi visto que, quando o barulho estava muito alto tanto nos grupos como durante as atividades diversificadas, combinara-se que quem estivesse incomodado tocaria um "sininho de metal" que as crianças trouxeram, especialmente para lembrar os colegas de abaixar

a voz. No início esse procedimento deu certo, mas depois de alguns meses, o ruído aumentava e mesmo tocando o sininho, muitas crianças o ignoravam e o barulho permanecia.

Então, fez-se necessário conversar novamente sobre como poderiam trabalhar em grupos sem que o ruído ficasse alto demais. A professora na hora da roda (assembléia) colocou o problema para a classe e perguntou como iriam fazer para resolvê-lo, já que tocar sininho não estava adiantando. Um garoto (Cr2) sugeriu que fossem dados cartões vermelhos para aqueles que falassem alto, só que ele ressaltou que cada criança poderia dar somente um cartão para o colega, porque senão "poderia dar briga". Sugeriu que quem juntasse 6 cartões, por exemplo, pagaria uma multa. A partir disso, ocorreu o seguinte diálogo:

Cr 1: Como nós vamos pagar a multa?

Cr 2: Pode ficar sem recreio ou sem educação física.

Cr 3: Ah, acho que vai dar certo. Se deixar sem o recreio o pessoal vai ficar quieto. Vai funcionar.

Cr 4: Vai dar certo e não vai. Vai dar certo porque ninguém vai querer ficar sem recreio ou sem educação física. Mas não vai dar certo porque vai chegar uma hora que não vai mais adiantar ficar sem recreio se ele quiser falar alto.

Cr 5: A gente tenta por um tempo para ver se vai dar certo. O que acha professora?

Profª.: Se isso ficar combinado e uma criança passar a falar mais baixo, por que será que antes ela falava alto e agora passou a falar baixo?

Cr 4: Porque ela não quer ficar sem o recreio ou sem a educação física.

Profª.: Então ela estará cumprindo a regra para não receber um castigo, é isso? (...) Mas aí ele só estará falando baixo por medo. Eu não posso permitir que nessa classe os combinados sejam cumpridos por medo, porque não acredito que as pessoas devam fazer as coisas apenas por medo.

Cr 5: Mas no começo a gente conseguia diminuir o barulho quando o sino tocava e não tinha nada dessa coisa de multa.

Cr 6: Então, a gente sabe cumprir este combinado.

Profª.: Vocês estão ouvindo o que a "cr5" e a "cr6" disseram? O que acham disso?

Crs 2 e 7 Então, como nós vamos resolver o problema do barulho?

Profª.: Vamos retomar o porquê nós combinamos essa regra?

Cr 5: Porque quando o barulho estava muito alto a gente não consegue ouvir o colega.

Cr 4: Tinha que falar mais alto ainda e também ia irritando.

Cr7: Nós podemos tentar cumprir falando baixo e quando alguém for bater o sininho no grupo que está falando alto, a gente procura falar baixo e não briga com quem está batendo (o sino).

Profª.: Para que serve o sino?

Cr7: Para avisar para diminuir o barulho.

Cr8: Mas tem gente que fica batendo o sino pela classe!

Profª.: E o que poderemos fazer?

Cr8: Somente bater o sino quando o barulho estiver alto de verdade ou para o grupo que estiver falando alto.

Profª.: E o que poderemos fazer quando alguém bater o sino para a gente?

Cr 5 e 7: Diminuir o barulho. Falar mais baixo.

(...)

Profª.: Estamos combinados então?

E assim foi feito... A partir desse dia, houve uma boa melhora nessa questão do tom de voz alto, pelo menos, até ser necessário nova retomada...

Ao rever e rediscutir as regras sempre que for preciso, ao modificá-las ou construir outras quando necessário, o professor está auxiliando a criança a compreender que uma norma não é boa ou ruim por si mesma, e que a validade dessa regra não depende da autoridade de quem a impõe, mas sim, da função que exerce para as pessoas que fazem uso dela; portanto, as pessoas podem mudar as regras. Atuando nessa direção, o ambiente educacional está favorecendo a compreensão pela criança de que as regras vão se construindo na medida da sua necessidade e são elaboradas por várias pessoas (e não só pela autoridade): pelo professor, pelos colegas, por ela mesma, etc. (Menin, 1996).

Uma outra característica das crianças dessa classe que nos chamava atenção é que elas eram bem mais questionadoras do que as da classe A. Não apenas questionavam quando acreditavam que algo estava injusto ou quando estavam insatisfeitas, mas também apresentavam argumentos mais elaborados, ligados ao respeito e a justiça (ainda compreendida como igualdade estrita).

Obviamente as crianças não raro descumpriam as normas; às vezes, pelo fato de estarem muito concentradas em uma atividade, simplesmente esqueciam as regras. Em nome do cumprimento às normas a professora não se valia de processos que simplesmente levavam à obediência às regras externamente, como castigos, ameaças, punições, recompensas, etc. Ela parecia compreender que a associação do cumprimento das normas ao recebimento de alguma recompensa, ou ao temor de ser censurado, punido, perder o amor ou os cuidados (medo típico das relações de respeito unilateral) dificultavam a compreensão das razões das regras, podendo, a longo prazo, apresentar efeitos indesejados, visto que a criança pode não construir suas próprias razões para seguir regras morais. Observou-se que a professora não empregou em nenhum momento ameaças ou sanções expiatórias, assim como não foram presenciadas situações vexatórias.

Provavelmente, devido ao processo de elaboração e de apropriação das normas, da própria auto-regulação e da regulação do grupo, e ainda, pelo fato de permitir-se, ou melhor, não se impedir a conseqüência natural dos atos das crianças (refletindo com elas sobre estas conseqüências), foram poucos os momentos em que houve o emprego de alguma sanção. Porém, quando era necessário tomar uma atitude, a professora valia-se da reciprocidade que, como foi visto, possui uma relação lógica com aquilo que a criança fez, mas ao mesmo tempo, preservam sua dignidade. Nas situações observadas em que foram empregadas atitudes de reciprocidade os procedimentos foram de incentivar a tentativa de reparação do dano causado (tanto nos sentimentos do outro como em algo material) e a exclusão temporária do grupo social. Um exemplo do emprego dessa sanção ocorreu quando na hora da roda duas meninas conversavam o tempo todo, mesmo tendo sido solicitado que ouvissem o que os colegas estavam dizendo até que chegasse a vez delas falarem. Assim, a professora disse-lhes: *"Meninas, nós estamos tentando ouvir o que os colegas estão dizendo, mas vocês continuam conversando. Se vocês têm algo importante para conversar e quiserem sair e o fazer lá fora, não há problema. Voltem quando acharem que dá para escutar e participar de nossa roda"*. As meninas optaram por sair e foram realmente para fora terminarem a conversa. Depois de uns 10 minutos, retornaram e participaram das atividades normalmente.

A idéia que fundamentava essas atitudes era a de que uma pessoa disciplinada não significa aquela que é treinada para obedecer, mas sim aquela que compreende as razões de se comportar de um modo ou de outro. Para Piaget, o educador deve recorrer muito mais à reciprocidade do que à autoridade, "que favorece mais do que qualquer imposição ou qualquer disciplina exterior, o desenvolvimento da personalidade moral" (1948/1973, p.79).

Os procedimentos empregados pela professora Maria que buscava cada vez construir em sua classe um ambiente favorável ao desenvolvimento da autonomia são coerentes com os apresentados nos PCNs (Brasil, 1997) que propõem que os princípios éticos sejam explicitados de forma clara na escola, todavia, que sejam incentivados a reflexão e a análise crítica de valores, atitudes e tomadas de decisão, possibilitando o conhecimento de que a formulação de tais sistemas é fruto de relações humanas, historicamente situadas. A capacidade de inserção social, ou seja o fato do aluno perceber-se como parte de uma comunidade, de grupos sociais ou de uma classe e de comprometer-se com questões que considere relevantes para a vida coletiva, é vista como nuclear ao exercício da cidadania. O desenvolvimento da capacidade de inserção social é

concebido como necessário para que se possa superar o individualismo e atuar considerando a dimensão coletiva. Assim, propõe-se que os alunos participem democraticamente da vida escolar de forma mais efetiva, visto que "o aprendizado de diferentes formas e possibilidades de participação social é essencial ao desenvolvimento dessa capacidade".(introd. p.53).

Como foi analisado nesse item, pode-se dizer em resumo que o ambiente sociomoral da classe de Ana (A) é caracterizado por relações autocráticas, pois a professora centraliza quase todas as decisões da classe; é detentora do saber; ensina, conduz e instrui; propõe atividades individualistas e apoiadas em aspectos figurativos; manda, adverte e dirige; faz ameaças, julgamentos e críticas; utiliza sanções expiatórias e recompensas; impede as interações sociais entre os pares e estabelece relações de respeito unilateral. O ambiente da classe de Maria (B), caracteriza-se por relações democráticas, visto que a professora favorece as interações entre os pares e o diálogo em todos os tipos de situações escolares; considera as idéias e sugestões dos alunos; estimula o intercâmbio e a análise de opiniões ou pontos de vista divergentes; dá oportunidade para o aluno colocar os seus sentimentos e de assunção de papéis; propicia uma autogestão possível dada a idade de seus alunos; propõe atividades que favorecem a cooperação; questiona procedimentos, tanto morais como intelectuais; quando necessário utiliza sanções por reciprocidade e estabelece relações de respeito mútuo.

Concepções das professoras sobre conteúdos tratados nesse item

A partir da análise do ambiente sociomoral das classes que constituem a amostra dessa pesquisa, vamos conhecer um pouco as concepções das professoras com relação ao tipo de pessoas que querem formar e como acreditam ter que atuar para alcançar esses objetivos.

Diante da questão "Você está ajudando a formar os adultos do futuro. Como você gostaria que esses 'futuros adultos' (seus alunos atualmente) fossem? Que tipo de ser humano gostaria de formar (quais seriam as suas características)?", as professoras responderam que

Maria: "*Acredito que estou contribuindo com o meu trabalho em sala de aula para formar o adulto do futuro pois procuro criar um ambiente onde ele possa exercitar a democracia, fazer escolhas e ser responsável por elas. Gostaria que meus atuais alunos crescessem com esta idéia de responsabilidade sobre aquilo que escolheram, que fossem solidários uns com os outros, cooperativos, soubessem resolver os muitos conflitos que terão pela frente em suas vidas através do diálogo, que colocassem sempre o seu sentimento para o outro, que buscassem sempre a melhor forma de resolver os conflitos de forma pacífica*"

Ana: *"Eu gostaria de formar um aluno consciente da sua realidade social, que este aluno lute pelos seus direitos, que saiba pensar e que ele chegue um dia a cursar uma universidade"*

Observa-se que os objetivos de Maria correspondem às oportunidades que procurava de fato propiciar às crianças em sua sala de aula visando o desenvolvimento das características supracitadas. Ana tem valiosas metas, entretanto, sua práxis pedagógica dificulta o alcance delas, pois, uma proposta pedagógica com forte ênfase na transmissão de conteúdos e na aprendizagem de técnicas de resolução das atividades não favorece o desenvolvimento do raciocínio dedutivo, o "saber pensar". Da mesma forma, os procedimentos de controle e as regras impostas, dificultam o desenvolvimento da capacidade de identificar problemas e de coordenar perspectivas diferentes, assim como, não auxiliam a compreensão e a reelaboração dos princípios e normas que regem a vida em sociedade. Acaba havendo, portanto, uma incoerência entre os objetivos que gostaria de atingir e as mensagens que transmite de fato no ambiente sociomoral de sua classe.

Com relação ao objetivo de o aluno chegar algum dia à universidade, procuramos conhecer o número de matrículas realizadas nas séries iniciais do ensino fundamental e nas séries finais e percebemos uma drástica diminuição na quantidade de matrículas nestas últimas, o que talvez possa indicar a existência, mesmo que velada, de uma cultura da repetência e da evasão. A escola da professora Ana é seriada e, no final do ano, 4 crianças foram reprovadas permanecendo na 3ª série.

Também foi percebido um afunilamento nas séries mais avançadas do ensino fundamental, mas em menor proporção, na escola da professora Maria. Nesta escola, ela era a única professora que realmente trabalhava com uma proposta construtivista e cooperativa. Por trabalharem com ciclos de dois anos, as crianças só eram avaliadas visando à aprovação ou reprovação no final dos ciclos, assim todas as crianças da professora Maria foram para o 4° ano. Entretanto, o que se via de fato é que, apesar do nome, não havia a existência de uma progressão continuada que atendesse às necessidades das crianças, o que havia era somente a aprovação automática, que, muitas vezes, acabava por excluí-las dentro da própria classe.

Ao responderem sobre qual a concepção de autonomia que possuíam, a professora Ana parece conceber esse conceito mais relacionado à independência responsável e ao alcance de metas guiadas, a perseverança aos projetos de vida. Ela respondeu que: "*Autonomia para mim é*

a liberdade de caminhar porém um caminhar livre, não significa caminhar sem destino. É importante ter orientações e planejar esta caminhada".

A professora Maria, concebe a autonomia como um autogoverno em que a reciprocidade está sempre presente. Segundo Maria: "*Autonomia é a capacidade que o indivíduo tem de pensar por si mesmo, de governar-se, resolvendo os problemas por si mesmo mas levando em conta a posição e sentimentos do outro*".

A partir dessas respostas, foi questionado: "Como você tem procedido para desenvolver esta autonomia em seus alunos? Cite alguns exemplos?" e posteriormente, "quais as características de um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento moral?".

Maria: "*A própria forma de conduzir a minha prática junto com as crianças, planejando, executando e avaliando o dia. A avaliação diária bem como a auto avaliação permitem que o aluno possa pensar por si mesmo, encontrar alternativas de soluções e arcar com elas. Ao propiciar a interação social e atividades que favorecem a cooperação acredito que também estou contribuindo para o desenvolvimento da autonomia. Além disso, incentivo a participação das crianças nos diversos momentos, inclusive na construção de nossas regras básicas, procuro criar um ambiente em que haja respeito mútuo e procuro resolver os conflitos de forma que todos aprendam com o ocorrido*".

"*Acho que além do que já citei acima, um ambiente que favorece o desenvolvimento moral é aquele em que o aluno tem voz e vez, ou seja, onde o aluno pode fazer escolhas, pode iniciar uma atividade e concluí-la, pode argumentar suas idéias e contra argumentá-las; pode interagir com seus pares através do trabalho em grupo, pode planejar o seu dia, escolher o que mais lhe interessa fazer*".

Ana: "*Procuro conhecer os problemas dos meus alunos para isso eu preciso que a família esteja presente o tempo todo. Quando isto não acontece eu peço ajuda à equipe escolar porque sozinha eu não consigo*"

Quanto à segunda questão ela respondeu que: "*A escola precisa ter uma proposta pedagógica*".

As concepções das duas professoras refletem no trabalho pedagógico realizado em classe, assim como o ambiente sociomoral construído, que já foi descrito neste item. Parece que Ana teve poucos momentos de reflexão sobre o que seria um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento moral e seu papel nesse processo, colocando essa responsabilidade na proposta da escola, como se a mesma devesse vir pronta para ser executada. Ana parece não estar convencida de que em seu trabalho e em suas atitudes subjaz uma concepção de educação,

independente de a escola possuir ou não explicitamente uma proposta pedagógica. Pareceu-nos ainda que ela refere-se à escola como se não fizesse parte dela, como se não estivesse incluída.

Ana alega também precisar da família e da equipe escolar, pois "sozinha" não consegue. Sem dúvida, quanto mais houver parceria na educação de nossas crianças melhor. Entretanto não pode haver transferência de responsabilidades. Foi visto que a professora, não raro, ameaça e utiliza procedimentos como contar para a família (por meio de bilhetes ou convocando os pais para irem à escola), chamar a diretora ou encaminhar os infratores para "conversar" com alguém da equipe pedagógica. A contribuição efetiva da família e da equipe escolar limita-se principalmente a auxiliá-la na disciplina e no controle do comportamento das crianças. Além dessa contribuição, Ana também espera receber auxílio dos outros profissionais da escola com relação às sugestões de atividades para serem propostas às crianças e com dicas para lidar com aquelas que apresentam dificuldades de aprendizagem.

Ambas as professoras sentem-se somente em parte seguras para favorecer o desenvolvimento de uma moral autônoma em suas crianças. A professora Maria considera que "*Para que eu me sinta totalmente segura, preciso estudar mais ainda, pois existem situações que surgem e não sei muito bem como conduzi-las, quais questionamentos preciso fazer. Estou sempre colocando em prática o que sei, o que já aprendi, a cada situação que surge é um novo aprendizado e me aprimoro um pouco mais. É só realmente fazendo que se consegue favorecer a moral autônoma. Isto tenho feito, procuro refletir sobre como resolvi, busco informações e troco idéias com profissionais que estudam o assunto buscando a melhor alternativa*". Já a professora Ana justificou essa insegurança dizendo que precisaria de mais conhecimento teórico sobre este assunto e afirmou ainda que "*gostaria de ter mais orientação e estudo porque, não basta trabalhar e ter boa vontade é preciso estudar e atualizar*". Parece que ambas concordam com a necessidade do estudo e aperfeiçoamento constante no ofício docente.

2.6 - A RELAÇÃO COM A FAMÍLIA

Ao longo deste capítulo, em diversos momentos, tratamos a questão do lugar da família nas relações escolares das duas classes observadas. Um dado significativo é que a escola autocrática ou tradicional demonstra ser mais dependente, logo mais *culpabilizadora* da família e a outra, democrática, sem desconsiderar a relevância da instituição familiar, apresenta maior independência e autonomia. Aqui vamos discorrer de forma mais específica sobre como ambas as professoras compreendiam e lidavam com o papel da família na educação escolar.

Ao ser questionada sobre qual é o papel da família e da escola na educação da criança, a professora Maria respondeu que a "*família e escola devem juntos criar um clima e um ambiente onde a criança possa ser ouvida e colocar suas idéias em prática, um ambiente onde a criança tenha limites e seja responsável por suas escolhas*". A professora Ana considera que "*ambos devem ter a mesma linguagem*".

Como foi visto no item 2.4 sobre a indisciplina, a professora Ana considerava que quase tudo era de responsabilidade da família, assim sendo, era papel dos pais auxiliá-la a disciplinar as crianças na escola, fazendo com que seus filhos obedecessem às regras estabelecidas por ela e pela escola, mesmo que para isso utilizassem sanções expiatórias, censuras, etc. Constantemente, fazia uso e ameaçava seus alunos com possíveis bilhetes ou convocações de alguém da família caso a criança não se comportasse ou não fizesse as atividades conforme tinha sido solicitado. Vejamos um exemplo de um aluno que era indisciplinado, principalmente no 1° semestre, que ao ser encaminhado novamente para a diretoria foi advertido e recebeu a seguinte "ocorrência":

OCORRÊNCIA

Os responsáveis do aluno _____ do 3° A foram convocados porque o mesmo apresentou comportamento inadequado, não respeitando os colegas, professores e as regras básicas de convivência.

- *Se nega a desenvolver a atividade proposta*
- *Responde grosseiramente à professora dizendo que só quem lhe dá ordens são seus pais*
- *Tira a atenção dos colegas*
- *Enche o depósito do apontador com pó de giz*
- *Não copia a tarefa*
- *Joga os materiais dos colegas no chão*
- *Não termina as atividades de lição de casa*
- *Arranca as folhas do caderno com a matéria*
- *Cobre as anotações da professora no caderno com tinta preta*
- *Chega atrasado após o recreio*
- *Se recusa a terminar a prova*
- *Joga seus materiais no chão para chamar a atenção e ao ser chamado a atenção diz que não está fazendo nada*
- *Brinca muito em vez de resolver as divisões*
- *Foi para a chuva durante o recreio, ficando sem condições de assistir o restante da aula*

Os pais se comprometem a levá-lo a um especialista para ajudá-lo.

A direção

Ciente:

Ana também acreditava que os pais deveriam ensinar os filhos em casa e fazer as lições com eles, e cobrava isso nas reuniões, apesar da realidade socioeconômica e cultural inviabilizar a contribuição desses pais nesse sentido. Às vezes, corrigindo as lições de casa, dizia para um aluno: *"Cadê os parágrafos? Você não pediu para sua irmã te ajudar?"* ou *"Sua mãe tomou a tabuada conforme eu havia pedido?"*. Nos inúmeros bilhetes evidenciava-se essa crença, como por exemplo: *"Mamãe, A Clara tem bastante dificuldade e não fez a lição de casa"*; *"O João se comportou mal, ele não terminou as continhas porque ficou brincando e conversando"*; ou ainda *"A Joana não está prestando atenção e está com dificuldade na conjugação dos verbos"*.

Durante o período de coleta de dados, não foi observado em nenhum momento, alguma situação em que a professora Maria utilizou como procedimento chamar os pais ou responsáveis devido a desobediência a alguma regra ou a não realização de alguma atividade proposta para ser

feita em classe. Maria costumava entrar em contato com a família nas situações naturais relacionadas à saúde, ou visando investigar o que poderia estar acontecendo com determinada criança que estava apresentando mudanças de comportamento bruscas (tornando-se apática ou agressiva demais) para poder auxiliá-la, ou ainda na participação de algum evento ou reuniões. Além destes motivos, houve uma única vez em que foi solicitada a presença da mãe de um aluno, para se conversar, juntamente com a criança, sobre a lição de casa (antes das alterações efetuadas nesta proposta). O garoto havia se comprometido com a professora a realizar as lições e não o fazia, apesar dos sucessivos acordos entre ambos. Ele dizia para sua mãe que nunca havia tarefas para casa. Juntos professora, mãe e criança, conversaram e combinaram a parte de cada um na resolução do problema, cabendo a mãe planejar com seu filho o horário e local em que a atividade seria feita por ele e verificar se foi realizada.

A transferência de papéis da escola para a família já foi discutida no quadro teórico e ao longo desse trabalho, portanto, vamos nos ater nesse momento, a descrição da reunião de pais realizada pelas professoras, em que se evidenciam suas concepções e relações com a família.

Reunião Realizada pela Professora Ana

Convite copiado pelas crianças no caderno: "Mamãe, dia 15/10 haverá reunião de pais. Das 13:00h às 15:00". Enquanto copiavam o bilhete a professora avisou que, somente os alunos que ela iria nomear deveriam vir junto com a mãe na reunião, os outros não. Citou o nome de 12 crianças que eram os alunos que apresentavam problemas de comportamento ou de aprendizagem, ou seja, 35% da classe. Após a reunião esses pais iriam conversar com a orientadora.

No dia da reunião, estiveram presentes somente 8 mães, que eram donas-de-casa ou que foram dispensadas do serviço naquele horário para poderem comparecer. Somente 5 crianças, das que foram solicitadas que comparecessem, foram com suas mães e permaneceram presentes durante todo o seu desenrolar.

A reunião iniciou-se às 13:30h, terminado por volta das 15:00h, não houve dinâmicas de interação e nem um tema específico a ser desenvolvido. Havia somente uma pauta com assuntos gerais sobre as regras da escola, esclarecimentos e solicitações. Ao longo da reunião, Ana procurou justificar-se com relação as dificuldades de aprendizagem de determinadas

crianças, cobrou das famílias maior colaboração e apresentou as principais dificuldades encontradas por alguns dos alunos presentes (observa-se que o discurso da professora isentava-a da responsabilidade perante os problemas que seus alunos apresentavam). São apresentados a seguir, os temas tratados na reunião na seqüência em que foram discutidos. A professora:

- ✓ Pediu para as mães ajudarem em casa as crianças que tinham dificuldades; disse que elas copiam muito rapidinho e, por isso, copiam errado da lousa;
- ✓ Esclareceu que costuma colocar um texto não muito grande na lousa e que o deixa bastante tempo para os alunos copiarem, mas que tem sempre aqueles que são mais lentos e não terminam;
- ✓ Disse: "*Eu falo para eles que todo mundo é capaz, não é Edney* (dirigindo-se ao aluno presente), *você ainda não trouxe a atividade...*". (...) *"O problema é que eu tenho criança aqui que nem frase escreve, mas não é por falta de explicar"* (...) *"Teve um, o Marcos, que não fez o numerais por extenso, aí falei: - Marcos se você tem dúvida, pergunte. Mas se eu explico e vejo que a criança está badernando, aí eu não explico de novo não. Mas graças a Deus poucos badernam"* (...) *"Eu trago material para todo mundo e fico triste porque tem criança que não faz"*
- ✓ Explicou que não quer falar mal do filho quando envia bilhetes, que quando manda um bilhete é para a mãe orientar, aconselhar e não para bater;
- ✓ Orientou que quando a criança pegar algum material emprestado para tomar cuidado e não sujar, devolvendo do jeito que pegou e que isso já tinha sido explicado para as crianças;
- ✓ Disse que tem um pessoal que falta e não copia o texto do dia que faltou, que é para quando o filho faltar falar para ele pegar a matéria com o amigo;
- ✓ Discorreu sobre a "preservação do patrimônio", ou seja, para orientarem seus filhos a não fazerem pichações;
- ✓ Orientou que quando uma criança não estivesse bem de saúde em casa, que não era para levar para a escola. Então uma mãe disse: "*É que tem dias que eles querem ficar doente só para não vir para a escola*";

- ✓ Pediu para as mães conversarem com seus filhos em casa para não correrem no recreio, o que fica evidente porque chegam suados na classe, pois eles correm demais e acabam se machucando e que muitas vezes tem que levar no postinho de saúde. Acrescentou que isso ocorre mais com os meninos que têm mais energia, já as meninas ficam mais quietinhas. Explicou ainda que são quase 400 crianças na hora do recreio sem inspetor e solicita às mães para ajudarem na escola para cuidar do recreio, a olhar as crianças;
- ✓ Diz que precisa que elas auxiliem as crianças na lição de casa, explicando que passa lições, como pesquisar palavras com Z, que sabe que é chato, mas que é necessário, é bom para elas; em seguida, a mãe diz: *"A Carla é muito preguiçosa e não gosta de ler"*. A professora responde: *"Terça é aula de leitura. Como as crianças não liam, eu resolvi dar perguntas para fazer com que eles lessem. Elas não entendem que as atividades que dou são importantes, é bom para elas. Preciso que vocês me ajudem a 'abrir a cabecinha' e colocar que é importante estudar"*.

A partir desse momento, a professora começou a falar de problemas individuais para o grupo todo. Três mães levantaram-se e disseram que precisavam ir embora, permaneceram 5 mães. Como a mãe de uma das crianças presentes tinha que sair a professora disse: *"Eu gostaria que a senhora desse bastante conselho para ela porque está com bastante dificuldade"*.

Enquanto as outras mães esperavam, a professora ia respondendo as questões individuais de cada mãe sobre seu filho, dizendo, por exemplo, em voz alta:

- ✓ *"Ela tem uma dificuldadezinha na matemática. É só prestar mais atenção. Quem sabe desperta..."*. A mãe responde: *"O pai dela já falou que vai estudar com ela no fim de semana"*. Profª.: "*Isso*".
- ✓ *"A Joana é uma criança desatenta, que não faz a lição, que fica dando desculpas. Eu fico trabalhando, trabalhando, mas não adianta. Tem horas que parece que ela está longe, dispersa. Eu fico preocupada porque ela não consegue dominar as 4 operações"*. Essa criança estava presente na reunião.
- ✓ *"A Roberta está dispersa..."*
- ✓ *"A Ester está com uma dificuldade grande"*. Ester também estava presente.
- ✓ *"O Pedro tem falta de interesse. Ele não escreve bonito, fica correndo para fazer as coisas. Faz as atividades rapidinho... Como que copia tão errado da lousa desse jeito?*

Mesmo que eu vá, ensine-o a resolver o problema, ele continua se recusando a fazer a atividade". Pedro sentado, ouvia o que ela dizia.

Nesse momento uma mãe coloca que o filho não quer vir na escola e a professora pergunta por quê. A mãe diz que não sabe o motivo; a professora então diz: *"Vou tentar conversar com ele, agradar-lhe"* (...) *"Ele estava sentado perto do Claudemir e brincava muito, e quando brinca, não trabalha, copia errado. Eu mudei-o de lugar, parece que deu uma melhorada, mas qualquer coisa eu mando um bilhete".*

Enquanto as outras mães pegavam as pastas com atividades de seus filhos e iam saindo a professora recomenda para a mãe de Dionísio encaminhá-lo para um psicólogo, relatando uma situação vivida em que o garoto a desafiou ostensivamente. Disse que teve que ficar muito brava com ele e completou: *"Acho que tem hora que você tem que ser meio dura (...) Eu gosto dele porque é amoroso e carinhoso, mas às vezes extrapola".* A mãe conta que o pai batia muito no Denis, que o chutava e ela até falou para o pai que o menino não era bola para ser chutado, que bater pode, mas chutar não. A professora respondeu: *"Segundo as leis da psicologia, um tapinha no lugar certo funciona, mas não assim, né?";* orientou que levasse o garoto para um psicólogo que poderia ajudá-lo porque andava muito rebelde.

Tudo indica que Ana parecia acreditar que ao apontar as dificuldades enfrentadas pelos seus alunos aos pais, estes poderiam contribuir para sua superação. A professora não se dava conta de que essas mensagens acarretavam em rebaixamento da auto-estima, sentimento que faz com que a pessoa goste de si mesma, que aprecie o que faz. Na construção desse sentimento, a opinião que as pessoas significativas para o sujeito possuem dele são fundamentais, pois a imagem de si vai sendo construída a partir da relação com o outro. Dificilmente alguém tem respeito por si, se todos os outros julgam-no negativamente (La Taille, 1992). Ao contrário do que a professora pretende, geralmente, não ocorrem mudanças no seu comportamento, pois, como foi visto, não há mais o medo de decair aos olhos do outro, uma vez que o indivíduo "já está decaído", não tendo muito mais o que perder. Por que vai modificar suas atitudes se já decepcionou ou caiu em descrédito aos olhos dos que o cercam? Se todos o vêem de maneira depreciativa, provavelmente ele não terá mais nenhum prejuízo afetivo em continuar fazendo o que não deve ser feito.

A forma de conduzir a reunião manteve todas as características do ambiente sociomoral autocrático predominante nessa classe.

Reunião Realizada pela Professora Maria

No início de cada semestre, a professora Maria levantava com os pais os temas que os interessava para serem abordados nas reuniões. Além disso, explicou que procurava registrar os comentários que as crianças faziam sobre situações familiares para poder trabalhar na reunião assuntos que pudessem contribuir para melhorar as relações familiares e a vida da criança.

O tema abordado nessa reunião foi sobre agressão como forma de lidar com o mau comportamento dos filhos. Essa questão teve origem em uma discussão ocorrida durante a roda da conversa, quando se dialogava sobre formas de resolução de conflitos entre eles. Após uma criança dizer como se sentia quando era agredida, um garoto comentou que achava que somente os pais poderiam bater. A professora perguntou-lhes o que pensavam sobre isso que estava sendo colocado. Algumas crianças concordaram e outras não. Após trocarem idéias, a professora perguntou quem apanhava em casa e várias crianças levantaram as mãos. Diante disso começou um trabalho sobre como se sentiam quando isso acontecia, investigação sobre essa questão, pensando formas de resolver sem agressão, etc. Por esse motivo, na próxima reunião a professora planejou abordar esse assunto com os pais visando analisar os procedimentos empregados na educação de suas crianças, analisando as conseqüências dos mesmos a longo prazo e discutindo outros procedimentos possíveis.

A reunião também foi no período escolar e contou com a presença de 29 pessoas, sendo 4 pais e 25 mães. Algumas crianças que também foram acompanhar seus pais porque não tinham lugar para ficar, permaneceram brincando no pátio.

As crianças haviam organizado para os pais uma exposição com seus trabalhos (cartazes, painéis, *folders*, maquetes, fotos, construções, etc.) na classe e ao longo do corredor. Assim, após as boas vindas e dados os avisos gerais, a professora conversou com os pais sobre os projetos que a classe fez e os que ainda estavam sendo realizados, tecendo comentários sobre o quanto as crianças estavam envolvidas e empenhadas em seus trabalhos. Explicou que todas as crianças, sem exceção, se comparadas como estiveram e como estavam naquele momento, tinham se desenvolvido bastante: "Ninguém está igual. Tanto com relação ao conhecimento,

quanto com relação a forma como estão se relacionando, como resolvem seus conflitos". Alguns pais relataram situações em que comprovavam essas mudanças em casa, por exemplo, uma mãe dizendo que o filho numa briga disse-lhe que ela não precisava gritar e nem bater, que podia dizer o que sentia em voz baixa, que ele entenderia melhor do que quando ela ficava gritando. Observou-se que, inúmeras vezes, mesmo quando um pai fazia algum comentário depreciativo, a professora procurava levantar a criança aos olhos dele. Não foi registrada nenhuma depreciação ou observação humilhante ditas sobre algum aluno.

Uma mãe perguntou sobre a lição de casa e a professora explicou que o que esperava dos pais com relação as lições de casa seria, se fosse possível, que a criança tivesse um local limpo, iluminado, arejado e silencioso para realizá-las; que combinasse com a criança um período do dia para sua realização e que eles apenas conferissem se haviam sido feitas. Explicou ainda que os projetos pessoais eram planejados pelos alunos e registrados no caderno e que trabalhariam nele por pequenos períodos de tempo em casa, apresentando os resultados quando fosse o dia acordado. Destacou que era função "das crianças" realizarem as tarefas e que os pais não deveriam fazer junto, fazer por elas, corrigir ou até mesmo ajudá-las, porque teriam condições de fazerem por si próprias e se não tivessem, seria importante a professora saber. Acrescentou que os pais poderiam ainda contribuir ao conversarem com seus filhos sobre o que estavam fazendo, demonstrando interesse por suas atividades. Uma mãe relatou sua experiência dizendo que a professora tinha razão quando falava que tem que incentivar mas não fazer pelas crianças, porque "*antes meu filho só fazia a lição quando eu falava: 'vamos fazer a lição junto?'. Já hoje ele faz sozinho porque sabe que essa responsabilidade é dele e não minha*".

Deu-se início a abordagem do tema da reunião. Para isso, a professora dividiu os pais em grupos e apresentou-lhes algumas situações-problema semelhantes a que está sendo apresentada a seguir:

PROPOSTA DE ATIVIDADE PARA OS PAIS:

Em grupos os pais irão resolver a situação abaixo:

Paula é uma menina que está na terceira série e tem alguns problemas na escola: deixa de fazer as lições, seus cadernos ficam pela metade. Embora se comprometa com a professora em mudar, não consegue. Sua mãe é muito ocupada, deixa de ver os cadernos, apenas pergunta se está tudo em ordem, ao que Paula responde sempre que está. Quando sua mãe descobre, faz aquele sermão e chega a bater em Paula de cinta e deixa de castigo. Porém, a lição fica sem fazer.

a) Você acha que a mãe de Paula está certa ou errada? Por quê?

b) Como você agiria no lugar da mãe de Paula?

c) Você acha que algumas vezes bater é necessário? Por quê?

Cada 2 grupos receberam uma mesma situação, discutindo sobre as questões propostas. Depois cada grupo apresentava para os outros e justificavam suas respostas. Na apresentação dos mesmos ficou evidente que muitos pais achavam que o bater era necessário, surgindo falas como: *"A gente perde a paciência"; "O problema é que quando cresce não dá mais para bater"; "Quando precisa tem que dar correção"; "Eu fico muito mal depois que bato";* etc.

A partir desse painel, foram desenvolvidos os seguintes temas por meio de um diálogo:

- ✓ A professora contou sua historia de vida e como ela pensava que era o certo fazer quando colocava "limites" para sua filha, agindo exatamente como os pais agiam;
- ✓ Refletiu sobre como os adultos resolviam os seus próprios problemas, se valiam-se ou não de agressões, as conseqüências, etc.
- ✓ Questionou-os sobre que tipo de crianças queriam formar no futuro? Pessoas obedientes?
- ✓ Um pai falou que seu filho lhe disse que ele não sabia conversar que só sabia bater e que ele se sentiu mal com aquilo. Comentou ainda que na época dele era diferente. A professora questionou-o como ele se sentia na época dele, quando era criança.
- ✓ Discorreu sobre as censuras, a retirada de amor, o castigo e as conseqüências desses procedimentos a longo prazo.
- ✓ Trabalhou o respeito aos sentimentos envolvidos e a importância de se limitar somente os atos.

- ✓ Sugeriu alguns procedimentos que poderiam utilizar, como as opções, as sanções por reciprocidade, a explicação da necessidade da norma ou de determinada orientação, o permitir as conseqüências dos atos, entre outros, em substituição à agressão física ou verbal.

O que chamou a atenção foi a maneira como esse tema foi desenvolvido, com a professora utilizando a 1ª pessoa do plural, demonstrando empatia com os pais, relatando situações vividas por ela e ouvindo as inseguranças, sem censurar ou prescrever, fez com que os pais se sentissem acolhidos e compreendidos, e não diminuídos ou culpados. Muitas vezes o assunto desviava com os relatos e comentários que as mães faziam e o tempo planejado acabou sendo ultrapassado. A reunião ocorreu num clima amistoso e percebeu-se, que ao saírem os pais continuavam a conversar sobre aquilo que foi discutido na reunião. No final a professora pediu que fizessem por escrito a seguinte avaliação, que depois de tabulada, indicou a maioria das respostas satisfatórias e positivas.

AVALIANDO AS REUNIÕES DE PAIS:

Lembre-se do que você escreveu nas perguntas feitas no início do semestre e responda as questões abaixo :

1 - O que você achou do jeito que realizamos as reuniões de pais neste semestre? Justifique sua resposta.

2 - O que você esperava do trabalho realizado com o seu filho na 3ª série foi atingido? Por quê?

3 - O que você espera da professora do seu filho? Por quê?

4 – Comente sobre a relação de seu filho com a escola e o que tem percebido com relação ao seu desenvolvimento.

5 - O que abordamos nas reuniões de pais ajudou você a lidar melhor com seu filho? Por quê?

6 – Apresente críticas e sugestões para melhoria do nosso trabalho.

Observa-se novamente na relação com os pais e na maneira de conduzir as reuniões as características pessoais e profissionais, assim como as concepções das duas professoras já citadas anteriormente.

Apesar das constantes queixas sobre as relações familiares, constata-se em muitas escolas públicas e particulares um trabalho com os pais ou com a comunidade que deixa muito a desejar. Visando a integração de ambas instituições, além do incentivo à participação dos pais e outros integrantes da comunidade nas decisões da escola por meio dos conselhos escolares (participações de fato e não aparente), pode-se ainda estimular a presença ao serem oferecidas reuniões fora do horário de trabalho dos pais, para que suas presenças sejam incentivadas. Para que a reunião seja proveitosa para os mesmos, os pais devem ser consultados sobre os temas de interesse, o melhor período em que as reuniões podem ser realizadas, além de avaliarem os encontros e oferecerem sugestões. As crianças também devem ser envolvidas no planejamento e execução desses encontros.

Além disso, durante o ano letivo, em ocasiões diferentes, devem ocorrer entrevistas individuais com todos os pais que possuem o direito de saber sobre o trabalho realizado com o seu filho pela escola, assim como, conhecer o desenvolvimento ocorrido e ainda, ter oportunidades particulares para esclarecerem suas dúvidas e apresentarem sugestões. Essas reuniões individuais podem ocorrer em 3 momentos: no início do ano para coleta de dados necessários para o professor conhecer o aluno que irá receber e as relações familiares (o professor pode aproveitar para preencher uma ficha de anamnese); no final do primeiro semestre, para avaliação parcial; e ao término do segundo, ocasião em que são apresentados o relatório de avaliação e o portifólio do aluno. Com essa prática, há uma evidente melhoria na interação Escola-Comunidade.

Um bom trabalho com os pais depende, entre outros fatores, da forma como o professor os vê na instituição escolar; como concebe o papel da família e da escola na educação das crianças; a forma como o professor vê a si próprio como profissional; a concepção de educação; as crenças e segurança que possui sobre a metodologia empregada; o estabelecimento de uma relação de empatia; e as necessidades específicas dos pais, da escola e das crianças. Considerando que essa troca com a escola pode interferir diretamente na vida da criança, é importante zelar por uma maior qualidade nas reuniões, com os professores e especialistas planejando-as cuidadosamente e avaliando-as posteriormente; realizando interessantes dinâmicas com o grupo de pais; elaborando os convites de forma detalhada; pensando numa recepção acolhedora, muitas vezes com a oferta de um lanche aos participantes; e, em alguns casos,

convidando palestrantes ou os próprios membros da comunidade para abordar temas escolhidos previamente pelos pais.

Algumas questões refletidas ao elaborar os encontros poderão auxiliar a torná-los mais produtivos (Althuon *et alli*, 1996):

- ✓ Quais são os nossos objetivos com essa reunião?
- ✓ Quais temas possíveis considerando nossos objetivos? Dentro desse tema quais os pontos importantes?
- ✓ Quando a reunião de pais é considerada agradável?
- ✓ Quando a reunião de pais é considerada ruim?
- ✓ Quais são as características e quais são os participantes esperados? (trabalho, nível socioeconômico, grau de instrução, como vêem a escola, etc.)
- ✓ Como planejo a introdução da reunião? Como dar continuidade?
- ✓ Como fazer com que o tema torne-se mais interessante e atraente para os pais?
- ✓ Como elaboro o convite de forma a estimular a presença dos pais?
- ✓ Como arrumar a sala?
- ✓ Como recebê-los? Como cumprimentá-los?
- ✓ Como eu me sentiria se fosse um pai e estivesse participando dessa reunião?

2.7 - CONSIDERAÇÕES SOBRE OS GRUPOS AUTOCRÁTICOS E DEMOCRÁTICOS

Kurt Lewin (1939) em alguns de seus trabalhos discute a influência das atmosferas ou grupos democráticos e autocráticos criados experimentalmente por R. Lippitt e R. K. White. O autor considera que "o êxito de uma professora na sala de aula depende não só de sua aptidão mas também, em grande parte, da atmosfera que cria. Esta atmosfera é algo de intangível; é uma propriedade da situação social como um todo", mas que pode ser medida cientificamente e analisada. (p.2)

No experimento de Lippitt foram organizados dois grupos de meninos e meninas, de dez e onze anos de idade, que foram escolhidos entre um grupo de voluntários de crianças de uma escola, para formarem um clube de fabricação de máscaras. Procurou-se o quanto possível equiparar as características dos dois grupos, no tocante a qualidades como liderança e relações interpessoais. As propostas apresentadas eram sempre as mesmas, o que primordialmente os diferenciava é que o grupo democrático escolhia livremente suas atividades, já o autocrático, recebia ordens de seu líder para realizá-las. Assim, ambos realizaram as mesmas atividades, sendo que o que variava era a atmosfera dos grupos.

Os líderes eram sempre adultos, que foram preparados para criar diferentes atmosferas utilizando a seguinte técnica:

Grupo Democrático:

1. Todos os planos de ação são resultados de decisão do grupo, encorajados e acatados pelo líder.
2. Eram sempre apresentados as perspectivas daquilo que deveria ser realizado e os objetivos, havendo uma explicação das fases gerais do processo, em discussões com o grupo. Quando eram necessários conselhos técnicos, o líder procurava indicar dois ou três processos alternativos, entre os quais se podia escolher.
3. Os participantes tinham liberdade para trabalhar com quem quisessem, e a divisão de tarefas cabia ao grupo.
4. O líder procurava ser um membro do grupo em espírito e na discussão, mas não realizava grande parte do trabalho. Elogiava e criticava objetivamente.

Grupo Autocrático

1. Todas as decisões e planejamento eram feitos pelo líder.
2. As técnicas e etapas para atingir o objetivo (a máscara completa) eram ditadas pela autoridade, uma de cada vez, de maneira que a orientação futura era sempre incerta.
3. A autoridade determinava geralmente, de maneira autocrática, o que cada participante devia fazer e com quem devia trabalhar.

4. O dominador criticava e elogiava as atividades do indivíduo sem dar razões objetivas, e abstinha-se de participação ativa no grupo. Mantinha-se sempre impessoal, mas exteriormente hostil ou cordial.

Analisando os dados observados, constatou-se que o líder autocrático exercia quase três vezes mais ações sobre os membros do grupo se comparadas com as do democrático. De modo geral, portanto, houve um impacto muito maior do líder sobre os membros do grupo no caso da autocracia que no da democracia, e a abordagem foi muito mais dominante e menos prática.

No grupo autocrático, era o líder quem estabelecia o plano de ação. Na maioria das vezes, a criança teria sido capaz de, por si mesma, atingir o seu próprio objetivo, mas o líder erguia uma barreira contra essa direção e encaminhava as ações da criança para o objetivo que ele mesmo havia proposto (objetivo induzido). Já o líder do grupo democrático, em vez de impedir as crianças de atingirem seus objetivos, franqueava as dificuldades que podiam existir, auxiliando-as no alcance dos mesmos, sem porém, fazer por elas.

> *Para o grupo democrático, muitos caminhos se abrem; para o autocrático, apenas um, a saber, o determinado pelo líder. Numa autocracia, o líder determina não apenas o tipo de atividade, mas também quem deve trabalhar com quem. Em nossa democracia experimental, toda cooperação de trabalho era resultado de subagrupamento espontâneo das crianças. (...) De modo geral a atmosfera autocrática propicia um domínio muito maior e mais agressivo do líder, e uma redução do livre movimento dos membros, a par do enfraquecimento de suas atuações* (p.5)

E qual foi a influência dessa atmosfera sobre a vida grupal das crianças? Lewin encontrou que a relação entre as crianças era bastante diferente nas duas atmosferas.

> *Havia aproximadamente trinta vezes mais dominação hostil na autocracia que na democracia, mais exigências de atenção e muito mais crítica hostil, ao passo que na atmosfera democrática era muito mais freqüentes a cooperação e o elogio ao companheiro. Na democracia, eram feitas sugestões mais construtivas e era mais freqüente comportamento prático ou submisso de membro para membro* (p.6).

O autor considera que é essencial contar com uma organização que, em vez de criar ressentimento e hostilidade, como ocorre com a autocracia, estimule a cooperação entre as crianças, característica do grupo democrático. Observou que quando o trabalho exigia a cooperação de quatro ou cinco crianças, na autocracia era o líder que tinha de mandar os participantes se reunirem e estes pequenos grupos desintegravam-se muito mais rapidamente

quando deixadas à sua sorte. Na democracia, os grupos se reuniam espontaneamente e duravam o dobro do tempo dos da autocracia.

Na interpretação destes dados, pode-se afirmar que o "estilo de vida e pensamento" introduzido pelo líder dominou as relações entre as crianças. Na autocracia, em vez de uma atitude cooperativa, prevaleceu uma atitude hostil e extremamente pessoal. "Isto se destacou notavelmente pela proporção de sentimento grupal de 'nós', em oposição ao sentimento de 'eu'. As afirmações 'centradas no nós' ocorriam duas vezes mais na democracia que na autocracia, enquanto, na autocracia, muito mais afirmações 'centravam-se no eu' que na democracia"(p.6).

De modo geral, o estilo de vida nas duas atmosferas governava tanto a relação entre as crianças, como a relação entre a criança e o líder. No grupo autocrático, as crianças eram menos positivas, menos cooperativas e submissas diante de seus pares, entretanto eram mais submissas ao seu superior que na democracia. Para o autor existe uma série de fatores por detrás dessa diferença de comportamento.

> *A tensão é maior na atmosfera autocrática, e a estrutura dinâmica dos dois grupos é assaz diferente. Num grupo autocrático, existem dois níveis claramente distintos de status social: o líder é o único a ter status superior, ficando os outros num nível igualmente baixo. Uma forte barreira erguida pelo líder impede que qualquer um suba de status conquistando a liderança. Numa atmosfera democrática, a diferença de status social é pequena e não existe barreira para atingir a liderança* (p.6).

Nos experimentos de Lippitt, essas estruturas de grupo, combinadas com a alta tensão na autocracia, levaram à situação, muito conhecida dos professores, que é a eleição do "bode expiatório"[26]. São relatadas situações em que no grupo autocrático, as crianças se "juntaram em bando, não contra seu líder, mas contra uma das crianças e a trataram tão mal que ela deixou de freqüentar o clube". Isso ocorreu duas vezes durante o desenvolvimento da pesquisa.

> *No sistema autocrático, toda elevação de status por via de liderança era bloqueada, e a tentativa de dominar era ditada pelo estilo de vida. Em outras palavras, cada criança se tornava inimiga potencial das outras, e os campos de poder das crianças se enfraqueciam uns aos outros, em vez de se fortalecerem pela cooperação. Combinando-se num ataque contra um indivíduo, os membros que de outra maneira não poderiam conseguir status mais alto, alcançaram-no pela supressão violenta de um dos companheiros.* (p.7)

[26] "Pessoa sobre quem se faz recair as culpas alheias ou a quem são imputados todos os reveses" (Dicionário Aurélio Eletrônico).

Lewin reflete questionando se estes resultados não se devem apenas a diferenças individuais, entretanto argumenta que uma série de fatos exclui tal explicação, embora, considere que as diferenças individuais sempre exerçam influência. Relata uma situação em que houve a transferência de uma das crianças do grupo autocrático para o democrático, e de outra do democrático para o autocrático. Esclarece que antes da transferência, a diferença entre as duas crianças era a mesma que entre os grupos a que pertenciam, isto é, a criança autocrática era mais dominadora e menos cordial e objetiva que a democrática.

> *Todavia, depois da transferência, o comportamento mudou, de maneira que a criança anteriormente autocrática se tornou menos dominadora e mais cordial e objetiva. Em outras palavras, o comportamento das crianças espelhou bem rapidamente a atmosfera do grupo em que se moviam. (...) De modo geral, creio que existem fartas provas de que a diferença de comportamento em situações autocráticas, democrática e de laissez faire, não provém de diferenças individuais. Tive poucas experiências tão impressionantes quanto a de ver mudar a expressão nos rostos das crianças durante o primeiro dia de autocracia. O grupo cordial, aberto, cooperativo e cheio de vida, tornou-se, ao cabo de apenas meia-hora, uma reunião apática, sem iniciativa. A mudança de autocracia para democracia parecia levar um pouco mais de tempo que de democracia para autocracia. A autocracia é imposta ao indivíduo. A democracia, ele a precisa aprender.* (p.2 e p.8)

Este estudioso da psicologia social considera ser errôneo acreditar que as pessoas sigam um padrão democrático em sua vida num grupo social, quando deixadas entregues a si próprias, mesmo vivendo em uma sociedade democrática; faz-se necessário algum tipo de "aprendizagem", o que para o autor, ocorre pelo fato de o indivíduo vivenciar de fato esse processo. Analisando a mudança dessas crianças que passaram de um tipo de estrutura de um ambiente para outro, afirma:

> *Quanto à mudança de um padrão cultural para outro, os experimentos indicam que a autocracia pode ser "imposta a uma pessoa". Isto significa que o indivíduo poderia "aprender" autocracia adaptando-se a uma situação que lhe fosse imposta de fora. A democracia não pode ser imposta a uma pessoa; tem de ser aprendida por um processo de participação voluntária e responsável. Passar da autocracia para a democracia é um processo que leva mais tempo que a mudança na direção oposta.* (p.2)

Em suas conclusões, Lewin ressalta a importância da atmosfera social do grupo ao qual a criança pertence, destacando que a sua relação com esse grupo, assim como sua posição nele, constituem fatores importantes para o seu sentimento de segurança ou insegurança.

Esses estudos sobre os grupos autocráticos e democráticos foram descritos ao encerrar este capítulo pelo fato de também terem sido identificadas, tanto na classe de Ana quanto na de Maria, muitas das considerações apresentadas pelo pesquisador.

Pelo fato de trabalharmos diretamente com professores de escolas públicas e particulares muitas vezes, deparamo-nos em maior ou menor grau com situações análogas as relatadas neste capítulo. Considerando que os modelos educativos podem contribuir, ou não, para a passagem da heteronomia para a autonomia moral, é que se optou por selecionar para constituir a amostra desta pesquisa, docentes que apresentavam posturas antagônicas, ou seja, classes orientadas por modelos pedagógicos e ambientes sociomorais bastante diferentes e investigar algumas das influências desses ambientes na formação das crianças.

Mais do que somente descrever, julgou-se necessário detalhar experiências e realizar uma análise sob uma perspectiva construtivista piagetiana, numa tentativa de mostrar a significativa inter-relação entre as categorias apresentadas e o desenvolvimento do aspecto cognitivo e social. Em geral, o que se encontra comumente nas escolas são ambientes intermediários, com características de ambos os modelos, nem tão democráticos, nem tão autocráticos. Alguns dos relatos descritos poderiam ter ocorrido em qualquer instituição escolar. Assim, também esperamos com essas análises contribuir para suscitar novas reflexões nos profissionais que atuam diretamente nas escolas.

No próximo capítulo será examinado o problema de investigação desta pesquisa, ou seja, se as diferenças encontradas no ambiente escolar influenciam a maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, bem como no modo como interpretam e resolvem seus conflitos hipotéticos.

IV

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1 - OS NÍVEIS DE ENTENDIMENTO INTERPESSOAIS DE ROBERT SELMAN E A ANÁLISE DAS RELAÇÕES SOCIAIS OBSERVADAS NAS CLASSES

No capítulo anterior foram descritas e analisadas as diferenças existentes no ambiente sociomoral, na práxis pedagógica e no tipo de interações sociais vivenciadas em cada uma das classes que faz parte da amostra. Neste capítulo, será analisado o primeiro aspecto do problema de investigação: se o ambiente escolar influencia a maneira em que as crianças se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais. Num primeiro momento serão apresentados os resultados de algumas das pesquisas de Robert L. Selman (e colaboradores) que serão utilizados para a fundamentação teórica desta pesquisa e para a análise dos dados; num segundo momento, serão discutidas as concepções sobre conflitos interpessoais presentes nas respostas das professoras e serão analisadas as formas como elas intervinham nos conflitos em suas classes e as conseqüências nas interações entre as crianças.

1.1 - OS ESTÁGIOS DE ADOÇÃO DE PERSPECTIVAS DE SELMAN

As pesquisas realizadas por Piaget, Kohlberg e Selman auxiliam-nos a compreender melhor o modo como as crianças pensam sobre as regras morais, sobre si e os outros, assim como a forma como raciocinam ao se deparar com os conflitos. Mostram que as crianças apresentam dificuldades para compreender as razões das regras morais e sociais devido a uma capacidade limitada para assumir a perspectiva dos outros (assumir papéis) e pensar sobre seus sentimentos e intenções, ainda mais quando seu próprio interesse está em jogo. Comprovam que a descentração do próprio ponto de vista ou a coordenação de perspectivas, tanto no aspecto cognitivo, quanto no afetivo, é necessária para a construção de padrões morais que levem em consideração as perspectivas e os sentimentos dos outros.

O desenvolvimento da capacidade de assumir-papéis, ou seja, de compreender e relacionar diversas perspectivas possíveis, "permite à criança um grau de desprendimento de sua própria perspectiva, desprendimento este sendo uma condição necessária para objetividade de

pensamento em todos os campos de conhecimento" (Light, 1987, p.42). Assim, as implicações da adoção de perspectivas se estendem além do comportamento social incluindo todos os aspectos do desenvolvimento mental.

Light (*ibid.*) ao discorrer sobre este desenvolvimento cita a concepção de Mead (1934) que alega que a experiência obtida por intermédio da interação social, fornece fundamento para o desenvolvimento intelectual individual.

> *O mesmo fenômeno que Piaget descreveu em termos de diminuição do egocentrismo, Mead descreveu em termos de autoconhecimento emergente. Mead defendeu que o autoconhecimento é adquirido somente de forma indireta pelo indivíduo, através da atividade social. Em intercâmbios sociais a criança traz a si própria dentro de seu próprio campo de experiência como um objeto social, para assumir o papel de outros em relação a ela mesma. O assumir-papel, na percepção de Mead, refere-se ao processo cognitivo de colocar a própria pessoa no lugar de uma outra e fazer inferências com relação a experiências do outro. Particularmente ele envolve o conceito de interação de um próprio ser com outro, visto através dos olhos do outro.* (p.42)

A princípio as ações e percepções da criança estão enraizadas em sua própria perspectiva, é o egocentrismo intelectual que para Flavell é fundamentalmente uma inabilidade para assumir–papéis. Piaget caracterizou o egocentrismo não tanto como uma fixação em um ponto de vista, mas também como uma falha ao diferenciar perspectivas, isto é, a indiferenciação entre o próprio ponto de vista de alguém e outros pontos de vista possíveis. Conforme se desenvolve, a criança vai compreendendo que uma mesma situação na qual ela e os outros estão envolvidos pode parecer bastante diferente para cada um, podendo haver diferentes perspectivas. Ela desenvolve habilidades cognitivas que lhe possibilitam uma compreensão cada vez mais complexa, resultando num comportamento mais integrado socialmente. "O crescimento do conhecimento da criança sobre as perspectivas dos outros implica no crescimento do autoconhecimento e no alcance de algum grau de imparcialidade objetiva" (*ibid.*p. 56). Com o desenvolvimento da autonomia o sujeito não tende mais a submeter à personalidade a regras comuns em seu próprio conteúdo: "limita-se a obrigar os indivíduos a 'se situarem' uns em relação aos outros, sem que as leis de perspectiva resultantes desta reciprocidade suprimam os pontos de vista particulares" (Piaget, 1932/1977, p.345).

Light (*ibid.*) mencionando as crianças que manifestam um desajuste social severo, apresenta como hipótese aos problemas de ajuste encontrados por essas crianças surgem às deficiências de adoção de papéis ou das habilidades cognitivas relacionadas. Cita alguns estudos

em que foi encontrada a existência de tais déficits em crianças agressivas ou emocionalmente perturbadas e em garotos delinqüentes crônicos. Nestes estudos foram feitas tentativas de desenvolver nestas crianças a capacidade de adoção de papéis, tendo sido verificados progressos em seus comportamentos sociais. Um outro trabalho apresentado corrobora essa concepção indicando que a "adoção de papéis" é vista como um pré-requisito para a resolução do problema interpessoal.

Em uma abordagem um pouco mais clínica, porém com inúmeras implicações pedagógicas, Selman (1980) pesquisou o desenvolvimento da capacidade de o sujeito adotar a perspectiva de outrem e coordená-la com a de si próprio. O autor utiliza o enfoque teórico-evolutivo piagetiano como base para realizar uma análise estrutural que visa definir as transformações evolutivas (estágios) do desenvolvimento da habilidade de adoção de papéis, compreendidas como mudanças qualitativas na compreensão infantil da relação entre as suas próprias perspectivas e as alheias. Em seus estudos, Selman utilizou o método clínico elaborado por Jean Piaget, aplicando uma série de dilemas sociomorais, que envolvem motivos mais ou menos complexos, reações emocionais etc., sobre as quais crianças de diferentes idades são questionadas. A estrutura dos sucessivos estágios elaborados por Selman é resultado de sua busca ao investigar como a criança distingue a sua perspectiva com a do outro; como as coordena; e de que maneira as novas diferenciações e coordenações de um determinado estágio se constituem e se superam (Lukjanenko, 2001). O procedimento empregado é semelhante ao utilizado por Kohlberg no campo do juízo moral. Assim como Kohlberg, Selman elaborou um modelo de desenvolvimento estrutural envolvendo vários estágios e níveis de adoção de perspectiva social. Este autor considera que os estudos de Kohlberg "representam os trabalhos preliminares no campo cognitivo desenvolvimental que o próprio Piaget deixou relativamente inculto depois de seu período de pesquisa; marcado pela conclusão do 'Julgamento Moral da Criança' (1932)" (Selman, 1980, p.75).

Para Selman (*ibid.* p.74) "o desenvolvimento dos conceitos sociais podem ser organizados dentro de uma série de estágios universais e invariantes, ou seja, modos de organização, pelo qual a criança progressivamente estrutura sua própria experiência social". Para descrever formalmente os trabalhos elaborados numa perspectiva desenvolvimentista, como ele mesmo define, o autor apresenta o quadro a seguir em que faz uma revisão do sumário de algumas pesquisas importantes. Nela, incluí "os principais investigadores, a área de estudo, a

idade de seus sujeitos, os tipos de dados coletados e a análise de dados utilizada, além de algumas aplicações do trabalho deles no âmbito educacional e clínico" (p.75).

Selman menciona esses trabalhos por três razões: primeiro, porque todos esses pesquisadores focalizam uma mudança estrutural no desenvolvimento do conhecimento do conceito ou do julgamento sobre vários relacionamentos morais ou sociais (por exemplo: justiça entre pessoas e relações de um com o outro; do "eu" para com as normas sociais; do "eu" para com a fé em Deus; etc.) mais do que sobre objetos sociais (por exemplo: percepção pessoal, concepção do nascimento, etc.); segundo, com poucas exceções, a maioria desses estudos fornece alguns dados longitudinais, seguindo o raciocínio do mesmo indivíduo, que permite "o fazer das inferências sobre a validade da seqüência desenvolvida" (*ibid.* p.76); e terceiro, os pesquisadores fornecem uma análise descritiva qualitativa das categorias abaixo examinadas. O autor acrescenta ainda que, em geral, esses pesquisadores têm tentado expandir, modificar ou corrigir seus próprios enfoques mais que tomá-los como dogmas.

QUADRO 4

DESCRIÇÃO DESENVOLVIMENTAL DO CONHECIMENTO SOCIAL ORIENTADA EM ESTÁGIOS (Selman, 1980, p.75)				
Investigador	**Domínio**	**Alcance da idade**	**Coleção de dados/métodos**	**Programas educacionais**
Kohlberg, L (1969)	Juízo moral	10 – adultos	Dilemas hipotéticos/entrevistas	Sim
Turiel, E (1975)	Convenção social	10 – adultos	Dilemas hipotéticos/entrevistas	Não
Selman, R (1976)	Tomada de perspectivas/entendimento interpessoal	5 – jovens	Dilemas hipotéticos/entrevistas	Sim
Damon, W (1977)	Amizade, autoridade, convenção social, senso de justiça	3 – 12	Dilemas hipotéticos/entrevistas	Não
Broughton, J (1977)	O "eu", mente/corpo	10 – adultos	Entrevista	Não
Furth, H 91977)	Papéis trocados	5 – 11	Entrevista	Não
Fowler, J (1976)	Fé	4 – adultos	Entrevista	Não

Selman ao elaborar sua análise utiliza o termo "estágio", concebendo como relevante para suas pesquisas quatro suposições do processo de desenvolvimento básicas. São elas:

1. Os estágios apresentam diferenças qualitativas entre si na forma pela qual a realidade é organizada (não é simplesmente acumulação quantitativa de novos dados sociais, mas representam uma compreensão qualitativamente mais avançada do que o anterior). "A reorganização qualitativa é vista como aquilo que transforma velhos conceitos e coloca–os de maneira única, formando novos conceitos ou estruturas" (*ibid.* p.77)
2. Os estágios se organizam numa seqüência de desenvolvimento invariante (isso não significa que o sujeito atue de maneira única).
3. Os estágios formam um todo estruturado (organizações ou estruturas sociocognitivas delineadas especificadamente).
4. Os estágios se integram hierarquicamente, formam de modo progressivo estruturas compreensivas, que são usadas para organizar compreensões e interações da vida social.

Entretanto, este autor utiliza também o termo "nível" para se referir às mudanças ontogenéticas em algum tema particular (exemplo: na resolução de conflitos) dentro de um domínio interpessoal (exemplo: amizade). Dessa forma, Selman utiliza o termo *nível* para referir-se a uma *estrutura de essência* enquanto o termo *estágio* tem sido usado para referir-se ao *sistema completo* de conceitos em um domínio que é manifestado ao redor de cada nível.

A análise de Selman refere-se a uma mudança no desenvolvimento em sistemas de pensamento que possui um "componente estrutural" (ou operativo) que denomina coordenação perspectiva e um "componente de conteúdo" que são conceitos interpessoais ou questões (aspectos subjetivos do eu e do outro, os atributos da personalidade, a motivação etc.) assim, ao passar de um estágio para o outro, mudam-se também os conceitos de personalidade, motivação e outros elementos das relações sociais.

O movimento de um estágio para outro ocorre por meio de mecanismos básicos de conflito conceitual que desencadeiam o processo de equilibração. "O conflito conceitual pode ser visto numa 'evidência externa' da consciência da criança que está em conflito com sua compreensão pessoal ou 'interna' da realidade social ou numa consciência súbita do conflito, inconsistência, ou inadequações de seu sistema interno de crenças e valores" (*ibid.* p.81). Selman cita como exemplo de conflito interno/externo o caso da criança que pensa que as pessoas que

brigam não são amigas e que observa uma briga entre duas crianças mais velhas que são amigas ou mesmo os pais demonstrando afeição um ao outro, depois de uma discussão. A criança pode ignorar o dado externo ou pode iniciar uma mudança, redefinindo seu conceito de amizade (ou outros relacionamentos) para se ajustar às evidências observadas. A criança é capaz de ignorar os dados quando suas próprias estruturas pessoais (sociocognitiva) são imaturas e as novas evidências são muito avançadas ou complexas demais para serem assimiladas. Já a consciência do conflito gera um desequilíbrio nos seus conceitos e a busca por resolução satisfatória. Freqüentemente, a criança trabalhará durante muitos meses as contradições internas inerentes a seus conflitos. Cada equilíbrio resulta de uma reflexão e uma nova relação entre as idéias que existiam antes e as novas.

Foi descrito anteriormente que Selman utilizou dilemas sociomorais empregando o método clínico piagetiano. Ao analisar as respostas aos dilemas propostos, o pesquisador centra-se em três aspectos estruturais de adoção de perspectivas: o ponto de vista do sujeito; as diferentes perspectivas de cada personagem no dilema; e as relações entre essas diversas perspectivas. "Além disso, realiza-se uma análise do conceito que tem o sujeito das pessoas e da natureza social do comportamento humano e, em particular, de sua forma de conceber os motivos e sentimentos dos demais ao realizar um juízo ético" (Selman, 1989, p.105).

A seguir serão apresentados os **estágios do desenvolvimento da adoção de perspectivas**, que mostram uma progressão do egocentrismo a mutualidade (reciprocidade), ou seja, o desenvolvimento da capacidade de compreender a perspectiva do outro e coordená-la com a própria opinião (baseados em Selman, 1980; 1989 p.107-112). Nesse desenvolvimento evidencia-se que "a diferença entre os adolescentes ou adultos e as crianças pequenas é que os primeiros podem decidir não se colocar no ponto de vista de uma outra pessoa, enquanto que os segundos carecem em geral de tal capacidade" (*id.* 1989, p.115).

Estágio 0 - Perspectiva Egocêntrica (de 3 aos 6 anos de idade em média)

Nesse estágio a criança pequena não reconhece que as experiências subjetivas e íntimas dos outros (sentimentos, intenções e idéias) podem ser diferentes das suas. Portanto, pelo fato de a criança não fazer distinção entre si mesmo e os outros como entidades diferentes, não consegue diferenciar o ponto de vista de outrem, muito menos relacioná-los entre si. Seus juízos são embasados na ação observável e não em dados psicológicos encobertos. Assim, a

criança não possui condições sociocognitivas de colocar-se no lugar do outro e ver a relação causa-efeito entre as razões do outro e suas condutas, não compreendendo que os demais possuem necessidades e interesses diferentes dos dela e que os atos das pessoas tem razões que os justificam.

A criança nesse estágio pode "predizer" ou decifrar as emoções de outra pessoa (como tristeza, irritação, felicidade) porém somente naquelas situações nas quais ela já vivenciou e conhece a sua própria reação.

Os outros são vistos como uma espécie de objeto. Um exemplo que ilustra esta afirmação é a noção de amizade que significa que os demais devem fazer coisas para a criança ou devem ser bons para ela (como compartilhar materiais com ela, emprestar o brinquedo, etc), porém não há reciprocidade. A reciprocidade significa ação para si própria, não significando compreender as necessidades subjetivas dos outros como algo diferenciado e separado de suas próprias.

ESTÁGIO 1 – ADOÇÃO DE PERSPECTIVAS SOCIOINFORMATIVAS (de 6 a 8 anos em média)

Nesse estágio a criança compreende que as pessoas não pensam e nem sentem da mesma forma porque se encontram em situações diferentes ou dispõem de informações distintas. A criança já é capaz de descentrar-se, mas em geral não consegue considerar mais de uma perspectiva de cada vez. Por conseguinte, ao julgar as ações de outras pessoas, a criança não consegue manter sua própria perspectiva e, simultaneamente, colocar-se no lugar do outro, assim como tampouco consegue julgar suas próprias ações pela perspectiva das outras pessoas. Ao emitir um juízo moral, a criança supõe que há somente uma perspectiva 'boa' ou 'verdadeira', a da autoridade ou a sua própria, mesmo reconhecendo que existem diferentes pontos de vista.

> *Enquanto que no estágio 0 a criança concebe as pessoas como sujeitos que simplesmente percebem e recopilam informações sociais, no estágio 1 compreende que ser uma pessoa significa dispor de certas habilidades para avaliar situações sociais, quer dizer para processar e interpretar a informação social. Uma mudança significativa com relação ao estágio 0 é a compreensão da intencionalidade, quer dizer, de que tanto ele como os demais, na medida em que são pessoas, podem distinguir entre atos intencionados e não intencionados. Este avanço implica, ademais, compreender que existem razões pessoais que subjazem a conduta ou as preferências das pessoas. (id.* 1989, p.108)

ESTÁGIO 2 - ADOÇÃO AUTO-REFLEXIVA DE PERSPECTIVAS (de 8 a 10 anos em média)

A criança compreende que o outro sente ou pensa de modo diferente porque cada pessoa tem sua própria escala de valores e objetivos. O maior avanço deste estágio é a capacidade de refletir sobre as condutas, sentimentos e as motivações de si própria e as dos outros (o que permite a contraposição de sua perspectiva com a de outrem). A criança se dá conta de que também os demais podem se colocar em seu lugar, com o qual é capaz de antecipar as reações alheias diante de seus próprios objetivos ou motivações. Entretanto, a criança não consegue refletir simultânea ou reciprocamente sobre estes aspectos, visto que está limitada a pensar seqüencialmente sobre cada um deles. Assim, a criança não pode sair da situação pessoa-pessoa e considerá-la pela perspectiva de um terceiro.

Agora a criança já compreende que os motivos de uma pessoa podem entrar em conflito, ou podem ordenar-se segundo uma hierarquia relativa de valores. Na medida em que começa a conceber os outros como indivíduos com motivações múltiplas e não únicas, começa a captar a possibilidade de conflito, tanto em si mesmo como nos demais, entre motivos altruístas (orientados ao outro) e instrumentais (interesse próprio). Possui uma concepção relativista de que nenhuma perspectiva pessoal é absolutamente correta ou válida.

ESTÁGIO 3 - ADOÇÃO MÚTUA DE PERSPECTIVAS (de 10 aos 12 anos em média)

Nesse estágio a criança descobre que tanto ela como o outro podem considerar simultaneamente e de forma recíproca o ponto de vista de cada um. A criança pode distinguir sua própria perspectiva de uma perspectiva generalizada, quer dizer, da adotada por um membro como, por exemplo, o mediador de um grupo. Numa situação que envolve duas pessoas a criança distingue entre o ponto de vista de cada uma das partes pela perspectiva de uma terceira pessoa (como um espectador imparcial), considerando os pontos de vista individuais e as relações entre estes ao decidir como atuar. "Esta concatenação ilimitada de adoção de perspectivas conduz, no âmbito moral, ao desenvolvimento das normas convencionais para decidir entre os direitos dos indivíduos" (*id.* 1989, p.110).

A consciência de que cada um dos participantes considera o processo alheio de auto-reflexão em uma situação que envolve duas pessoas é a característica fundamental deste estágio. Um exemplo que ilustra esta característica é com relação à amizade. No estágio 2, a

amizade se define a partir de uma perspectiva unilateral, como uma troca de favores e bons atos, já no estágio 3, o conceito de amizade se define "em termos mútuos e interpessoais, indo mais além da mera reciprocidade. Surge um novo elemento, o temporal, na definição das relações interpessoais: a criança começa a compreender que o comportamento de cada um dos membros da relação deve ser coerente ao longo do tempo" (*ibid.* p.111). Há a consciência de que as relações sociais têm uma certa profundidade, coerência e uma dimensão temporal, assim a amizade passa a ser concebida como resultante de uma série de intercâmbios realizados ao longo do tempo que validam a relação de mutualidade. "A criança se dá conta também de que determinadas ações podem ter significados diferentes para cada pessoa, em função de suas experiências sociais anteriores".

> *A compreensão da subjetividade de uma pessoa é muito mais complexa agora que nos estágios anteriores. No estágio 1, por exemplo, a criança considerava a existência de perspectivas diferentes simplesmente em função da distinta informação social de que dispõe cada indivíduo. No terceiro estágio, a noção de mutualidade se manifesta tanto na estrutura (coordenação simultânea de perspectivas) como no conceito de pessoa que tem o sujeito deste nível (a compreensão de que tanto ele mesmo como o outro possui expectativas mútuas). (ibid. idem)*

ESTÁGIO 4 - SISTEMA SOCIAL E CONVENCIONAL DE ADOÇÃO DE PERSPECTIVAS (aproximadamente de 12 a 15 anos)

O conceito de mutualidade, que começou a desenvolver-se no estágio 3, estende-se agora no estágio 4 em que a adoção de perspectivas passa do nível das situações entre duas pessoas para um sistema social geral, o que implica uma perspectiva social ou de grupo.

> *Neste estágio, o adolescente concebe o sistema social em que está imerso como uma construção de perspectivas convencionais com a participação de todos os seus membros num sistema de relações mútuas. No estágio anterior o sistema concebia a atividade do observador imparcial com uma adoção da própria perspectiva e a alheia, enquanto que no estágio 4, o sujeito compreende que, para facilitar a compreensão e comunicação com os demais, cada pessoa tem que considerar o ponto de vista compartilhado por todos, e o do outro em geral (o sistema social). (ibid.* p.111-112)

A relação entre juízo e ação no processo de tomada de decisões sociais de cada indivíduo aparece agora como um sistema complexo intrapessoal de natureza similar ao sistema social interpessoal. O conceito que o jovem possui sobre personalidade (ou caráter) demonstra que ele já é capaz de compreender que os pensamentos e ações das pessoas são decorrentes de uma organização intrapsíquica de crenças, valores e atitudes desenvolvidas ao

longo de sua vida; e que tudo isso permite predizer as ações futuras do outro assim como possibilita compreender suas condutas anteriores. "As pessoas podem ter pontos de vista diferentes tanto com relação aos valores internos como com relação às ações sociais externas" (*ibid.* p.112)

1.2 - A RELAÇÃO ENTRE OS ESTÁGIOS DE SELMAN E OS DE KOHLBERG

Selman encontrou uma relação de semelhança entre os estágios de adoção de perspectivas e os estágios morais de Kohlberg. De acordo com o autor,

> *A adoção de perspectivas pode descrever conceitualmente uma forma de conhecimento social situada em um lugar intermediário entre o pensamento lógico e o pensamento moral. De acordo com este enfoque, o estágio cognitivo da criança indica seu nível de compreensão dos problemas lógicos e físicos; seu estágio de adoção de perspectivas reflete seu nível de compreensão da natureza das relações sociais; e seu estágio no juízo moral indica a forma pela qual resolve conflitos sociais entre as pessoas com diferentes pontos de vista. O juízo moral consiste em dizer como* ***deve*** *pensar e atuar pessoas perante seus semelhantes, enquanto que a adoção de perspectivas sociais examina como e porquê as pessoas* ***de fato*** *atuam e pensam na relação com os demais. O estágio em que se leva em conta as demandas ou os direitos morais do eu e dos outros se constrói sobre o estágio estruturalmente paralelo de adoção de perspectivas, estágio em que o sujeito compreende a relação entre a perspectiva própria e a alheia. Se o sujeito não alcançou um determinado estágio na adoção de perspectivas, não poderá aplicar este mesmo estágio de conhecimento social no domínio moral. (ibid.* p.113)

Alguns estudos apresentados pelo autor indicam que cada estágio de adoção de perspectivas é uma condição necessária porém não suficiente para o estágio moral correspondente. As pesquisas de Selman têm mostrado que em populações normais geralmente o estágio de adoção de perspectivas ocorre paralelamente ao estágio moral ou o supera no máximo em um nível. Entretanto, em jovens delinqüentes muitos apresentam um estágio de adoção de perspectivas muito superior ao raciocínio moral (em dois ou mais níveis). "Estes sujeitos têm uma concepção relativamente madura de como funciona o mundo, porém um sentido pouco desenvolvido do que deveria ser o mundo" (*ibid. idem*). Selman considera que uma grande discrepância entre o estágio de juízo moral e o de adoção de perspectivas (em dois ou mais níveis) pode indicar problemas de conduta como por exemplo brigas ou condutas anti-sociais, assim como sinais estruturais de desequilíbrio.

O quadro apresentado a seguir elaborado por Selman (1989, p.124) apresenta as seqüências de estágios paralelos entre o desenvolvimento da adoção de perspectivas e o juízo moral de Kohlberg.

QUADRO 5

RELAÇÕES ESTRUTURAIS PARALELAS ENTRE OS ESTÁGIOS DE ADOÇÃO DE PERSPECTIVAS E DE JUÍZO MORAL			
Estágios de adoção de perspectivas (Selman)		**Estágios de juízo moral (Kohlberg)**	
Estágio 0: Perspectiva egocêntrica (de 3 a 6 anos) [a]	A criança percebe a diferença entre ela e os demais, porém fracassa ao distinguir entre a perspectiva social própria (como pensamentos e sentimentos) e alheia. Ainda que possa descrever os sentimentos observáveis de outras pessoas, não compreende as relações de causa e efeito entre os motivos e as ações sociais.	Estágio 0: Nível pré-moral	Os juízos sobre o bem e o mal se baseiam nas conseqüências positivas ou negativas, mas não nas intenções. As escolhas ou decisões morais nascem do desejo da criança de que ocorram coisas boas, de modo que as razões que as constituem são mais uma afirmação de sua escolha do que uma justificação da própria.
Estágio 1: Adoção de perspectivas socioinformativas (de 6 a 8 anos)	A criança compreende que a perspectiva social do outro se baseia em suas próprias razões ou motivos particulares e que podem ou não ser similares aos da criança. Contudo, ela não consegue coordenar pontos de vista distintos, centrando-se, em geral, em uma única perspectiva.	Estágio 1: Orientação para o castigo e a obediência	A criança se centra em uma única perspectiva: a da autoridade ou da pessoa que detenha algum poder. Contudo, ela já compreende que as ações boas se baseiam em intenções boas. Tal estágio representa o começo da noção de justiça compreendida como igualdade.
Estágio 2: Adoção auto-reflexiva de perspectivas (de 8 a 10 anos)	A criança é consciente de que cada indivíduo compreende que o outro possui sua própria perspectiva e que esta compreensão influi na percepção que cada um em tem do outro. Colocar-se no lugar do outro é um modo de julgar suas intenções, propósitos e ações. A criança pode construir uma cadeia coordenada de perspectivas, mas ainda precisa de habilidade para, a partir deste processo, abstrair a noção de reciprocidade simultânea.	Estágio 2: Orientação instrumental	A reciprocidade moral é concebida como o intercâmbio igualitário entre duas pessoas: se alguém atua mal com outrem, está correto que este retribua na mesma moeda. Os direitos se definem segundo aquilo que o sujeito gosta ou quer.
Estágio 3: Adoção mútua de perspectivas (de 10 a 12 anos)	O sujeito toma consciência de que tanto ele como o outro podem se perceber mútua e simultaneamente como sujeitos. Ele dá mais um passo além da relação entre duas pessoas, podendo perceber a interação a partir da perspectiva de uma terceira pessoa.	Estágio 3: Tendência de manter as expectativas mútuas	Os direitos definem-se segundo a regra de ouro: "faça aos outros o que quer que os outros façam para si". A criança considera todos os pontos de vista e é capaz de refletir sobre os motivos de cada pessoa ao se esforçar por conseguir o acordo entre todos os participantes.
Estágio 4: Sistema social e convencional de adoção de perspectivas [b] (de 12 a 15 anos)	O sujeito compreende que a adoção de perspectivas mútuas nem sempre conduz a uma compreensão completa. Considera-se então que as convenções sociais são necessárias na medida em que todos os membros do grupo (em geral "o outro") as compreendem independentemente de sua experiência, posição ou papel social.	Estágio 4: Orientação para a perspectiva da sociedade	Os direitos se definem em termos da perspectiva, em geral, do "outro" ou da maioria. O sujeito considera claramente as conseqüências para o grupo ou a sociedade. Há uma tendência de manter a moralidade e a ordem social.

Para Selman (1989, p.116) a concepção integradora dos estágios de adoção de perspectivas e de juízo moral constitui o primeiro passo de "estágios de compreensão interpessoal" visto que "a adoção de perspectivas une o funcionamento cognitivo com o funcionamento moral e emocional. Adotar a perspectiva do outro significa começar a compreender seus sentimentos e emoções assim como os motivos e razões de sua conduta".

No que diz respeito à relação entre o juízo moral e a ação, Selman apresenta os resultados de alguns estudos (Kohlberg e Selman, 1972; Scharf, Hickey e Kohberg, 1972) que intentavam investigar a relação existente entre a evolução do pensamento moral e a conduta do sujeito, assim como os sentimentos sobre si mesmo. Para Selman, estes estudos parecem indicar que "ainda que a correspondência entre juízo e ação é sempre complexa, um juízo mais evoluído *pode* levar a uma conduta social mais coerente e a alguns sentimentos mais realistas com relação ao próprio eu" (*ibid.* p.114).

Lukjanenko (2001, p.107) resume alguns dos resultados encontrados por Selman em suas investigações: "a habilidade de adoção de papéis e a precisão da percepção social melhoram com a idade; tem se estabelecido correlações entre a capacidade de adoções de papéis e as medidas psicométricas da inteligência; e a capacidade de adoções de papéis tem-se correlacionado com o equilíbrio emocional".

1.3 - OS NÍVEIS DE ENTENDIMENTO INTERPESSOAL ATUADOS DE SELMAN

Foi visto que dentro deste sistema de estágios de adoção de perspectivas, Selman elaborou níveis específicos quando tencionava referir-se às mudanças ontogenéticas relacionadas com um determinado tema dentro de um domínio interpessoal. Um exemplo são os níveis de "Entendimento Interpessoal Atuados" que envolvem tanto as "Estratégias de Negociação" empregadas pela criança ao interagir numa situação em que há conflitos interpessoais (interações em desequilíbrio) quanto às "Experiências Compartilhadas", que se caracterizam por uma dinâmica interpessoal em equilíbrio.

O modelo de Selman pretende avaliar os níveis de desenvolvimento de entendimento interpessoal que ocorrem no momento da interação, visto que descrevem o que as crianças realmente fazem nas suas relações sociais, por exemplo, quando brincam, jogam, conversam,

trabalham em grupo, etc. Esses níveis envolvem uma combinação de fatores cognitivos, afetivos e situacionais. Segundo DeVries e Zan (1998):

> *Selman conceitua os níveis de desenvolvimento de entendimento interpessoal em dois tipos de experiências. A primeira é a de negociação, na qual o objetivo desenvolvimental é o de manter a identidade separada dos outros. A segunda é a experiência compartilhada, na qual o objetivo desenvolvimental é o de estabelecer conexão ou reciprocidade com outros. Esses dois tipos de experiências refletem temas complementares na estruturação do desenvolvimento das relações sociais.* (p.42)

A seguir será enfocado de forma resumida o desenvolvimento das "Experiências Compartilhadas" e aprofundar-nos no próximo item nas "Estratégias de Negociação" empregadas pela criança em situações de conflito, tema primário deste trabalho.

UM RESUMO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DAS EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS[27]

As "experiências compartilhadas" são os momentos em que as crianças estão interagindo em harmonia, as vivências são amigáveis, sem que nada esteja provocando um desequilíbrio (conflito). "Uma vez que não há desequilíbrio a ser resolvido, as experiências compartilhadas, em geral, são relaxadas e amistosas e apóiam a conexão e intimidade entre os indivíduos" (DeVries e Zan, 1998, p.44). De forma sucinta, os níveis de desenvolvimento dessas experiências são:

- "No nível 0, as experiências compartilhadas caracterizam-se por imitação irreflexiva". Um exemplo poderia ser o de duas crianças fazendo cócegas uma na outra, ou brincando na piscina de jogar água uma na outra, ou rindo juntas incontrolavelmente, ou ainda engajadas em uma competição de arrotos.
- "Nível 1 as experiências compartilhadas caracterizam-se por entusiasmo expressivo sem preocupação com a reciprocidade". Um exemplo poderia ser quando no jogo simbólico as crianças brincam "ao lado", mas não "com"; DeVries e Zan citam as fantasias paralelas entre crianças, em que uma delas afirma "Eu sou a mamãe" e a outra afirma "Eu Sou o Super-Homem".

[27] Baseado em DeVries e Zan, 1998 cf. Selman, 1980, p.140-147

- "As experiências compartilhadas do nível 2 refletem a comunhão consciente, tal como o faz-de-conta cooperativo ou duas crianças refletindo sobre como se divertirão em uma excursão escolar". Um outro exemplo seria quando uma criança conta segredos para a outra; ou quando fazem provocações brincalhonas do tipo esconder um material, para, logo em seguida, mostrá-lo sorrindo; ou ainda, quando enviam bilhetes carinhosos para o colega ou ainda quando algumas crianças unem-se para planejar e organizar uma festa surpresa de aniversário para uma amiga.
- "O nível 3 envolve processos reflexivos cooperativos e empáticos, tais como uma discussão íntima, na qual duas crianças se engajam em confidências e cada uma dá apoio à outra", por exemplo quando uma adolescente vive uma relação conturbada com o namorado e conta com o apoio e conforto da amiga ao longo do tempo.

O Desenvolvimento dos Níveis de Negociação Interpessoal [28]

Como foi visto anteriormente, para Selman, a coordenação de perspectiva social é definida como a capacidade da criança em diferenciar e integrar os seus próprios pontos de vista e os do outro por meio de um entendimento de relação entre os pensamentos, sentimentos e desejos do outro e consigo mesma. No modelo de estratégia de negociação ou entendimento interpessoal elaborado por Selman e colaboradores (Selman, 1980; Selman e Lyman, 1985) a habilidade da criança ao coordenar perspectivas sociais é analisada em momentos de desequilíbrio interpessoal em contextos de conflito vigente (presente) e potencial. Nessa estrutura, "a coordenação de perspectivas e sua elaboração de pensamento (tais como em conceitos de amizades) e de conduta (tais como em estratégias interpessoais na negociação de conflito) move-se ontogeneticamente de uma forma de egocentrismo não diferenciado no nível mais baixo" para um aumento da capacidade de reflexão e de coordenação integrada de perspectivas, tanto dentro de si própria quanto entre si mesma e o outro (num nível mais elevado). (*id.* 1985, p.2)

Nos níveis de desenvolvimentos das estratégias de negociação interpessoal são descritas as interações que acontecem entre as crianças quando ocorre algum desequilíbrio, que pode ser

[28] Os níveis descritos neste item foram extraídos e adaptados principalmente a partir de Selman (1980, p.107-114) e Selman e Lyman (1985) com contribuições retiradas nos trabalhos de DeVries e Zan (1998) e Nakkula e Nikitopoulos (2001).

leve ou forte. Um exemplo de desequilíbrio leve seria quando alguém sugere que algo seja feito, e um forte seria quando alguém impõe que algo seja realizado. São ressaltadas as individualidades dos envolvidos, assim como seus objetivos. Ao avaliar as relações entre as crianças, são consideradas simultaneamente três dimensões que estão presentes no entendimento interpessoal. Assim, no momento da interação entre as crianças analisa-se primeiro como o sujeito está elaborando cognitivamente o seu próprio ponto de vista em relação ao do outro; ou seja, se o comportamento dele indica que está considerando a perspectiva do outro além da sua; em segundo como ele percebe o desequilíbrio emocional na interação e como reage a esse desequilíbrio, isto é, se "a afetividade é descontrolada, ou é regulada a serviço de interações bem-sucedidas"; e, por último, qual é a sua finalidade primária nessa interação, se esta é dominar ou cooperar. Não se pode considerar essas três dimensões isoladamente, mas sim como componentes atuados que nos permitem avaliar o nível de entendimento interpessoal de uma criança numa situação de interação.

A seguir serão apresentados de forma detalhada os "níveis de desenvolvimentos das estratégias de negociação interpessoal".

NÍVEL 0: Amizade Momentânea e Solução Física para os Conflitos

No nível 0 as sugestões das crianças para a resolução dos conflitos parecem ser tanto momentâneas quanto físicas. Foram identificados dois aspectos consistentes ou temas: a resolução do conflito por meio da não-interação (fugir, afastar-se, esconder) ou da intervenção física direta (lutar, agarrar, gritar, agredir). No primeiro caso, o raciocínio da criança sobre os conflitos parece ser feito sem nenhuma reflexão sobre os efeitos psicológicos (sentimentos, motivos, atitudes) de uma dada estratégia, gerados em ambas as partes. Dois mecanismos são geralmente articulados para lidar com o conflito desse aspecto. O primeiro deles é simplesmente sugerir que uma das partes envolvidas mude de atividade, por exemplo: quando o colega quer brincar de algo diferente do que ela quer, a criança abandona a brincadeira e vai brincar com um outro brinquedo. O segundo é sugerir a separação física por algum tempo (ex: abandonar a briga, sair de perto), quando a criança diz que "não quer mais brincar", "não quer mais ser amigo". Ressalta-se que as crianças no nível 0 não parecem ver a resolução pela separação como sendo um tempo para se acalmar e refletir sobre o problema (este é um conceito do nível 2), mas sim, como uma solução mais primitiva, como se, ao afastar-se do

problema, o conflito deixasse de existir. Tais crianças acreditam que se duas pessoas não interagem fisicamente, elas não podem passar por conflito algum. Além disso, o conflito não parece ser uma discordância de perspectivas, mas sim uma situação em que uma das partes não consegue fazer o que deseja (ou agir de certa maneira), devido a alguma ação do outro sujeito.

Além de afastar-se, a segunda forma de resolver o conflito neste nível é utilizar a força física, agredindo, batendo, empurrando, etc. Um exemplo é quando uma criança quer um brinquedo que está com outra e dirige-se até ela e simplesmente retira-o do colega; ou quando uma criança fica brava e morde ou dá um soco no colega; ou quando arranca o objeto desejado da mão do outro; ou ainda quando, para fazer com que o colega ande mais depressa na fila, empurra-o ou cutuca-o sucessivas vezes.

NÍVEL 1: Amizade Unilateral e Não Relacionada com a Solução dos Conflitos

O raciocínio de nível 1 reflete uma nova compreensão, a de que os efeitos psicológicos ou subjetivos do conflito nos envolvidos (desconforto, raiva, frustração, etc.) são tão importantes quanto os efeitos físicos (perder o brinquedo, machucar-se, etc). Contudo, o princípio parece aplicar-se apenas quando diz respeito a um dos indivíduos envolvidos. Ao invés de ver o conflito como uma situação que envolve duas perspectivas subjetivas, as crianças neste nível parecem concebê-lo como um problema que é essencialmente **sentido** por uma parte e **causado** pela ação do outro daí a denominação **unilateral** ("compreensão de sentido único").

Para a criança o importante é reduzir os efeitos **psicológicos** do conflito sofridos por uma das partes. Para isso é preciso fazer com que a outra parte reverta os efeitos da **ação-geradora** do conflito por meio de três estratégias.

A primeira é a negação da ação problemática, reprovando, desse modo, os sentimentos ofendidos do amigo e dando comandos ou ordens unilaterais (e obediência submissa da outra parte nessa resolução), por exemplo, mandando parar a briga e devolver o brinquedo que foi tomado; ou dizendo para pedir desculpas; ou ainda mandando retirar o que foi dito.

A segunda estratégia é ter uma ação positiva que irá devolver o conforto ou propiciar calma psicológica à pessoa que está experienciando o desconforto psicológico gerado pelo conflito, por exemplo, dizendo que deve ser dado um outro brinquedo para a criança que teve

seu brinquedo quebrado ou uma outra folha para pintar (quando o colega despejou água em sua pintura), pois isso a fará sentir-se melhor. Entretanto, não há uma preocupação (ou consciência) de que o indivíduo que terá que retificar necessita de coordenar o ato (objetividade) com a intenção (subjetividade), ou seja, não é importante que a intenção também seja de arrependimento, que haja vontade de reparar, para a criança neste nível o ato de reparação em si é suficiente. Não se trata tanto do fato de a criança não considerar que combinar ações e palavras (intenções) seja importante; antes de tudo, parece mais que a criança ainda não consegue coordenar os **sentimentos** de um com as **ações** do outro ou refletir simultaneamente nas ações e sentimentos que ocorrem **dentro** de cada envolvido (e coordená-las)[29].

Foi visto que é uma suposição tácita por parte da criança de que os conflitos ocorrem a partir de ações negativas de **uma** das duas partes, assim a causa e o foco do conflito são decorrentes da transgressão de um dos envolvidos e não resultante de um desacordo mútuo, de perspectivas diferentes. Ao manter-se focado em um agente como o causador do desconforto de outrem, a criança também demonstra acreditar que as atitudes que levarão a resolução também dependem inteiramente deste agente, dessa forma, as resoluções propostas também são dirigidas num único sentido (terceira estratégia). Um exemplo seria o fato de a criança acreditar ser suficiente para resolver uma briga que o que começou peça desculpas para o outro. Sem dúvida que há casos em que uma pessoa "começou" a briga, entretanto, quando a criança **apenas** consegue conceber um desentendimento como iniciado por **uma** pessoa, mesmo que, de fato, este tenha sido ocasionado a partir de um desentendimento honesto, entende-se que isto represente uma limitação **sociocognitiva** particular típica da conceitualização do nível 1.

[29] "Esta análise traz à tona a questão do quanto a imaturidade socioconceitual pode ser vista como uma função de relativa imaturidade da habilidade informativo-processual, que limita a habilidade de desempenhar operações psicológicas ou cognitivas múltiplas a um só tempo. Entretanto, embora as capacidades 'informativo-processuais' (cf. Stein, 1974) possam explicar ou esclarecer determinada habilidade de resolver conflitos interpessoais ou sociais na criança em desenvolvimento, eles não podem explicar inteiramente o desenvolvimento e a forma que tomam a 'teoria dos conceitos interpessoais'. Por exemplo, a crença da criança de 7 anos de idade de que uma boa amizade é uma amizade direcionada num sentido único, não pode ser apenas resultado da maturidade da capacidade informativo-processual da criança. De acordo com a óptica do desenvolvimento, a interação crítica ocorre entre capacidades cognitivas (operações) e experiências sociais ou realidades (conteúdo) que geram temas, aspectos e estratégias que codificamos num sistema de desenvolvimento." (nota de Selman, 1980, p. 108)

Segundo DeVries e Zan (1998) as estratégias do nível 1 incluem submissão ou obediência irrefletida e exigências unilaterais, comandos, ameaças ou adulações. Um exemplo seria quando uma garota elogia a outra ou lhe oferece algo como um brinquedo ou o empréstimo de um material para poder participar da brincadeira ou para agradar alguém que desagradou.

NÍVEL 2: Amizades Bilaterais e Soluções Cooperativas para os Conflitos

Neste nível, o sujeito reconhece que ambas as partes participam psicologicamente no conflito e assim devem engajar-se ativamente em sua resolução. A resolução satisfatória de um conflito requer atender de certa forma a sensibilidade e o julgamento de cada um dos envolvidos. Um exemplo seria quando duas crianças brigam porque cada uma quer jogar um jogo e resolvem o problema jogando primeiro com um e depois com o outro jogo. Um outro exemplo seria revezar o uso de um brinquedo ou decidir na sorte quem começa um jogo (cara ou coroa; par ou impar). Neste nível é considerada uma boa resolução quando as duas partes concordam. A limitação desta crença parece estar na suposição da criança de que cada parte pode estar satisfeita independentemente da outra; o que falta é a compreensão da resolução mútua do problema. Esta crença segundo a qual tudo está bem desde que cada um esteja feliz, independentemente do fato de que um acordo mútuo tenha ou não sido alcançado, indica que o conflito ainda não é visto como se houvesse surgido do próprio relacionamento; ao contrário, algumas circunstâncias externas ou algum acontecimento é considerado como o ponto da discórdia, assim a forma de resolução é removê-lo.

Um segundo aspecto, que significa um avanço com relação ao estágio anterior, é a crença de que somente uma fala ou um ato de reparação não é mais suficiente e que "**ter uma intenção**" coerente com o que se diz ou faz deve ser parte do ato de redimir uma pessoa, ou seja, ela deve ser sincera e estar arrependida ao pedir desculpas ou devolver o brinquedo.

No estágio 2, a criança já é capaz de considerar reciprocamente os sentimentos e pensamentos dela própria e os do outro, e já distingue entre a **aparência** de manifestações externas (como palavras ou atos) e a **verdade** ou compreensões internas reais (como sentimentos ou intenções). Com tal concepção a criança pode compreender não apenas que alguém precisa "ter a intenção" ao redimir-se, mas também um terceiro aspecto - o de que conflitos podem surgir quando alguém, por exemplo, num momento de raiva, diz ou faz algo

sem intenção. Esta é uma interpretação um pouco mais compreensiva tanto dos conflitos quanto de suas resoluções. O exemplo a seguir ilustra melhor esta compreensão (Selman, 1980, p.110):

> Cr: "Se você tem uma briga e diz 'odeio você, seu moleque, odeio você, odeio você' e se você realmente tem esta intenção, então isso não é bom, mas se você não teve mesmo esta intenção, ou melhor, só teve intenção naquela hora, então está bom".
>
> Pesq: "Se você tem este tipo de briga, como você pode fazer as pazes?"
>
> Cr: "Bem, se você diz alguma coisa e não tem realmente a intenção disso, então você tem que ser sincero quando você se desculpa, dizendo que está arrependido do que disse, que não teve intenção".

Outro aspecto ou estratégia para resolver conflitos potenciais (hipotéticos) ou reais é a consciência de que freqüentemente é necessário fornecer um "espaço psicológico" entre os envolvidos numa briga para que o conflito possa ser resolvido de forma pacífica e positiva *(ibid. idem)*.

> Pesq.: "Se você está tendo algum problema com seu amigo, o que você faz?"
>
> Cr: "De vez em quando você precisa sair de perto por um tempo. Aí você se acalma e não fica mais tão bravo. Então você volta e tenta resolver o problema".

Ressalta-se que o se afastar ("sair de perto") descrito pela criança e classificado como nível 2 é bem diferente do sugerido pela criança do nível 0. Neste último, o "afastar-se" equivale ao resolver o conflito, porque não mais se está envolvido; já neste nível o "afastar-se" é visto como uma maneira de serenar, de acalmar os ânimos, mas o sujeito leva consigo a recordação dos seus sentimentos e pensamentos, até ter condições mais apropriadas de retornar ao problema.

Uma outra estratégia para a resolução do conflito, baseada no que parece ser uma compreensão mútua das diferentes perspectivas, é quando o sujeito procura argumentar, persuadir, explicar sua perspectiva, convencer o outro a mudar seu ponto de vista, ter sua aprovação.

Contudo, nestes dois últimos casos, assim como em todas as resoluções codificadas como sendo de nível 2, as ações refletidas não são a base do acordo **mútuo**. Há a compreensão de que é necessário satisfazer cada parte, entretanto ainda não é considerado na resolução que cada parte deva se importar ou necessita atender ao que o outro sente ou julga ser melhor.

Segundo DeVries e Zan (1998, p.44) as estratégias do nível 2 são auto-reflexivas e recíprocas. "Essas incluem optar por atender os desejos do outro, aceitar ou sugerir ou realizar

intercâmbio, persuadir ou ser receptivo à persuasão e argumentar justificando-se". Para haver uma negociação nesse nível incluí a necessidade de reconhecer suas próprias perspectivas, mas também indagar e compreender o que o outro deseja, sente ou os seus motivos.

Um exemplo de estratégia deste nível seria quando duas crianças estão jogando e um dos participantes apresenta dificuldades para compreender as regras e o colega procura explicar com calma como se joga e retoma as regras quando ele se equivoca e, dessa forma, este aprende a jogar; sendo que ambos ficam satisfeitos com isso. Um outro exemplo seria quando ao realizar uma maquete uma criança quer que seja feito um vulcão e a outro prefere uma cidade e chegam num acordo em construir uma cidade ao redor de um vulcão.

NÍVEL 3: Estabilidade de Amizades e Soluções Mútuas para os Conflitos

Neste nível há a compreensão de que um certo conflito numa relação de amizade reside dentro do próprio relacionamento, concentrando-se mais na interação entre as partes do que nas manifestações exteriores de cada parte isoladamente. Há cinco aspectos a considerar.

Primeiramente, os indivíduos neste nível acreditam que as resoluções não podem ser alcançadas somente por meio de um relaxamento das tensões na relação: **cada** lado deve sentir que **ambos** estão totalmente satisfeitos com a resolução tomada e também o estariam se estivessem em lugares trocados, ou seja, um no lugar do outro. (*ibid.* p.111)

> Suj1: "Se você simplesmente faz as pazes depois de uma briga, isso não é bom. Você deve realmente sentir que, do jeito como tudo foi resolvido, você estaria feliz no lugar do outro. Você pode somente fazer as pazes com alguém que não é seu amigo, mas isso não é amizade de verdade".
>
> Suj2: "Alan e eu tivemos um problema porque não sabíamos que filme assistir. Então a gente tentou resolver, mas se uma pessoa cede somente por causa da outra e não está muito feliz com a resolução, então isso também não é bom. Os dois tem que concordar de verdade".

Um segundo aspecto é o reconhecimento de que conflitos de amizade devem-se, talvez, a conflitos de personalidade de forma que a resolução implica numa mudança de personalidade (ex: uma pessoa mais perfeccionista deve ser menos exigente com erros cometidos involuntariamente pelos colegas em um trabalho realizado em grupo ou uma criança mais autoritária tem de controlar-se para ouvir outras sugestões diferentes das suas e aceitar a decisão da maioria dos integrantes de uma equipe sem ficar brava).

Um terceiro aspecto é o reconhecimento de que conflitos de um certo tipo devem, de fato, fortalecer um relacionamento ao invés de enfraquecê-lo. Assim, os sujeitos do nível 3 vêem a amizade verdadeira como uma continuidade no decorrer do tempo, mesmo havendo inúmeras diferenças.

Um quarto aspecto ou estratégia é que conflitos devem ser "resolvidos", "trabalhados" ou então "dialogados de maneira a esclarecer os aspectos envolvidos". Devido ao fato de que o sujeito neste nível concebe o motivo principal do conflito reside na relação **entre** as pessoas, o ato de "trabalhar" a situação-problema é compreendido como um processo mais difícil do que os tipos de resolução geralmente considerados adequados para sujeitos de nível 2. Como tal "trabalho" é visto como um comprometimento de ambas as partes, há a consciência de que, por meio desta mutualidade (reciprocidade), a resolução do conflito deve fortalecer a relação ou os laços de amizade.

O quinto aspecto da resolução conflito identificada como sendo de nível 3 é uma distinção entre o conflito superficial e a existência de vínculos mais profundos. No nível 2 há a distinção entre os sentimentos íntimos e as aparências. No nível 3 há um reconhecimento mais profundo da dicotomia entre a reação íntima imediata, durante uma situação de conflito (ou período), e a relação afetiva mais duradoura, que transcende tais sentimentos imediatos. Assim, a **própria ligação** é vista como uma "fonte de tratamento", um recurso para a resolução de conflitos entre as pessoas ou amigos íntimos. (*ibid.* p.112)

> Suj: "Você conhece sua amiga há tanto tempo e você gosta tanto dela mas aí, de repente, você está tão brava com ela e você diz: "Eu quero te matar"; mas vocês ainda gostam uma do outra, porque vocês já se conhecem por anos e vocês sempre foram amigas e você sabe que, de qualquer jeito, vocês vão ficar amigas de novo daqui a uns segundos".

A ênfase do nível 3, conseqüentemente, parece estar no compartilhamento e na comunicação interpessoal **ativos**, assim como em resoluções mais verbais ou mentais do que físico-corporais.

DeVries e Zan (1998, p.44) resumem as características deste nível esclarecendo que agora "as negociações tornam-se mútuas e cooperativas, e envolvem a coordenação da perspectiva do estágio 3. As estratégias do nível 3 incluem geração de estratégias alternativas mutuamente satisfatórias e compromisso em preservar o relacionamento a longo prazo".

NÍVEL 4: Interdependência Autônoma e Ação Simbólica como uma Resolução para os Conflitos (Selman, 1980, p.112-114)

Se a compreensão do nível 3 pode ser caracterizada como uma orientação interpessoal baseada numa mutualidade tecida na intimidade das relações, já o nível 4 pode ser visto como uma rejeição parcial de tal mutualidade, pois esta obstrui o desenvolvimento autônomo. Ocorre uma certa rejeição a uma superdependência ou união exagerada que é percebida nas relações de nível 3. Tal mudança pode ser considerada, se moderada, como independência, mas em seu extremo é uma posição contra-dependente. Aqui o sujeito acredita que a total independência é tão infrutífera quanto a total dependência. (*ibid.* p.113)

Suj: "Nenhum homem é uma ilha. Eu não estou dizendo que você tem que se fundir com o amigo e, ao mesmo tempo, perder a sua identidade. Eu só estou dizendo que você tem que contar com outras pessoas até certo ponto, então elas podem ser bons amigos, em quem você confia e com quem você está em vibração".

Pesq: "O que você quer dizer com 'estar em vibração'?"

Suj: "Bem, alguém que te entende e quem você entende sem ter que ficar dizendo coisas o tempo todo".

Um outro aspecto importante da resolução de conflito neste nível é a idéia de uma comunicação não verbal, de tomar ações como o "*simbólico (da reparação) do relacionamento*". (*ibid. idem)*

Pesq: "Qual é a melhor maneira de resolver discussões entre bons amigos?"

Suj: "Bem, você pode conversar e esclarecer a discussão, mas geralmente ela se resolve sozinha. Ela geralmente dá conta de si própria se você não tem que ficar explicando tudo. Você faz algumas coisas e cada um sabe o que isso significa. Mas se não for assim, aí tem que esclarecer conversando".

Uma segunda característica a ser considerada no nível 4 é a compreensão de que os conflitos intrapsíquicos, ou seja, os conflitos que ocorrem **dentro** da pessoa, podem ser um fator de conflitos **entre** esta pessoa e o outro. (*ibid.* p.113-114*)*

Suj1: "Uma boa maneira de acertar as coisas entre amigos é entender como o problema pode se relacionar com outros problemas que a pessoa tem em geral. Por exemplo, muitas pessoas têm problemas com autoritarismo. Assim, se eles começarem a ver a relação como autoritária, provavelmente haverá problemas. Mas para resolver isso eles têm que controlar e cuidar de seus próprios sentimentos".

Suj2: "Às vezes, quando uma pessoa tem seus próprios problemas, ela percebe que está arrumando brigas com todos os seus amigos. A melhor coisa que você pode fazer é tentar ser compreensivo mas não deixar ser pisado".

Este segundo excerto também demonstra o equilíbrio entre dependência e independência. Comprometer-se e ajudar, porém manter a noção de si próprio e certa distância.

Um terceiro modo sugerido para resolver conflitos entre pessoas consideradas capazes de ter relações mais aprofundadas, havendo comprometimento constante umas com as outras, é "manter abertos os caminhos da comunicação". (*ibid.* p.114)

> Suj: "Os amigos estão sempre tendo que lidar com os problemas uns dos outros, como quando um é ferido em seus sentimentos ou o outro se sente desprezado, coisas deste tipo. A única maneira de manter a amizade é manter abertos os caminhos da comunicação".

Com isso, os sujeitos parecem ter a intenção (**a**) de manter contato com os sentimentos mais profundos do outro; (**b**) de manter contato com as preocupações mais pessoais e sensíveis do amigo; (**c**) de estabelecer um modo ou procedimento operativo para comunicar estes sentimentos reciprocamente.

OUTRAS CONSIDERAÇÕES

Ao avaliar o desenvolvimento das estratégias **hipotéticas** de negociação de conflito Selman e seus colaboradores apresentaram aos sujeitos questões sobre a amizade, interação, os conflitos, etc. e também situações hipotéticas específicas como, por exemplo, a seguinte (*ibid.* p.7): "Tanto você quanto seu amigo possuem um mesmo jogo eletrônico de bolso. Um quebrou. Você pensa que é o dele, mas seu amigo discorda veementemente e recusa-se a dar o jogo que não está quebrado para você. Como você trataria seu amigo?". Se, por exemplo, a criança responde, "Eu tiro o jogo dele" (ou outras estratégias de força física), a estratégia é de nível 0; "Eu digo para ele que é para devolver" (ou outros comandos) corresponde ao nível 1; "Ofereço para revezarmos o brinquedo" (ou outras formas de reciprocidade simples) representa o nível 2; e assim por diante.

Para identificar as estratégias de negociação interpessoal em contextos **reais** de desequilíbrio interpessoal, o investigador observa as estratégias de negociação pontuando-as nos contextos nos quais estas vão ocorrendo. Em algumas análises empregam-se dois escores, sendo que o escore maior caracteriza o nível predominante da estratégia e o escore menor é acrescentado em parênteses se a estratégia carregar uma influência secundária de um outro nível mais ou menos elevado. Qualquer que seja o aspecto da estratégia, a que possui o mais forte

efeito interpessoal, recebe um escore maior. Se, por exemplo, a criança diz, "Me dá isto" enquanto arranca um brinquedo do colega, o escore "0 (1)" representaria a predominância do arrebatamento (nível 0) com a influência do comando (nível 1). Ao escore menor é dado a um terço do peso do escore maior *(ibid.)*. Num estudo apresentado por Selman os comportamentos considerados estratégias de negociação de conflito foram de 83% usando esse procedimento (Selman e Demorest, 1984). Este esclarecimento foi apresentado somente para que haja maior compreensão dos trabalhos deste autor com relação ao processo de desenvolvimento das estratégias de negociação quando há conflitos, todavia, no presente trabalho, por não estar sendo observado especificamente um sujeito, mas sim as interações interpessoais ocorridas entre as crianças nas duas classes que constituem a amostra desta pesquisa, optou-se por não empregar o diagnóstico por escores, mas focalizar principalmente a atitude dominante no processo de resolução de um conflito.

DeVries e Zan (1998, p.46) consideram que os níveis de Selman "oferecem uma ferramenta prática para a avaliação do desenvolvimento sociomoral das crianças, uma vez que a moralidade está envolvida basicamente com o entendimento interpessoal". Ao compreender esse desenvolvimento, o professor pode observar, nas situações em que suas crianças interagem umas com as outras, os níveis de entendimento interpessoal, tendo assim maiores condições de realizar intervenções adequadas auxiliando-as nesse desenvolvimento e podendo ainda notar o progresso na coordenação de perspectivas e no engajamento moral.

Ao estudar os níveis de entendimento interpessoal e observar as interações das crianças, o professor pode ir aprendendo a reconhecer estratégias de negociação quando uma criança está sendo impulsiva e física, quando está sendo unilateral, quando está sendo recíproca e quando está sendo cooperativa. Também pode reconhecer necessidades educacionais a partir do modo predominante de interação da criança *(ibid.)*. A tarefa das crianças no nível 0 que agem por impulso, que se retraem ou utilizam a ação física em conflitos é aprender a ser unilaterais (nível 1). Portanto, um professor mediando um conflito entre duas crianças no nível 0, poderia sugerir que cada criança usasse palavras para expressar o que o que cada uma gostaria que a outra fizesse (demanda), auxiliando-as a identificarem o desejo do outro, favorecendo a compreensão de que uma demanda (nível 1) é melhor (de nível superior) que o ato de agarrar ou bater (nível 0). Da mesma forma, um professor poderia sugerir a uma criança que exige um brinquedo de outra (nível 1) que aquela também deseja brincar (salientando a perspectiva da outra), pedindo para

cada uma colocar o que sente e o que deseja, questionando sobre como poderiam resolver esta questão de forma justa e satisfatória para ambas; se necessário mostrar a criança que ela poderia obter melhor resultado sugerindo que se revezassem no uso do brinquedo ou brincassem juntas (nível 2). E assim por diante... Com o conhecimento dos níveis de entendimento interpessoais e ao identificar as estratégias predominantes empregadas pela criança numa situação de conflito, o educador pode intervir com mais segurança e de forma coerente com o seu desenvolvimento, favorecendo-o.

DeVries e Zan apresentam um quadro que resume os níveis de "Entendimento Interpessoal Atuados" de Selman, sendo que a coluna central, "Coordenação da Perspectiva Social", refere-se ao desenvolvimento de "adoção de perspectivas" pelas crianças (o último nível ocorre, geralmente, nos adultos ou no final da adolescência por isso não está contemplado no quadro). As "estratégias de negociação" e as "experiências compartilhadas", correspondem às colunas dos lados esquerdo e direito. Segundo as autoras (*ibid.* p.44.) "as experiências compartilhadas têm em comum com as estratégias de negociação os níveis de desenvolvimento de adoção de perspectiva, progredindo do egocentrismo e impulsividade para a unilateralidade, depois para a reciprocidade e, finalmente, para a cooperação".

QUADRO 6

NÍVEIS DE ENTENDIMENTO INTERPESSOAL ATUADOS (SELMAN, 1980)[30]

Desenvolvimento ↑

Estratégias de Negociação	Núcleo dos Níveis Desenvolvimentais Centrais na Coordenação da Perspectiva Social	Experiências Compartilhadas
Negociação através de estratégias cooperativas orientadas para a integração das necessidades de si mesmo e de outros	Nível Mútuo de Terceira Pessoa (3) [12 aos 15 anos]	Experiência compartilhada através de processos reflexivos, empáticos e cooperativos
Negociação através de estratégias cooperativas em uma orientação persuasiva ou diferenciada	Nível Reflexivo Recíproco (2) [dos 7 aos 12 anos]	Experiência compartilhada através da reflexão conjunta sobre percepções ou experiências semelhantes
Negociação através de comandos/ordens unilaterais em uma só direção ou por meio de estratégias de obediência automática	Nível Unilateral (1) [dos 5 aos 9 anos]	Experiência compartilhada através de entusiasmo expressivo sem preocupação com a reciprocidade
Negociação através de estratégias físicas irreflexivas (luta ou fuga impulsiva)	Nível Impulsivo Egocêntrico (0) [dos 3 aos 6 anos]	Experiência compartilhada através da imitação irreflexiva (contagiante)

↓

Ressalta-se novamente que o fato de um sujeito atingir o nível superior não significa que atuará somente nesse nível. Cada nível permanece acessível mesmo que o posterior tenha sido atingido, ou seja, um sujeito pode estar num nível de entendimento pessoal mais elevado, porém em algumas situações pode agir de forma menos desenvolvida correspondente aos níveis iniciais.

Para Selman os estágios de adoção de perspectivas, assim como os níveis estudados, fornecem uma ampla base para diagnosticar a conduta infantil, como para planejar e avaliar os esforços visando melhorar o funcionamento social, visto que, do ponto de vista cognitivo-evolutivo, tanto os educadores como os psicoterapeutas pretendem favorecer o desenvolvimento social e cognitivo das crianças.

[30] DeVries e Zan, 1998, p.43.

Alguns estudos corroboram essa perspectiva, como a pesquisa realizada por Nakkula e Nikitopoulis (2001). Visando investigar os efeitos de um modelo de treinamento num Programa de Jovens Negociadores (elaborado por Curhan) na Argentina, estes pesquisadores realizaram um estudo exploratório que envolveu 205 adolescentes entre 10 e 15 anos de idade. Esses adolescentes foram avaliados antes e depois do treinamento em negociação, baseados em duas medidas de atitudes e comportamento psicosociais. Após inúmeras análises, foi constatado um maior desenvolvimento nos comportamentos de negociação do pré para o pós-teste, com aumentos especialmente maiores nos domínios de tomada de perspectiva na resolução dos conflitos nesses jovens. Ressalta-se que os estudantes que apresentaram no pré-teste um elevado nível de entendimento interpessoal demonstraram um aumento substancial nas atitudes de negociação em relação aos estudantes que iniciaram o programa com menos capacidade conceitual do que a maioria de seus pares (estes demonstraram de pouco a nenhum ganho nas atitudes de negociação e comportamento do pré-teste ao pós-teste devido às características reflexivas do programa – sendo necessário adequá-lo aos diversos níveis em que os participantes se encontram). Segundo Selman (1980), aliando o desenvolvimento cognitivo a um meio que estimule a compreensão das situações sociais (regras, perspectivas, motivos das ações, etc.) o sujeito deve avançar para níveis sociocognitivos superiores. Assim sendo, "o enfoque evolutivos dos estágios converte-se em uma ferramenta única e inestimável, um conceito de natureza geral que pode coordenar as diferentes correntes e terminologias dos clínicos, educadores e psicólogos evolutivos" (*id.* 1989, p.114). Refletindo sobre o resultados de algumas de suas pesquisas este autor afirma que:

> *Ainda que não exista uma simples correspondência um-a-um entre ação e estrutura, o enfoque cognitivo-evolutivo deixa claro que uma análise do raciciónio/razões é uma condição necessária pra a compreensão cabal da conduta social* (...) *Em resumo, as análises cognitiva-evolutiva e sociocognitiva não 'explicam' as causas da conduta; em lugar disso, indicam como organizar e 'descrever' a conduta, e esta descrição resulta proveitosa para intervenção devido a natureza hierárquica e invariante dos estágios. Os estágios nos oferecem os critérios que nos permitem identificar a natureza de qualquer mudança estrutural no raciocínio.* (*ibid.* p.123)

Identificar os estágios sociocognitivos em que se encontra cada criança pode auxiliar de muitas maneiras os professores: possibilitando melhor compreensão sobre a conduta de suas crianças (como concebem as relações sociais, por exemplo); ajudando o educador a definir suas próprias expectativas sobre os objetivos que podem alcançar seus alunos e "sobretudo lhe

permite não superestimar a capacidade tanto afetiva quanto cognitiva das crianças" (*ibid.* p.115). Selman apresenta um exemplo que ilustra esta afirmação:

> *Antes de alcançar o estágio 3 de adoção de perspectivas e juízo moral, as crianças carecem de uma compreensão cabal de conceitos fundamentais do tipo interpessoal como a confiança, o amor, a amizade e as atitudes afetivas que acompanham estes sentimentos. As crianças conseguem compreender estes aspectos afetivos somente quando alcançam o nível paralelo de compreensão sociocognitiva. Isto não significa que, antes de alcançar um certo estágio sociocognitivo, as crianças não podem atuar guiados pela confiança ou o amor, mas sim que para refletir e compreender cabalmente o significado e as causas de suas ações é necessário haver alcançado esse estágio de desenvolvimento.* (*ibid. idem*)

Com este estudo, o educador passa a compreender que uma criança pode se valer de uma estratégia predominante em situações de conflito, como retrair-se, bater, arrancar ou fazer demandas (ou ainda apresentar algumas condutas anti-sociais) não devido a alguma característica de personalidade ou por "gostar de agir dessa forma", mas provavelmente em decorrência de sua incapacidade de entender e coordenar divergentes perspectivas e sentimentos (níveis de entendimento interpessoal elementares), o que a impossibilita de proceder de outra forma, de empregar estratégias mais elaboradas e eficazes na resolução de seus conflitos sociais.

Os estágios e níveis elaborados por Selman também proporcionam critérios para avaliar uma intervenção realizada pois indicam em que medida houve ou não um progresso para patamares superiores. Segundo Selman (1989) por meio da observação do comportamento das crianças em suas interações, ouvindo suas solicitações e argumentações e as justificativas que dão para suas ações é possível detectar a natureza do estágio sociomoral e compreender algo da lógica subjacente a suas condutas.

A compreensão dos trabalhos de Piaget, Kohlberg, Selman e outros pesquisadores que atuam numa perspectiva construtivista, auxilia-nos a entender o que esperar das nossas crianças no que se refere às relações interpessoais e o desenvolvimento moral tanto a curto quanto a longo prazo e a estabelecer implicações pedagógicas apropriadas para favorecer esse desenvolvimento.

Partindo desta fundamentação teórica, serão descritas e analisadas, a seguir, as interações ocorridas nas classes de Ana (A - ambiente autocrático), e de Maria (B – ambiente democrático), principalmente em situações de conflitos tanto entre a professora e as crianças, como entre pares, visando investigar se o ambiente escolar influencia a relação dos alunos em grupo. Em alguns momentos, quando nos referirmos às interações entre as próprias crianças,

procuraremos, entre outras considerações, analisá-las a partir dos "níveis de entendimento interpessoal" de Selman, enfocando principalmente as "estratégias de negociação", mas procurando também observar as "experiências compartilhadas" ocorridas nestas interações.

1.4 - ANÁLISE DO ENTENDIMENTO INTERPESSOAL DAS CLASSES A E B

O CONFLITO INTERPESSOAL E SUAS CONCEPÇÕES

Dando continuidade a análise, serão descritas nesse item algumas das situações de conflito ocorridas em ambas as classes. Inicialmente, serão analisadas as concepções das professoras sobre os conflitos. Em entrevista, foi-lhes perguntado se deparavam-se com conflitos entre as crianças em sala de aula e solicitado que citassem alguns exemplos.

A professora Maria respondeu que freqüentemente havia conflitos entre as crianças, que geralmente ocorriam quando "*os pontos de vista divergem, um quer fazer de um jeito e o outro quer fazer de outro. Algumas vezes se desentendem na hora do recreio e trazem o conflito para a sala. Um outro exemplo de conflito é a colocação de apelidos em que o 'apelidado' não gosta e acaba gerando discussão ou ainda quando uma criança pega material da outro sem autorização*".

A professora Ana também disse que se deparava com conflitos em sua classe: "*Os alunos geralmente brigam por um objeto perdido (roubado). Neste momento o professor precisa de equilíbrio para acalmá-los, resolvendo o problema e ajudando a restabelecer ainda um clima de amizade entre os dois colegas.*"

Após essa resposta, visando investigar o que consideravam sobre como deveria ser, perguntou-se: "Em geral, como o professor e a escola **devem lidar** com esses conflitos?"

A professora Ana acredita que: "*O ideal é com o apoio da família*". Esta resposta indica novamente a crença de que a família é a principal responsável pelo comportamento da criança. Na instituição escolar, o professor deve manter a calma e resolver o conflito entre os alunos. Ana parece não considerar que auxiliar as crianças a construírem formas mais elaboradas de

resolverem seus conflitos e relacionarem-se uns com os outros também pode ser uma das funções da escola.

A professora Maria, em suas respostas, demonstra compreender que o conflito não lhe pertence e que possui o papel de interlocutor. Ela acredita que a intervenção deve ser "*através do diálogo, chamando todos os envolvidos, ouvindo-os, usando da escuta-ativa*[31]. *Perguntando a cada um o que está entendendo da fala do outro, analisando as causas e as contribuições de cada um no conflito, o que sentiram e a maneira como reagiram e questionando-os sobre o que pode ser feito para resolvê-lo e também para evitar que tal fato não volte a acontecer novamente*". (procedimentos de nível 2 e 3 de Selman)

Retornando as concepções das professoras, saímos do enfoque sobre como **deveriam agir** para investigarmos como de fato elas julgavam agir: "Como **você age** quando ocorrem bagunças, brigas, situações de 'indisciplinas', que são comuns em sala de aula?"

A professora Maria deu continuidade à resposta da pergunta anterior mas agora abordando conflitos que pertencem a classe, dizendo: "*Da forma como respondi na outra questão quando se refere a um grupo pequeno. Agora quando o conflito pertence ao grupo, ou seja, se refere a toda a classe (como por exemplo, quando há muito barulho no trabalho em grupo ou nos cantinhos) coloco o problema para todos na hora da roda inicial ou da avaliação e busco com eles qual será a melhor forma de resolver. Já aconteceu de construirmos uma regra para determinado problema a qual é retomada sempre que for preciso; ou mesmo retomamos a forma de resolver na hora da avaliação para ver se está dando certo ou não*".

A professora Ana, ratifica a idéia de que os conflitos são prejudiciais e portanto, devem ser evitados. Assim, compreende uma classe harmoniosa como aquela que não tem conflitos, remetendo-se ao passado, considerando as prováveis condutas obedientes e submissas ocorridas antigamente nas escolas como posturas solidárias, respeitosas e de união (será mesmo?), valores ausentes hoje em dia: "*Procuro orientá-los a não criar desentendimentos, ajudando-os. Hoje em dia há muitos conflitos que não ocorriam antigamente, é necessário resgatar entre os alunos a solidariedade e respeito e a união*".

[31] A "escuta-ativa" é uma técnica de linguagem em que o educador não apenas ouve, mas também comunica a quem fala que ele realmente o escutou e que compreendeu o que foi dito. Para isso o adulto repete a essência do que foi dito pela criança, utilizando uma linguagem descritiva, procurando "traduzir" e clarificar seus sentimentos, estimulando-a a continuar falando ou a encontrar uma solução. Essa técnica faz com que a criança reconheça seus sentimentos, perceba que eles são considerados, que são importantes. (Vinha, 2000)

Ao responder a próxima questão: "Como você vê os conflitos existentes na escola? Exemplifique.", novamente a idéia de que os conflitos são frutos da desordem das relações familiares reaparece. Entretanto, Ana sinaliza que as escolas precisam de mudanças, apesar de não apontar quais. Diz: "*Atualmente as escolas precisam de mudanças, temos famílias desestruturadas tanto da parte dos alunos quanto dos colegas professores o que acarreta inúmeros conflitos. Então é importante rever a postura do novo aluno e do novo professor*".

A professora Maria, que possui uma concepção construtivista, considera-os como necessários e inerentes à relação educativa: "*Vejo-os como forma de crescimento para todos e que sempre vão ocorrer. Os alunos aprendem como lidar com eles através do diálogo e refletindo sobre os mesmos. Percebem a necessidade das regras, a maneira como estão mostrando seus sentimentos e aprendem ainda como fazer para evitar outros conflitos, como resolver de outra forma o problema. Para o professor é mais uma maneira de aprender a exercitar o diálogo, a intervenção construtiva e outra oportunidade de construir em sua sala um ambiente democrático onde todos podem opinar e crescer*".

Foi visto que a intervenção construtiva de um professor nas situações de conflitos é bastante significativa pois as crianças vivenciam no seu cotidiano as conseqüências naturais de seus atos, analisam as causas, sentimentos e tendências de reação, expressam e ouvem os sentimentos e pontos de vista um dos outros, tentam coordená-los buscando uma solução que atenda, pelo menos em parte, a ambos. Entretanto, além da vivência faz-se também necessário atuar num outro nível, relacionado à dimensão cognitiva, planejando e propondo situações constantes de identificação de sentimentos, suas causas e manifestações, assim como de discussões de problemas e conflitos hipotéticos e próximos ao real, em que também são analisadas as causas, as manifestações que levaram ao conflito e discutidas formas de resolver que sejam eficazes, auxiliando os sujeitos a raciocinarem sobre conflitos e sentimentos tão bem quanto se raciocina sobre os conteúdos escolares (Kohlberg, 1975; Moreno Marimon & Sastre Vilarrasa, 1999 e 2002; Paulino, 2003), como foi visto no cap. II item 2.2. Segundo La Taille (2002a, comunicação pessoal) é preciso resgatar o objeto moral como instrumento de diálogo, discutindo um conflito sociomoral, identificando o peso de cada variável ou dos envolvidos, avaliando as implicações, analisando as prováveis decisões e as conseqüências; discutindo os princípios e valores subjacentes às regras; favorecendo o desenvolvimento de uma competência

intelectual necessária como um instrumento de diálogo e não de verdade, que é o equacionamento moral.

ANÁLISE DA FORMA COMO AS PROFESSORAS INTERVINHAM NOS CONFLITOS E AS CONSEQÜÊNCIAS NAS INTERAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS

Classe A

Neste ambiente autocrático, em que a professora empregava grande parcela de seus esforços orientando e controlando as crianças de forma que não se dispersassem das atividades a serem realizadas, havia a predominância de propostas de atividades individuais e dificuldade de interação entre os pares, observou-se uma menor ocorrência de conflitos do que na classe B, onde as crianças trabalhavam em grupos, realizavam propostas cooperativas, interagindo sempre umas com as outras. Na classe de Ana, os motivos mais freqüentes de desavenças e atritos (categorias adaptadas a partir da classificação de Pereira, 1998), eram referentes à: competição (delações para conseguir a atenção da professora, acabar primeiro, fazer mais bonito), disputa por objetos (pegar o material do outro), invasão de espaço (estar na frente, colocar o braço na carteira do outro, empurrar a cadeira), contato físico (pegar no cabelo do colega, tocar, cutucar, encostar), procedimentos (a forma certa de fazer a atividade, erro), apelidos, preferência pelo colega (não quer ficar perto, não é aceito nas brincadeiras), movimento/postura (não andar pela classe, não levantar, sentar com má postura), tempo (demora em fazer a atividade, demora para retornar do banheiro), barulho (não conversar, não fazer ruído) e desvio da proposta (distração, fazer outra coisa que não o solicitado).

Como foi visto anteriormente, fica evidente que a professora Ana possuía a concepção de que os conflitos eram negativos, e por este motivo, os seus esforços deveriam ser direcionados para evitá-los ou para resolvê-los rapidamente. O processo de resolução situava-se num lugar periférico, sendo que a solução em si ocupava um lugar central. Parecia acreditar que o importante era ter o problema resolvido, assim, observou-se muitas vezes que, para que isso ocorresse, empregava procedimentos coercitivos. A ênfase era no produto final. Dessa forma, geralmente, quando havia desobediências ou desavenças entre as crianças, não se investigava as

causas ou a raiz do problema, mas sim chamava-se a diretora, enviava-se bilhetes para os pais, punia-se ou ameaçava-se. Esses eram os procedimentos comumente utilizados.

Era uma quarta-feira e a classe estava muito silenciosa. Quando uma criança falava com o colega, imediatamente, algumas crianças diziam: "*psiu*!". Foi perguntado a uma garota o que estava acontecendo e ela explicou que na semana anterior, como dois alunos brigaram durante a aula, a professora puniu a classe toda tirando a educação física, então que eles tinham que ficar quietos para não ficarem novamente de castigo. Explicou ainda que a professora, ao longo da semana, estava marcando num caderno o nome de quem "fica quieto" para poder ir a educação física (como se participar dessas aulas fosse um prêmio ao bom comportamento e não um direito da criança). Foi questionado se ela achava que a professora estava certa em fazer isso e a criança respondeu: "*Está certa. Tem moleque que só fica conversando e atrapalha a aula. Tem que ficar quieto*". Essa mesma criança que dizia ser certo ficar "quietinho", de vez em quando, conversava e imediatamente, os colegas chamavam sua atenção. Por diversas vezes, durante a aula, ouviu-se a professora dizer: "*Psiu! Parece que vocês não querem participar da aula de educação física amanhã...*". As observações das intervenções realizadas pela professora sugerem que ela parecia crer que o problema estava resolvido quando se aplicava uma punição, geralmente, desproporcional e sem relação com a "falta" cometida.

No capítulo anterior foi comentado que as crianças em geral repetiam as cobranças da professora entre si e, heteronomamente, julgavam que as regras instituídas pela professora eram necessárias, que ela estava certa ao impô-las. Assim como a professora, acreditavam que a interação social entre elas era prejudicial e deveria ser evitada. Em suas pesquisas sobre a prática e a consciência das regras escolares, Menin (1996) reflete que regras do tipo "cada um faz o seu", "não ensinar o amigo", "cada um tem que ter o seu material", "não conversar", etc., fortalecem o individualismo e a competição, pois "as crianças aprendem a valorizar o ganhar do outro, o fazer 'primeiro'" (p.93). Entretanto, a cooperação, e o auxílio acabam acontecendo, quer o professor queira ou não, porém ocorrem de forma velada, escondida do adulto, como se fosse algo errado. Da mesma forma que o correto é "ficar em silêncio", a autora observou que para as crianças da escola tradicional o "fazer junto" é sinônimo de cópia, isto é, elas acreditam que "fazer junto" é "uma coisa errada, porque não pode copiar a lição do amigo; cada um tem que fazer o seu". Lamentavelmente, é essa a mensagem que a escola passa. "Pode-se notar que, tão marcadas pelas regras 'sagradas', as crianças vêem o trabalho em grupo como 'bagunça', como

algo que não garante a aprendizagem e como sinônimo do que é proibido!" (*Ibid.* p.73), o que fica evidente na resposta de uma criança citada na pesquisa, quando afirmou que: "A escola tem que ensinar o aluno a aprender e não a ficar conversando". Muitos dos conflitos e desavenças observadas na classe de Ana eram decorrentes de acusações e críticas a comportamentos considerados negativos pela professora e que naturalmente ocorriam no cotidiano das aulas.

Visando o retorno das atenções das crianças aos exercícios e explicações, muitas vezes a professora realizava intervenções que visavam resolver rapidamente as desavenças, dizendo, por exemplo: *"Peça desculpas para seu colega por ter empurrado"; "Empresta a tesoura para ela", "Sua colega não gosta que fique cutucando, pare de fazer isso"; "A Alice está reclamando que você está copiando. É para fazer sozinho"; "Valéria, a Ester falou que o livrinho que está com você é dela. Devolva-o"; "Dirceu, olhe para ela. Ela parece uma 'jararaca'? Então para que chamá-la disso?"* (observa-se que a maior parte desses conflitos indicam estratégias de negociação do nível 0, que envolvem atos impulsivos e manifestações físicas: pegar, cutucar, empurrar, ofender, etc. e de nível 1: demanda e obediência.). Desse modo, de forma bem intencionada e sem se dar conta de outras dimensões afetadas pelas suas intervenções, falava pelas próprias crianças dificultando que aprendessem a se colocar quando algo as incomodava e percebessem as perspectivas um dos outros; solucionava, impedindo que aprendessem com as conseqüências naturais dos atos, assim como a pensarem em seus próprios problemas; gerava dependências, pois, as crianças sempre recorriam a ela para resolver os conflitos mais simples que surgiam (isso quando achavam que não tinham nenhuma parcela de culpa – nível 1 em que a criança consegue conceber um desentendimento como iniciado por uma das partes - do contrário, escondiam o conflito com receio de serem censurados ou punidos também); em suma, mantinha altos níveis de heteronomia, devido a forte ênfase nas relações respeito unilateral.

Outras vezes, Ana orientava previamente seus alunos para evitar a ocorrência de futuros problemas: *"Ao fazerem a fila do passeio estendam o braço para dar distância para não incomodar o amigo; não fiquem parando ou empurrando. Não fiquem fazendo bagunça; não quero passar vergonha"* ou *"Cada criança ganhou um doce e um pirulito, assim vocês não precisam brigar, mas guardem para comer na hora do recreio, porque senão começa a cair papel no chão e não vai dar certo"*.

A professora Ana demonstrava não conceber os conflitos como dificuldades das crianças que forneciam os indícios daquilo que ainda precisavam aprender, que precisava ser

trabalhado; desconhecia que as estratégias de negociação também são desenvolvidas pelas crianças. Observou-se que suas intervenções não eram apropriadas para auxiliar as crianças a desenvolverem formas mais elaboradas de entendimento interpessoais, somente contribuíam para a mudança dos procedimentos de nível 0 (manifestações físicas, impulsividade) mas mantinham as estratégias de nível 1 (demanda). Certa vez, logo no início do ano, um garoto furtou um relógio e uma lapiseira, era a primeira vez naquela classe que tal fato ocorria. Como não foi identificado quem havia sido, decidiu-se vistoriar cada mochila e estojos e os objetos foram encontrados, descobrindo-se a identidade do "infrator", que acabou sendo exposto em seu delito aos olhos dos demais. A mãe do garoto foi chamada e o problema colocado. Impotente, a mãe disse que não sabia mais o que fazer e que ele estava tendo um acompanhamento psicológico de profissionais vinculados a uma faculdade. Depois dessa ocorrência, procurou-se ainda mais impedir o acesso de certas crianças aos materiais (a classe já ficava trancada no recreio e os materiais quase nunca ficavam expostos), alertando sucessivamente que cada um tinha que cuidar de suas coisas, vigiando. Será que ao proceder dessa forma, o educador evita que o problema ocorra novamente, resolve-o? O único problema que está sendo solucionado com esse procedimento é evitar, de forma temporária, um novo furto por falta de oportunidade, enquanto o acesso aos objetos está sendo impedido, portanto, apenas está sendo resolvido o problema momentaneamente.

Todavia, mesmo tentando ao máximo evitar que a questão do furto acontecesse, ainda assim, às vezes sumiam coisas: caixa de lápis, moedas, borrachas, etc. Era feita então uma revista em todas as mochilas, mas, na maioria das vezes, não achavam os objetos perdidos (com a experiência anterior, tinham aprendido a escondê-los em outros lugares, geralmente, não vistoriados). Impotente, a professora, em parte, culpava a vítima pelo ocorrido: "*Mas por que traz dinheiro para a escola? Já falei para não trazer.*", ou "*Você fica deixando suas coisas espalhadas por aí, por isso somem.*", ou ainda *"Tem certeza que trouxe mesmo essa moeda para a escola?"*. Em determinada ocasião, uma criança reclamou que seu apontador tinha sumido, que alguém havia pegado. Ana diz: *"Todo mundo olha no estojo para ver se ninguém pegou 'sem querer'"*. Ninguém o encontrou e as crianças começaram a acusar os prováveis culpados. A professora investigou os acusados vistoriando seus pertences, mas o apontador continuou desaparecido. Desapontada, diz: "*Eu já falei que é para cada um tomar conta direito de suas coisas. Se cuidasse melhor, isso não aconteceria*".

Responsabilizar a criança que foi agredida ou a "vítima" como, de certa forma, merecedora do que ocorreu, era um mecanismo freqüentemente observado: *"O que você fez para ele te bater?"; "Se sua mãe te bateu é porque você aprontou alguma coisa.", "Se você tivesse emprestado ele não teria lhe xingado."*. Não que num conflito não aja, geralmente, contribuição das partes envolvidas, mas isto não significa que alguém que foi furtado, insultado ou agredido seja "merecedor" do que lhe aconteceu... Clara emprestou o lápis para Luisa que não o devolveu. Clara ficou com medo de receber uma bronca da mãe e foi contar para a professora o que estava acontecendo. Como a docente não presenciou o que tinha ocorrido e Luisa negava que tivesse pegado emprestado, ela disse à Clara: *"Então não empreste mais para isso não acontecer novamente"* e avisou para a classe: *"Se houver alguém que queira emprestar, que empreste, só que aí, não vem reclamar depois, porque se eu não estou presente não tenho como saber o que aconteceu"*. Num outro momento, uma criança machucou-se no recreio; a professora perguntou: *"Mas você estava quietinho ou correndo?"; "correndo"*, disse um colega; Ana falou: *"Viu? É isso que eu falo, para que ficar correndo? Se machuca. Se tivesse ficado quietinho não teria machucado"*. Ana parecia acreditar que com estas orientações estava auxiliando suas crianças a evitarem novos problemas.

Apesar de pouco freqüentes, ocorriam alguns momentos de enfrentamento e confrontos explícitos como reação às imposições tolas ou às regras desnecessárias e abusivas. Nesses momentos ao sentir-se afrontada, a professora empregava seu poder, para resolver a situação. Certa vez, Dionísio colocou seu livro em pé na carteira e não deitado como todos. Então um colega batia no livro dele para que caísse. O garoto colocava-o novamente em pé e reclamou para a professora que o amigo ficava derrubando-o. A professora então, para acabar com aquela desavença, mandou Dionísio colocar o livro deitado na carteira, porque assim o colega não o derrubaria mais. O colega zombou dele pelo fato de a reclamação ter tido efeito contrário e Dionísio, não querendo se dar por vencido, ignorou a orientação da professora e colocou novamente o livro em pé. A professora ao ver aquilo, sentiu-se desafiada, e disse brava para ele abaixar o livro. O garoto fingiu não ouvir, ela descontrolou-se e tirou de forma abrupta o livro dele dizendo: *"Pronto, agora quero ver você levantar o livro. Você conseguiu me tirar do sério, Dionísio!"*. Mais tarde antes de devolver o livro, diz para o aluno: *"Mesmo que você não fez por querer, peça desculpas"* (estratégia de nível 1, em que apenas um lado é o responsável e com demanda: "peça desculpas"). Esses confrontos ocorriam poucas vezes, provavelmente devido a forte heteronomia das crianças, bem menos do que aconteceriam se fosse uma classe formada por

crianças mais velhas ou adolescentes. Talvez, se ocorressem mais vezes, poderia ser uma forma de desequilibrar a professora, fazendo com que sentisse a necessidade de mudar algumas de suas atitudes, de buscar outras formas mais cooperativas de relacionar-se com seus alunos...

Os procedimentos de coação e de repressão geralmente utilizados na escola tradicional só têm algum efeito ou "são eficazes" na resolução de um problema com os indivíduos que temem a autoridade. Para Araújo (1996, p.111),

> *aqueles que não respeitam a autoridade, porque os sentimentos de medo ou de afeto não estão presentes em suas relações, ignoram as ordens e as regras impostas, pelo contrário, quanto mais o professor se irrita e grita, por exemplo, mais podem se satisfazer internamente. Parece claro que essa forma de lidar com a indisciplina ao mesmo tempo em que reforça os estados de heteronomia (por não conseguir obrigar a consciência dos sujeitos a agir autonomamente), não traz os resultados esperados.*

Observa-se também que, não raro, a professora Ana minimizava o que as crianças sentiam para que não revidassem, buscando com isto evitar que as desavenças tivessem continuidade. Um dos exemplos que pode ilustrar essa constatação ocorreu quando uma criança, quase chorando, contou para a professora, que a colega a chamou de "alma penada" (estratégia de nível 0: crítica, insultos, impulsividade). A professora sorriu e perguntou: "*Uai, mas o que é alma penada? Alma com pena?"* e diz para a classe: *"Alguém aqui já viu alma com pena? Eu só conheço ave com pena!"*. Os alunos riram e ela, deixando implícito que a criança não deveria se importar com o insulto, falou para a garota sentar.

Algumas vezes, como qualquer professor, Ana fingia não perceber um atrito entre as crianças, não intervindo, apenas deixando claro que com aquilo, as crianças estariam perdendo um tempo que deveria ser empregado na realização dos exercícios. A atitude de não intervir não parecia estar pautada na crença de que elas teriam condições de resolver o conflito sozinhas e, somente se necessário, solicitariam seu auxílio. Suas respostas aos conflitos entre os alunos, mesmo não fazendo nada, pareciam indicar que o problema do conflito não reside no desrespeito, na invasão ou na agressão, mas sim no fato de distrair ou desviar a atenção da criança e dos colegas das atividades e no tempo perdido em desavenças que deveria estar sendo utilizado nas tarefas. Considerava que seu papel como professora era, principalmente, ensinar as crianças os conteúdos programáticos, por conseguinte, tudo que distraísse das lições era danoso. Observou-se algumas vezes a ocorrência de discussões ou agressões verbais entre as crianças enquanto a professora estava escrevendo na lousa de costas para a turma. Ela ouvia, mas fingia não escutar,

e falava apenas: *"Depois não adianta reclamar que não conseguiu copiar"*. Numa outra situação, duas crianças estavam brincando e foram, como sempre, delatadas pelo colega; a professora virou-se e disse: *"É verdade Claudemir que você e a Andréa ficam jogando borracha um no outro e não fazem a folhinha?"* (experiência compartilhada de nível 0).

Outras vezes, simplesmente ignorava demonstrando a pouca importância que esses atritos tinham e também um certo desalento de ter que sempre lidar com essas pequenas desavenças: *"Professora, eu estava amarrando meu cabelo e ela ficou me cutucando com a lapiseira"*. A colega que cutucou diz rapidamente: *"Não foi nada disso professora, ela que colocava o braço na minha carteira"* (estratégias de negociação de nível 0). Ana, presumivelmente cansada destes atritos rotineiros, fez uma "careta" para ambas e voltou a escrever na lousa.

Descreveu-se anteriormente que no recreio a classe era trancada para evitar furtos, assim, as crianças só podiam ficar na sua própria classe quando estavam sob os cuidados da professora. São mais de 300 crianças que saem para o recreio, mas por falta de funcionários, ficam sozinhas, sem "inspetor". Há somente uma funcionária que fica no corredor que dá acesso para a diretoria e para o portão de saída que impede as crianças de irem para essas áreas. Por este motivo, os problemas que ocorrem, as brigas, situações de desavenças, ficam sem a mediação de um educador. Acaba prevalecendo a "lei do mais forte", porque a parte mais fraca não tem, pelo menos no momento, a quem recorrer. Às vezes, havia brigas com pequenas agressões físicas e as crianças agredidas, simplesmente choravam com raiva e impotentes (estratégia de negociação de nível 0), porque não tinham um adulto que pudesse atuar de forma a evitar injustiças, mediar os conflitos, fazer cumprir as regras ou protegê-las dos abusos dos maiores ou mais fortes. Quando a professora chegava após o sinal, quase sempre, a criança que estava chorando era encaminhada para a diretoria para contar o que tinha acontecido. Outras vezes quando contavam problemas menores ocorridos nesse momento, não era tomada nenhuma atitude a não ser uma censura aos infratores ou eram dados conselhos para a vítima evitar atritos quando o agressor pertencia a uma outra classe (estratégia de nível 0: retrair-se ou esconder-se).

Foram presenciadas, durante o recreio, inúmeras situações de desavenças, apelidos pejorativos, grupos ou crianças isoladas que não podiam ir a determinado lugar em que outros estavam para não haver brigas, crianças ressentidas por não poderem fazer parte de determinados

jogos ou brincadeiras e sentindo-se injustiçadas por ninguém ajudá-las nos momentos em que eram ofendidas ou agredidas.

Com relação às crianças da classe da professora Ana, observou-se que, quando havia conflitos no recreio, geralmente eram pela preferência por colegas em brincar com alguns e rejeitar outros, por agressões verbais (apelidos, palavrões) ou provocações. A tendência era de a parte mais fraca abandonar o conflito. Outras vezes, a "vítima" antes de abandoná-lo ameaçava dizendo que iria contar para a professora quando retornassem para a sala (o que nem sempre conseguia fazer, pois havia um colega que delatava antes). Evidenciou-se que as crianças estavam, na maioria das vezes, centradas em seus próprios pontos de vista, apresentando muitas dificuldades para compreender e coordenar as diferentes perspectivas, assim, as estratégias principais utilizadas pelas crianças na negociação dos seus conflitos eram principalmente de nível 0 – retirar-se, esconder, lutar, gritar, bater, empurrar, tirar o objeto, cutucar, provocar - e, outras vezes, de nível 1 – fazer demandas e exigências, submeter-se e adular.

Geralmente, Ana acostumada com as constantes delações nesses momentos, ignorava ou passava uma repreensão rápida; mas quando era mais sério, ou seja, quando havia alguma criança agredida fisicamente, querendo evitar que tal situação ocorresse novamente, Ana repreendia com firmeza o infrator, encaminhava-o para a diretoria e mandava bilhete para os pais. Um dado interessante, é que os danos materiais ou concretos (agressões físicas, machucados, sumiço de objetos, choro, erro nos exercícios, etc.) eram considerados bem mais relevantes pela professora do que aqueles não evidentes (dificuldades de compreensão, intenções e sentimentos de mágoa, vergonha, injustiça, etc.).

Não havia espaço durante as aulas para serem trabalhados as situações de constrangimento vividas pelas crianças na família ou na escola, e os sentimentos e ressentimentos decorrentes. Ana também demonstrava insegurança para lidar com tais questões, assim, preferia não incorporá-las nos trabalhos diários. Apesar de seus protestos, Sandra teve seu longo cabelo quase raspado pela mãe porque se descobriu que ela estava com piolho. Sentiu-se bastante envergonhada e, desde esse dia, passou a usar sempre um casaco com capuz, mesmo nos dias mais quentes, colocando o capuz sobre a cabeça o tempo inteiro, para não mostrar os cabelos tão curtinhos. Sentindo-se condoída com a situação, Ana tentou auxiliar a criança, afirmando que ela estava bonita, que não precisava usar o capuz, que os cabelos cresceriam rapidamente (porém sua intervenção caminhava em direção contrária aos sentimentos e

percepção da criança). Sandra continuou usando-o e não se tocou mais no assunto. No recreio, algumas crianças se aproximavam dela, retiravam seu capuz e saiam correndo, rindo, dizendo que ela estava careca, que era "menino". A garota xingava-os e escorriam de seus olhos escondidas lágrimas de vergonha (estratégia de nível 0: insultar). Como não conseguia impedir que isso ocorresse, Sandra passava todo o recreio sozinha, sentada na soleira da porta da classe (porque esta ficava trancada) para que não tirassem seu capuz (estratégia de nível 0: retrair-se ou esconder-se). Assim, ficava sem comer a merenda ou brincar. Isto ocorreu por muitos dias, durante várias semanas... Nada efetivamente foi feito para mudar essa situação ou fazer com que a criança se sentisse melhor, a não ser conversar dizendo que era para não ligar para o que os colegas faziam, perdendo-se assim, mais uma oportunidade valiosa para se trabalhar o respeito e a dignidade.

As observações realizadas nos permitem inferir que Ana desconhecia outros procedimentos que lhe possibilitariam atuar de forma mais construtiva, auxiliando suas crianças de modo mais eficaz. Ao encontrar dificuldades naturais na relação educativa como: crianças que não aprendem, ou ao deparar-se com situações em que a própria Ana considerava abusivas tanto na família quanto na escola, como por exemplo, negligência, atitudes autoritárias e fortes agressões físicas ocorridas em casa, assim como a falta de materiais, as regras arbitrárias ou falta de funcionários no recreio na instituição escolar, Ana limitava-se, geralmente, a queixar ou lamentar-se, sentindo-se impotente, convalidando uma situação que gostaria que fosse diferente. Assim como acontece com inúmeros professores, em vez de procurar soluções alternativas para as várias dificuldades encontradas ou lutar para melhorar as condições de vida de suas crianças, restringia-se a, como explica Alicia Fernández (1994), "exercer cotidianamente essa forma de contraviolência" que é a lamentação, aguardando passivamente que um dia haja condições mais favoráveis ou ideais para si e para seus alunos. Essa queixa pode ser uma forma de denunciar sua insatisfação e aborrecimento, entretanto, o emprego desse instrumento, simultaneamente, assevera que tudo ficará tal como está. Essa autora ressalta que, para muitos educadores, a queixa constitui uma maneira de que se utilizam para denunciar o seu mal-estar; só que, ao limitarem-se a lamentar estão, ao mesmo tempo, fortalecendo e ampliando a situação que o originou, pois essa atitude resignada é garantia de que nada mudará.

Buscou-se também acompanhar as interações entre as crianças quando não havia nenhuma autoridade presente para ver como lidavam com suas desavenças. Entretanto, eram

poucos esses momentos, limitando-se ao recreio, saída e a alguns poucos minutos quando a professora se ausentava da sala para buscar algum material no armário que ficava na secretaria. Talvez, devido às constantes delações que garantiam a onipresença da autoridade (ou seja, mesmo quando a professora estava ausente, fazia-se presente de forma implícita, pelo temor do aluno de ser descoberto ao cometer alguma infração ou mesmo pelo simples receio de desobedecer à autoridade), não foram muitas as ocasiões em que pudemos observar as crianças lidando com os conflitos que surgiam... Geralmente, quando ocorriam, um aluno qualquer, que não estava envolvido no mesmo, rapidamente ia contar para a professora o que estava acontecendo ou quando esta não estava por perto, ameaçava fazê-lo, o que servia para conter alguns conflitos (estratégia de nível 1: ameaças).

Assim, freqüentemente, as crianças vigiavam umas às outras, acusavam-se e delatavam-se por qualquer "transgressão", mesmo que fosse algo irrisório, como não ter feito a atividade exatamente da forma que a professora explicou, rir fora de hora ou não ter recolhido um material que caiu no chão. Situações como a que será relatada, eram comuns: Ana tentava explicar como resolver o exercício quando foi interrompida por uma criança que disse: "*Professora, o Pedro está desenhando*". *"Pedro presta atenção aqui que depois não adianta reclamar que não sabe fazer"*, disse Ana. Pouco depois: *"Professora"*, chamou Dinara, interrompendo novamente a explicação. *"Ai senhor, dá-me paciência! Dinara o que foi agora?"*, respondeu. *"É que a Maria está mascando algo"*. *"E por que você não cuida de suas coisas?"* respondeu a professora, retomando a explicação da atividade. Alguns minutos depois, uma outra criança: *"Professora ele fica rindo"*. Ana fica brava e diz: *"Está rindo de quê? Alguém aqui está fazendo graça?* (...) *Alguém não entendeu para que eu explique novamente?"*. Dionísio levanta a mão. *"Também, fica conversando"*.

Apesar de delatarem os colegas com freqüência, os envolvidos de fato numa briga nem sempre chamavam a professora para resolver o problema porque, muitas vezes, os dois eram repreendidos. Dessa forma, em certas situações, tendiam a esconder o conflito. Às vezes iniciava-se uma discussão e quando a professora, que estava de costas, escrevendo na lousa, virava para a classe, as crianças rapidamente paravam e ficavam quietas, para retomarem a discussão em tom mais baixo e por meio de gestos, quando ela se voltava à lousa novamente.

Observou-se também que as poucas situações de agressões físicas ocorriam, principalmente, quando a professora não estava presente (durante o recreio ou na saída) e não

raro, ao serem questionados por ela sobre a briga, negavam o ocorrido. Percebeu-se ainda que, ao serem inquiridas pela professora sobre alguma infração cometida, as crianças, geralmente, justificavam seus atos como decorrentes de algo que o colega fizera isentando-se de qualquer parcela de responsabilidade (estratégia de nível 1 – suposição tácita de que os conflitos ocorrem a partir de ações negativas de apenas uma das duas partes) ou algumas vezes simplesmente mentiam, para evitar uma censura, negando ter feito aquilo de que estavam sendo "acusadas".

Algumas pesquisas (Bagat, 1986; Delval & Enesco, 1994; Menin, 1996) têm mostrado que crianças, cuja orientação moral é somente externa, tendem a não respeitar as regras se não houver riscos de serem descobertas. Ao contrário, aquelas crianças que, vivenciando, constroem por si próprias as regras morais, interiorizando-as, são menos propensas a violá-las na ausência de uma autoridade, pois compreendem a necessidade de elas existirem. Uma interação entre adultos e crianças, fundamentada no respeito mútuo, no diálogo, na comunicação das normas e da necessidade dessas existirem e serem cumpridas, estimula o desenvolvimento da autonomia moral. No sentido inverso, a imposição de normas, no qual a legitimidade das mesmas baseia-se somente na autoridade de quem as dita, como fazia a professora Ana, parece impedir ou dificultar o alcance pelo indivíduo de uma autonomia, tanto com relação ao seu juízo quanto com relação a sua conduta moral e demonstra ser muito pouco eficaz para provocar mudanças estáveis na conduta das crianças e em seus valores. Dessa forma, quando a autoridade não mais está presente é bastante provável que a criança venha a fazer o "proibido". Delval e Enesco (*ibid.* p. 172) perceberam que, além disso, em alguns casos, "viu-se que as proibições muito severas tendem a provocar o efeito contrário, consolidando a conduta indesejável". Por outro lado, neste tipo de ambiente sociomoral é muito mais difícil que a criança confesse espontaneamente que transgrediu alguma regra. Tais conseqüências, típicas do ambiente sociomoral autocrático, foram observadas nas crianças da classe A, conforme descrito anteriormente.

Alguns educadores parecem desconhecer que tanto o excesso de controle, com suas ameaças e punições constantes, quanto a permissividade, em que os adultos, querendo evitar que a criança seja frustrada ou sofra acaba por protegê-la demasiadamente minimizando seu comportamento ou omitindo-se de educá-la, impedem que a criança se depare com as conseqüências naturais decorrentes de suas ações ou transgressões, dificultando a reflexão e a compreensão do significado das normas. Se de um lado, predomina a impunidade total, poupando a criança de enfrentar as conseqüências de seus erros; do outro lado, ocorre o uso de

castigos excessivamente severos e arbitrários, que faz com que a criança "quite" o débito, não propiciando que reflita sobre suas ações. Menin (1996) esclarece que as atitudes permissivas favorecem a anomia e a licenciosidade, formando adultos invasivos, desrespeitadores, sem limites, e que usam os outros como "meios" para obter vantagens. Por outro lado, as atitudes autoritárias, reforçam a heteronomia, o desrespeito para com o outro, a submissão, o medo de errar, e o agir interessado.

Analisando as relações e as regras da escola, essa autora constatou que ao se valer de procedimentos de controle, das recompensas e das punições a escola favorece a "infantilização" do aluno, pois ele é poupado de enfrentar seus erros; para a autora os alunos aprenderiam muito mais se tais procedimentos autoritários fossem substituídos pela simples permissão de deixá-los aprender com seus erros, enfrentando as conseqüências naturais provocadas por suas ações. Ao enfrentar suas dificuldades e procurar saná-las, aprenderiam a importância de evitar ou reparar alguns erros e parariam de responsabilizar os outros por seus atos.

> *Se faz parte do desenvolvimento moral a compreensão das razões racionais e sociais das regras, é preciso que as pessoas possam confrontar-se com estas razões em situações concretas, re-descobrindo-as sempre que possível. Isso não ocorrerá se a cada infração seguir-se uma punição arbitrária de alguém mais poderoso e que acaba tornando um motivo artificial de obediência* (p.98).

Segundo essa autora enquanto as crianças estiverem somente presas aos modelos e ordens dos professores, vistos como autoridades inquestionáveis, que determinam o que é "certo" (ou errado), o que é "bom" (ou ruim), o que se "deve fazer" (e o que não se deve fazer), o que é justo (ou injusto) ..., essas crianças estarão, provavelmente (*ibid.* p.95):

- *imitando suas professoras como caricaturas e criticando e elogiando seus colegas de acordo com os padrões daquelas;*
- *buscando aprovação das "tias", usando para isso o delato dos colegas;*
- *julgando severamente o "erro" dos outros, mas sendo mais brandas consigo mesmas...*
- *chamando o mais forte - a "tia" - para resolver seus conflitos com colegas;*
- *repetindo, de forma acrítica, o discurso do que é "certo" fazer na escola, nos grupos, na classe, quando este discurso não se coaduna com sua própria prática e se conflitua com sua vida social.*

Na classe de Ana quase não ocorriam experiências compartilhadas (interações em equilíbrio), as que foram observadas iam dos níveis 0 ao 2, aconteciam principalmente durante o recreio, e não se encontrou experiência do nível 3, em que processos reflexivos cooperativos e empáticos estão presentes.

Analisando as situações observadas de interações entre as crianças quando ocorria algum desequilíbrio (conflito), descritas ao longo desse capítulo, percebeu-se que elas demonstravam menor controle de suas emoções, uma certa impulsividade e dificuldade na coordenação de pontos de vistas e sentimentos, ainda mais quando seus interesses estavam em jogo. Freqüentemente, surgiam expressões que denotavam irritação e competição, críticas, insultos e ameaças. Além disso, em geral, responsabilizavam somente um dos lados pelo conflito e não chegavam a uma resolução que fosse satisfatória para os envolvidos, o que levava uma das partes a submeter-se ou retrair-se. Assim, apresentavam estratégias de negociação caracterizadas nos níveis 0 e 1 de Selman. Em poucas ocasiões foram observadas algumas condutas características do nível 2, que indicam estratégias auto-reflexivas e recíprocas, em que as crianças consideram as intenções e engajam-se na busca de uma resolução satisfatória para ambas, apesar de as crianças terem em média 10 anos de idade. As crianças da classe A permaneceram em níveis primários no entendimento interpessoal. Pode-se inferir, portanto, que as intervenções realizadas pela professora não foram adequadas para auxiliar na promoção do entendimento pessoal, talvez até tenham contribuído para impedir que esse desenvolvimento ocorresse.

Classe B

Caracterizado como um ambiente sociomoral democrático, em que, em geral, a autoridade do adulto era minimizada, as interações sociais eram valorizadas, os problemas do grupo eram discutidos em assembléia e as propostas de trabalho eram cooperativas, observou-se uma maior ocorrência de conflitos na classe B do que na A. DeVries e Zan (1998, p.30) consideram "comum e saudável" os conflitos que se originam dessa maneira cooperativa de se trabalhar, pois,

> *essa dinâmica provoca o contato mais intenso entre os alunos, surgem as posições divergentes, a necessidade de solucionar as dificuldades, o choque de vontade, obrigando as crianças que possuem dificuldade de coordenar diferentes perspectivas, a chegarem num acordo para o trabalho ter continuidade,*

> *apresentarem suas propostas para a resolução do mesmo, elaborando, se necessário, regras próprias ao grupo (que adquirem uma maior legitimidade por terem sido feita pelos integrantes do mesmo).*

Na classe de Maria, os motivos mais freqüentes de desavenças entre as crianças estavam relacionados à: disputa por objetos (pegar o material do outro), apelidos, idéias (pontos de vista divergentes) e decidir o que deveria ser feito (atividades no planejamento, no grupo, etc.).

A professora Maria conforme foi visto, possuía uma perspectiva construtivista o que lhe possibilitou conceber os conflitos como oportunidades de aprendizagem, centrando-se muito mais no processo de resolução do que no produto final, considerando-o como mais proveitoso do que o resultado em si. Assim, não agia para evitar que ocorressem ou para resolvê-los rapidamente, pois sua concepção dava-lhe tranqüilidade para aceitá-los como naturais na relação educativa e, portanto, não se sentia desconfortável quando ocorriam.

Ela relatou que no início dos trabalhos em grupo os alunos produziam muito pouco porque gastavam a maior parte do tempo dispersos, conversando ou discutindo, cada um queria fazer de um jeito, impor seu ponto de vista e assim, muitas vezes, acabavam não chegando a um acordo, ficavam irritados uns com os outros, acusavam-se mutuamente e concluíam parcialmente a atividade (estratégias de negociação de nível 0 e 1). Ela tinha que intervir com freqüência, levando-os a refletir sobre o que estava acontecendo, propondo questões que os auxiliavam na coordenação das diferentes perspectivas (pois nem sempre conseguiam fazer isso), retomando os objetivos e buscando alternativas de resolução das próprias crianças (solicitava que tentassem empregar estratégias de nível 2). Porém, com o passar do tempo, persistindo na proposta e mantendo a coerência em sua atitude, as crianças foram percebendo os resultados da utilização de outros procedimentos para lidar com as desavenças, identificando melhor as perspectivas envolvidas, aprendendo a cooperar mais, e atualmente, os trabalhos em grupo estavam fluindo um pouco melhor, as crianças chegavam a acordos mais satisfatórios, coordenando pontos de vista diferentes (estratégias de negociação de nível 2), "*mas*", acrescentou a professora, *"isso não significa que não ocorram conflitos entre as crianças, ao contrário, estão sempre presentes, mas são outros, diferentes dos que ocorriam no início do ano"*.

Observando a realização dos trabalhos em grupo, acompanhamos o desenrolar de um desses inúmeros conflitos. Regina estava chorando porque não concordava com os temas do

trabalho escolhido pela maior parte dos integrantes do grupo e chamou de "*bichona*", Luciene, a colega que sugeriu a maior parte deles. Luciene revidou dizendo que ela era "chorona" (estratégias de negociações do nível 0: centração nas próprias perspectivas, impulso, insulto). A professora que estava perto, consciente de seu papel de mediadora e querendo auxiliar as crianças a atuar num nível mais desenvolvido, perguntou o que estava acontecendo, ouvindo a versão de cada uma, auxiliando na troca de pontos de vista. A professora, retomou com as crianças do grupo o que significava trabalhar em grupo e o quanto era difícil chegar a um acordo quando havia opiniões diferentes, mas que isso era natural em qualquer atividade em equipe. Regina falou que não queria mais trabalhar naquele grupo, queria mudar para outro, porque estava "*de mal*" com Luciene e que suas "*melhores amigas*" estavam no outro (manutenção da estratégia de nível 0: retraimento). Maria retomou sua fala explicando que, sem dúvida, era bem mais prazeroso pertencer a um grupo em que as pessoas são amigas, mas que mesmo pessoas muito amigas tinham pontos de vista diferentes. A professora acrescentou que, para se trabalhar de modo cooperativo, não era necessário que as pessoas fossem amigas, fazendo uma analogia com a equipe de professores que integram a escola. Nesse momento, Luciene disse: "*Só porque a gente não quis fazer do jeito que você falou, não quer dizer que a gente não gosta de você. É que a gente quer fazer de outro jeito*". Visando a coordenação de sentimentos e perspectivas, Maria procurou sugerir formas mais avançadas que a do nível 0 (*"Coloque o que você deseja e o porquê acha que dessa forma será melhor"* – estratégia de nível 1: demanda – *"E por que vocês não concordam? Qual é sua idéia?"; "O que você pensa desta idéia?"; "Existe alguma maneira de resolver isto de forma que todos fiquem satisfeitos? Alguém tem alguma sugestão?"* – nível 2: resolução mútua - etc.) e propor questões que as auxiliassem a identificar os sentimentos e o que os havia causado (*"Como você se sentiu ao perceber que seus colegas de grupo preferiram outros temas?"; "Como manifestou isso?"; "Você compreende por que ela ficou chateada?"*, etc.- nível 2), questionando-as se da maneira como foram expressos ocasionou maior compreensão das idéias e dos sentimentos, ou se apenas causou mais mal-estar. Após esse diálogo, sugeriu que talvez fosse necessário que conversassem mais um pouco sobre suas idéias e sentimentos. Luciene disse que gostaria de conversar em particular com Regina, somente as duas. Assim, as garotas saíram da classe e, depois de alguns minutos, retornaram abraçadas dizendo que já tinham feito as pazes e que, "*na verdade, as duas tinham contribuído para a briga*" (estratégia de negociação do nível 2: responsabilidade compartilhada e acordo em que

ambas ficaram satisfeitas). Maria questionou-as de que outras formas poderiam lidar com o confronto de idéias quando essa mesma situação surgir novamente. Deu-se o seguinte diálogo:

Regina: "Eu poderia tentar explicar melhor minha idéia". (nível 1: demanda)

Profª.: "E se mesmo assim os seus colegas optarem por uma idéia diferente da sua?"

Regina: "Se a maioria decidir eu tenho que aceitar, né? Mas eu fico brava porque parece que eles não entendem". (nível 1)

Profª.: "E como você pode expressar isso?".

Luciene: "Ela pode falar que ficou brava, mas tem que aceitar, não é tudo que pode ser feito do meu jeito ou só do jeito dela, afinal é trabalho de grupo, não precisa fazer bico, xingar". (nível 2)

Regina: "Mas você também pode dizer que não gostou, não precisa me chamar de 'chorona'". (estratégia de nível 1 em substituição a do nível 0)

Após essa conversa, retornaram ao grupo e Luciene falou que achava importante agora que "*o problema estava resolvido*" ouvir a Regina que ela queria explicar melhor a idéia dela. Depois que Regina falou, Luciene perguntou o que os colegas achavam de tirar uma parte e colocar uma das idéias de Regina porque também seria legal e ela se sentiria melhor. A proposta foi aceita por todos (estratégia de negociação do nível 2: opção por atender aos desejos do outro, pelo intercâmbio, persuadindo e sendo persuadido).

A professora procurava estimular o diálogo e a negociação entre os envolvidos, entretanto, quando os ânimos estavam muito exaltados, auxiliava as crianças a trabalharem seus sentimentos utilizando a linguagem escuta-ativa e esperava que se acalmassem. A tentativa de diálogo só ocorria quando se sentiam mais calmas, havendo melhores condições para ouvir e falar (níveis 2 e 3). Observa-se claramente nas intervenções de Maria o quanto o cuidado com o processo, visando à aprendizagem de formas mais elaboradas de estratégias de negociação, estava presente. Porém, esse zelo demandava um tempo muito maior de sua parte, do que o empregado para, simplesmente, impedir ou resolver o problema.

Um outro aspecto que é necessário ressaltar é que tais intervenções só eram possíveis porque o centro do fazer pedagógico não era a professora, mas sim as crianças. Ou seja, elas trabalhavam em grupo e de forma diversificada, estavam acostumadas a planejar, executar e avaliar seus próprios trabalhos, assim como a fazer por si mesmas e a resolver os pequenos

problemas que apareciam, portanto, a professora podia permanecer um tempo maior conversando com algumas crianças, sem prejuízo para os outros alunos, que continuava a realizar suas atividades. Em situações em que não era possível conversar com os envolvidos, porque Maria estava explicando algo ou durante a apresentação dos grupos, a professora continha as agressões quando existiam, revalidava as regras e, assim que encontrava uma oportunidade, chamava as crianças para conversar sobre o ocorrido, quando o mesmo não havia sido resolvido ou abandonado por elas.

Pouco antes de começar a leitura da história, João foi contar à professora que achava que o Igor estava com seu lápis de cor verde; que já havia falado com ele e não conseguiam chegar a um acordo. A professora pediu que permanecessem após a leitura para conversarem sobre o ocorrido, assim, enquanto os colegas saíam para o recreio, os dois aproximaram-se dela que lhes pediu para relatarem o acontecido. João disse que achava que o lápis que estava no estojo de Igor era dele, e Igor dizia que não se lembrava de tê-lo pegado do colega, que acreditava também ser seu. A professora perguntou para João o porquê de sua opinião. Ele explicou que faltava justamente um lápis dessa cor em sua caixa, que eles eram da mesma marca que o lápis que estava com Igor e que os outros lápis que Igor possuía eram de uma marca diferente. Maria questionou o que Igor pensava sobre isso. Ele disse que em casa tinha outros lápis coloridos de marcas diferentes e que esse poderia ser um deles. Maria então, perguntou se tinham alguma idéia para resolver aquela situação. Fez-se um momento de silêncio. Uma garota que ainda permanecia na classe e observava o que estava acontecendo, interveio dizendo: "*Tenho uma idéia. E se o Igor levar o lápis para casa e comparar com os outros lápis que tem para ver se é da mesma marca. Às vezes o lápis verde dele pode estar entre os outros e esse daqui ser mesmo o do João*". Conhecendo procedimentos de uma linguagem construtiva, que não implica em julgamentos, a professora repete descritivamente a idéia e pergunta se era isso mesmo que a garota estava propondo e ela confirma. Questiona os garotos sobre o que pensavam da sugestão de Alice. Ambos concordaram e Igor disse que iria conferir em casa e que no outro dia, traria a resposta (estratégia de negociação de nível 2). No dia seguinte, Igor procurou João e disse-lhe que tinha se enganado, que o lápis era realmente do João, porque ele não tinha nenhum lápis daquela marca em casa e devolveu-o. O que nos chamou a atenção principalmente durante o processo de resolução é que as crianças pareciam realmente terem dúvidas sobre a quem pertencia o lápis, e colocaram o porquê de suas opiniões, mas sem acusações ou juízos prévios, acreditando que Igor não estivesse agindo de má fé. Demonstravam realmente querer encontrar

uma saída justa, tanto que quando Igor devolveu o lápis não houve nenhum comentário depreciativo por parte de João ou de outros colegas, assim como não houve ruptura, nem mesmo temporária, nas relações. Observou-se ainda que na classe da professora Maria, as crianças assumiam seus erros com mais freqüência pois não tinham receio de serem censuradas ou punidas por isso.

Provavelmente, pelo fato de os sentimentos, a amizade e a cooperação serem continuamente trabalhados, não havia o temor excessivo de ser mal interpretado pelos colegas, pois existia a oportunidade de esclarecimento e retificação. Dessa forma, eram poucas as situações de vigilância ou competição. Larissa ao guardar seus materiais no fim da aula, achou dentro de sua bolsa uma peça de um jogo que havia sumido e, animada, disse em voz alta: *"Gente, olha o que eu achei"*. Uma garota comentou: *"Puxa, a gente procurou tanto!"*. Constata-se que, se de um lado não houve constrangimento em dizer que estava com a peça temendo ser mal interpretada como alguém que a havia furtado, por outro, não houve por parte dos colegas, comentários depreciativos.

Apesar de algumas vezes, quando as crianças tinham desavenças, aparecer os apelidos ou insultos, a professora procurava lidar com a situação de modo a não permitir que se destratassem. Entretanto, nem sempre essa era a atitude de outros profissionais da escola, que faziam corriqueiramente comentários depreciativos. Raul e Daniel desentenderam-se no recreio e Raul chamou o colega de "*baleia*" (estratégia de negociação de nível 0). Começaram a discutir e a inspetora perguntou o que estava acontecendo. A inspetora disse: *"Olha só quem chamou o outro de baleia, parece até que não tem espelho em casa... e não sei porque você ficou tão bravo Raul, você é gordinho mesmo. Somente fazendo regime para deixar de ser; antes eu era gordinha e agora não sou mais"*. Tal atitude demonstra o desrespeito com os problemas e sentimentos das crianças. Quando a professora retornou, os meninos ainda estavam "de mal"[32] e foram dizer para ela o que a inspetora havia falado. Ela pediu que ambos contassem o que acontecera no recreio e mediou a situação trabalhando as perspectivas, os sentimentos, as reações e formas mais elaboradas de resolver as desavenças. Os meninos já "de bem"[33], reclamaram que não gostaram do que a inspetora dissera e a professora perguntou-lhes se eles haviam dito isso para ela. Responderam que não. Deu-se então o seguinte diálogo:

[32] Expressão utilizada pelas crianças que significa estar "com as relações de amizade cortadas" (Dicionário Aurélio Eletrônico)

Profª.: "Como ela poderá saber que a maneira como falou deixou-os chateados se vocês não disserem isso para ela? Às vezes ela não sabe lidar com isso de outra forma... Situações como essa podem se repetir e, assim como vocês, outras crianças poderão ficar chateadas. O que acham que deveria ser feito?"

Daniel: "Acho que deve falar para ela. Mas e se a gente for lá e ela ficar brava?".

Profª.: "Isso pode acontecer, ela pode ficar, como também pode não ficar..."

Raul: "Professora, você fala com ela depois".

Profª.: "Mas não foi comigo que isso aconteceu, não sou eu quem deve lhe dizer".

Silêncio.

Profª.: "Deixe-me ver... Vocês não estarão indo para acusá-la, não é? Querem somente colocar como se sentiram quando ela falou com vocês daquele jeito. Querem que essas coisas não aconteçam mais... (...) Bom, eu poderia ir com vocês, ficar junto, mas acho que vocês precisam dizer por si mesmos o que acharam errado, não posso falar por vocês. O que acham?"

Daniel: "Acho que pode ser assim".

Profª.: "E você, Raul, o que acha?"

Raul: "Para mim, também está bom."

Profª. "Então, mais tarde iremos juntos para vocês colocarem tudo que me disseram"

E assim foi feito. Percebe-se que, por meio de suas intervenções, assim como por outros procedimentos empregados e pela dinâmica do ambiente democrático, está sendo estimulado que as crianças se tornem cada vez mais envolvidas com questões morais da classe e até da escola (nível 3). Essas crianças estão não apenas reconhecendo situações desrespeitosas ou injustas quando se deparam com elas, estão também sendo incentivadas a falar contra essas situações.

Geralmente, quando uma criança trazia um problema para a professora, ela retomava a necessidade de a criança dizer diretamente para o envolvido o que queria ou o que estava sentindo. Perguntava se ela, primeiramente, havia colocado sua opinião, sentimentos ou o que gostaria para os envolvidos, ou seja, se havia antes tentado resolver entre elas. Presenciamos inúmeras situações em que as crianças, sem a necessidade de chamar a professora, colocavam-se espontaneamente para os colegas: *"Caio, eu não quero mais que você fale alto comigo. Eu também escuto quando você fala baixo, não precisa gritar"; "Você não está me ouvindo. Eu estou tentando falar uma coisa"; "A gente ficou chateada porque era um segredo só nosso e você contou"; "Em vez de ficar quieta, você poderia contar para ela o que está sentindo, senão*

[33] Expressão utilizada pelas crianças que significa estar novamente com os laços restaurados, "em relações amistosas" (Dicionário Aurélio Eletrônico)

como ela vai saber que não gostou?"; "Não precisa cutucar, eu não gosto que me cutuquem, é só dizer 'vai mais para lá' que eu dou mais espaço"; "Sei que ficaram chateados porque eu pisei na maquete, mas foi sem querer"; "Mas não foi isso que nós combinamos, a gente está cumprindo nossa parte e você não". Estes exemplos mostram situações em que na interação em desequilíbrio aparecem estratégias de negociação de nível 0 (gritar, ignorar, cutucar) e respostas que indicam maior presença de estratégias de nível 1 e 2 (demandas; tentativa de identificação e coordenação dos sentimentos e perspectivas, argumentações, compromisso com acordos firmados e propostas de resolução mutuamente satisfatórias). A linguagem empregada pela professora auxiliava as crianças a irem além das características de personalidade, enfocando a descrição das causas e dos sentimentos. Por exemplo, certa vez, após o recreio Amanda entrou muito brava na classe porque foi "atropelada" no corredor pelo Ronaldo que voltava correndo do recreio, dizendo: *"Ronaldo é um grosso mesmo!"*. A professora questionou-a *"Me conte o que aconteceu. O que ele fez, que te deixou assim tão zangada?"*. Amanda conta o ocorrido e conclui em voz alta, *"trombar desse jeito e ainda por cima nem pedir desculpas, me deixou brava de verdade. Doeu."*. A história continua com Amanda conversando sobre o ocorrido com Ronaldo (nível 2: argumentação), mas observa-se que a pergunta inicial da professora leva Amanda a enfocar as causas e os sentimentos (nível 2), não simplesmente limitar-se a acusações sobre a personalidade do outro (insultos – nível 0). Talvez, devido a intervenções desse tipo, percebia-se que quando algo estava errado, as crianças empregavam mais a 1ª pessoa do singular ou do plural do que a 2ª, o que significava que em vez de acusar ("Você..."), procuravam remeter-se ao que sentiram ("Eu..."). Sentiam-se, dessa forma, mais responsáveis pelos acontecimentos e não se restringindo somente em acusar os outros de provocá-lo.

Observou-se que, algumas vezes, quando uma criança em vez de primeiramente conversar com seu colega dirigia-se diretamente para a professora para reclamar de algo, o outro envolvido cobrava: *"E por que você não veio falar comigo?"* ou *"Como eu podia saber disso se você não falou para mim?"*. Além disso, questionavam algumas atitudes dos adultos, o que quase não ocorria na classe A. Certa vez a professora entrou na classe dizendo para Mateus que a diretora e o professor de informática queriam falar com ele. Imediatamente, uma outra criança disse: *"É que ele fica rindo quando o professor fala"*. Mateus disse: *"Mas por que eu tenho que falar com a diretora também, é só o professor vir conversar comigo!"; "Acho que tem razão. Se esse problema está ocorrendo somente entre vocês dois, vocês precisam conversar e tentar*

resolvê-lo", falou a professora Maria. *"É para eu ir agora? Vou lá falar com ele, mas vou perguntar porque precisa da diretora junto"* concluiu Mateus.

No final do projeto de construção de um relógio de areia, a proposta de registro era o de se escrever como se construía um relógio de areia e como se marcava o tempo, de forma que, o leitor que nunca tivesse ouvido falar nisso, conseguisse construir o seu. Naquele dia, na hora da roda da leitura, Ronaldo estava lendo o que escreveu em voz alta para os colegas. Ivone interrompeu e disse: *"Professora, não estou conseguindo entender o que o Ronaldo está lendo porque a Joana fica lendo o seu junto com ele"*. A professora respondeu: *"E para quem você precisa dizer isso?"*. *"Para a Joana... Joana, eu não consigo ouvir o Ronaldo quando você lê junto com ele. Fica confuso"*, falou a Ivone. Joana respondeu: *"É que eu quero ler o meu também"*. *"E porque não disse antes no início da roda? Não dá para ouvir os dois ao mesmo tempo. Depois que o Ronaldo acabar, você lê o seu, aí a gente pode ouvir"*, disse Ivone (estratégias de negociação de nível 2: revezamento). O interessante é que Ronaldo apresentava dificuldades na leitura, mas mesmo assim, queria compartilhar com seus colegas o que tinha escrito. Apesar de demorar um pouco, as crianças permaneceram em silêncio, o que indicava respeito pelo colega.

Quando uma criança delatava os colegas, dizendo por exemplo, que um grupo estava brincando e não fazia a atividade, Maria devolvia-lhe o problema, questionando-a sobre o que ela havia feito ao perceber o fato, o que tinha dito ao grupo, demonstrando que a cobrança do respeito a uma regra era de responsabilidade de todos e não apenas da professora. Outras vezes, se um aluno vinha dizer-lhe que dois colegas estavam discutindo, Maria falava para ele ficar tranqüilo, pois, se por acaso eles quisessem o auxílio dela, com certeza, iriam chamá-la e pediriam ajuda. Percebendo a necessidade de trabalhar de forma mais sistemática essa questão com as crianças, a professora discutiu por alguns dias na hora da história temas relacionados com a delação, a denúncia e a fofoca (trabalho com os dilemas morais), conforme foi relatado anteriormente.

Acostumadas a serem solicitadas a atuar num nível mais elaborado, tendo que pensar em soluções para os conflitos que vivenciavam, assim como a tentar identificar e coordenar os pontos de vistas e sentimentos próprios e os dos outros, percebemos que as crianças, por diversas ocasiões, sentiam-se confiantes para procurar resolver por si mesmas suas desavenças. Durante o recreio, quando a professora não estava presente, houve uma briga entre dois alunos por causa de

uma brincadeira de "pega-pega". Sem querer, Fábio empurrou Lucca que se machucou. Ele chorou e chamou Fábio de "*grosso*" (estratégia de negociação de nível 0). Os amigos que brincavam juntos começaram a mediar, dizendo para Lucca que Fábio não tinha feito de propósito, que havia sido sem querer (estratégia de negociação de nível 2). Um garoto disse: *"Acho que vocês dois estão errados 'em parte', porque você, mesmo sem querer, acabou machucando, e você chamou ele de grosso. Acho que um deveria pedir desculpas para o outro"*. Os colegas concordaram e os dois garotos desculparam-se. Mas mesmo assim, quando a brincadeira ia recomeçar Lucca não queria mais brincar e um colega perguntou: *"Você ainda está chateado, né?"*. Lucca fez que sim com a cabeça. *"Ei cara, está tudo bem. Essas coisas acontecem. A gente estava brincando, acabou machucando sem querer, doeu, você ficou bravo, xingou, mas já pediram desculpas. Amigos às vezes brigam e ficam de bem, faz parte. Vamos voltar, venha brincar com a gente"* (início de estratégia de negociação de nível 3: amizade temporal com conflitos fazendo parte do relacionamento). Reiniciaram a brincadeira com Lucca participando.

Porém, ao tentar buscar suas próprias soluções nem sempre as crianças optavam pelas melhores ou mais elaboradas o que era natural nesse processo de aprendizagem. A atividade para ser realizada em grupo resumia-se em identificar o conjunto de polígonos que destoava dos demais e justificar o porquê. Os integrantes de um grupo estavam discutindo em tom alto sobre quem seria o redator. Todos queriam ser. Um deles sugeriu que tirassem "par ou impar" e quem ganhasse seria o redator. O outro disse que "par ou impar" não dava porque eram em três, propondo que fosse "dois ou um"[34] (nível 2: resolução imparcial e satisfatória). Como havia chance de perder, Bruno propôs então que cada um escrevesse uma linha, o que foi aceito pelos outros integrantes. Assim só disputaram "dois ou um" para ver quem começaria primeiro. Estabelecida a ordem, cada um passou a escrever uma linha e entregava a folha para o outro continuar a redação. Foi interessante notar que a justificativa acabava na 5ª linha, porém, o 3º integrante protestou dizendo que assim ficava injusto porque ele escreveria menos. Então acrescentaram outros comentários para ficar certinho e sorriram satisfeitos. Evidencia-se nesse processo a busca de uma estratégia de negociação que tenta coordenar os diferentes desejos, chegando ao equilíbrio ao satisfazer a todos (nível 2). Um outro dado interessante, é que a

[34] Procedimentos imparciais de escolha que envolvem sorte.

solução encontrada indica que as crianças, coerentes com o processo de desenvolvimento da noção de justiça, a concebem como igualdade estrita.

Uma outra situação envolvendo a escolha de um redator ocorreu em um trio. Ronaldo era uma criança que tinha muitas dificuldades para escrever, mas que estava se sentindo mais confiante com seus progressos. Após uma pesquisa sobre vulcões, Junior disse que iria ser o redator. Ronaldo questionou o porquê de ser ele já que também queria sê-lo. Mario então, perguntou a Junior por que queria redigir. Este respondeu que se o Ronaldo escrevesse iriam demorar muito e que ele escrevia mais rápido. Ao ser questionado sobre o motivo, Ronaldo somente disse que também tinha "*direito de ser o redator*" e que o fora poucas vezes. Mesmo sabendo que a redação não sairia tão elaborada como se ele ou o Mario escrevesse, Junior falou a Mario que este já havia sido o redator outras vezes e que achava que agora poderia deixar para o colega, que demonstrava querer muito e acrescentou: *"Se ele parece gostar tanto de ser o redator, o que você acha de nós o ajudarmos ditando algumas coisas, fazendo junto? Fica bom para você?"*. Mario concordou e Ronaldo sorriu confiante. Apesar de demorar para escrever as palavras e errar algumas vezes, os meninos tentaram colaborar com ele, tendo paciência com o ritmo e equívocos do amigo. Às vezes, Ronaldo protestava diante de alguma correção ou sugestão, resmungava, mas terminava por acatá-las e esforçava-se para realizar da melhor maneira (nível 2). Não se percebeu irritação dos outros dois ou críticas a dificuldade do colega. Ronaldo ao terminar foi, triunfante, mostrar o que fizera a professora. Junior pareceu-nos atuar no nível 3, ao tentar mediar o conflito, descrevendo os sentimentos e pontos de vista dos colegas, buscando conciliar os interesses.

Como foi visto, nem sempre a professora intervinha em situações de conflito. Algumas vezes, quando não estavam ocorrendo agressões ou injustiças ou ainda quando sua presença não era solicitada pelas crianças, Maria procurava deixar que elas mesmas tentassem lidar com as suas desavenças. Se comparadas com as crianças da classe A as da classe B demonstravam maior independência da figura do professor, tanto com relação à solução dos problemas, quanto à busca de reconhecimento; também procuravam mais freqüentemente dirigir-se "a quem era de direito"; identificavam e expressavam seus sentimentos com mais facilidade; escutavam mais os companheiros; buscavam soluções que satisfizessem pelo menos em parte os envolvidos; cobravam as regras uns dos outros mais amiúde e também as cumpriam com mais freqüência

independentemente da presença da professora. Não eram percebidos comportamentos diferenciados quando ela estava ausente.

Segundo DeVries e Zan (1998, p.27) num ambiente sociomoral receptivo, respeitoso e estimulante, as crianças têm a oportunidade de sentirem que podem interferir efetivamente em sua realidade imediata.

> *Elas exercem suas vontades e iniciativas, agindo sobre os objetos e pessoas e observando os resultados dessas ações. Elas começam a modular o exercício da vontade no contexto dos conflitos com a vontade dos outros. Com a assistência da professora nos conflitos, o entendimento interpessoal das crianças evolui a partir de ações impulsivas e autocentradas para negociações que respeitem os direitos e os sentimentos de outros.*

Como foi descrito anteriormente, a professora evitava empregar ameaças, punições ou transferir os problemas que julgava serem de sua responsabilidade, para a família ou mesmo para a direção, pois sentia-se mais preparada para lidar com os mesmos. Mesmo em situações difíceis de lidar como aconteceu com um aluno novo... Ela procurava nortear suas intervenções por certos princípios, que a auxiliavam a tomar decisões e "não abria mão" deles. Era hora do recreio, e Julia reclamou que estava faltando dinheiro (de 1 real que tinha em moedas só havia sobrado cinqüenta centavos). Algumas crianças procuraram para ver se encontravam a moeda, mas não a acharam. Na hora da avaliação, Maria passou a palavra para Julia que contou o que aconteceu. A professora questionou-os sobre o que deveria ser feito. As crianças perguntaram se Julia tinha certeza que havia trazido o dinheiro, se não estava na casa dela, e a garota disse ter certeza que havia sumido a moeda na classe. A professora perguntou quem estava trabalhando no grupo dela: além de Julia, estavam o Murilo e o Renato, um aluno novo. Apesar de não expressar, a professora suspeitou que Renato poderia tê-la pegado, uma vez que nunca havia sumido dinheiro até então. Ela pediu que pensassem sobre o ocorrido, colocando que se alguém encontrasse o dinheiro que devolvesse à Julia pois estava fazendo falta para ela. Falou também que se alguma criança tivesse pegado a moeda por estar com vontade de comer ou comprar algo, que a procurasse, pois, juntos encontrariam uma solução para o problema. Discutiu-se ainda a questão de ser correto pegar as coisas dos outros só por estar com vontade. Algumas crianças disseram que quem pegou poderia falar com tranqüilidade pois "*não haveria castigo*" e que "*a professora não ficaria brava*".

Logo depois, o Murilo veio dizer que havia sentado no lugar da Bianca na hora dos "cantinhos" mas que não havia pegado nada. Renato, que estava por perto, mostrou uma moedinha de cinqüenta centavos dizendo que fora sua mãe quem lhe dera. A professora achou muita coincidência...

No outro dia, ninguém a procurou ou à Julia. A professora julgou ser honesto conversar com o novo aluno que estava vindo de um outro modelo educativo. Assim, ela começou a dizer que como ele era novo na classe e não conhecia o funcionamento, as regras, ela gostaria de estar explicando algumas coisas para ele; Renato imediatamente disse que não havia pegado o dinheiro pois sua mãe lhe "*ensinou que não se pega dinheiro*". A professora disse-lhe que costumava confiar naquilo que seus alunos diziam e que não iria ser diferente com ele, explicou que o que menos importava era a moeda em si (dano objetivo), mas sim a perda de confiança (subjetivo). Esclareceu que naquela classe não havia castigo, que o "castigo" era consertar o que quebrou, arrumar o que desarrumou, devolver o que pegou, e que os problemas eram resolvidos conversando. Ficaram uns 20 minutos conversando e depois, Maria pediu que ele pensasse nas coisas que foram ditas. Antes de ir a professora segurou em suas mãos e disse-lhe que ele era bem-vindo e que esperava sempre que um pudesse confiar no outro. Procurou atuar nas duas dimensões do respeito mútuo, que são o temor de decair aos olhos do outro e o estabelecimento do vínculo de afeto. A moeda nunca apareceu, mas essa foi a primeira e única ocorrência de furto de dinheiro na classe.

Se problemas e conflitos entre alguns poucos alunos eram resolvidos com os envolvidos visando à aprendizagem e estratégias de negociação mais elaboradas, quando ocorriam situações que diziam respeito a classe toda, os mesmos procedimentos eram empregados. Certa vez, a professora propôs a realização de uma atividade que seria realizada em 3 partes (era um problema que envolvia a divisão): a primeira seria feita pelos alunos individualmente; depois, o processo de resolução de cada um deveria ser discutido em grupo e os integrantes deveriam chegar a um consenso sobre qual era a melhor forma para resolvê-lo; por último, teriam que solucionar a outra parte do problema. Considerando que o problema não era muito difícil, a professora ficou corrigindo algumas produções de texto enquanto os grupos trabalhavam. Em alguns momentos, ela dava uma passada nos grupos e via que alguns deles estavam brincando ao invés de realizar a atividade, então os questionava sobre os objetivos, os comportamentos e a realização do trabalho. O tempo foi passando e apenas dois grupos estavam

de fato discutindo. Quando faltava meia hora para o final da aula, o tempo para a realização da atividade foi encerrado e iniciou-se a avaliação do dia. Após repassarem o planejamento e algumas crianças se colocarem, a professora pediu para falar pois tinha algo para dizer que a estava incomodando muito: *"Estou aborrecida com a situação acontecida hoje após o recreio. Eu observei muitos grupos brincando no momento em que era para trocar idéias com o colega, discutir o problema. Sei que também tenho minha parcela de responsabilidade pois eu queria terminar de ler as produções. Várias vezes eu passei nos grupos e questionei-os sobre o que estava acontecendo... Isso não costuma acontecer e fiquei aborrecida. Agora vamos refletir um pouco sobre o que aconteceu aqui, como foi a participação no trabalho."*. Dirigiu-se à lousa e colocou uma questão para a auto-avaliação individual: "Como foi a minha participação no trabalho em grupo? Por quê?".

As crianças, num silêncio atípico, fizeram cada uma a auto-avaliação numa folha. Um aluno ao terminar perguntou se poderia ler o que tinha escrito. Como faltava pouco tempo e a professora estava ainda aborrecida, disse-lhe que achava melhor conversarem no outro dia sobre aquela situação (nível 2: afastar-se para reflexão). No dia seguinte, quando Maria chegou na classe todas as crianças já estavam sentadas na roda, fizeram o planejamento do dia colocando a hora da conversa logo após o planejamento. A professora começou a conversa dizendo: *"Nós temos um problema aqui para ser resolvido: a atividade de ontem não foi terminada"*. Uma aluna havia faltado e queria saber o que tinha acontecido. A história foi retomada quando uma criança contou o que houvera. Após o esclarecimento, conversaram sobre as causas do ocorrido, se a proposta estava muito difícil ou fácil demais, se era desinteressante e as crianças responderam que "*na verdade, é que a gente ficou enrolando*"; "*é mais legal ficar conversando e brincando, mas nem sempre dá para fazer isso*". A partir dessas conclusões, deu-se o seguinte diálogo:

Profª.: "Então o que vocês têm a dizer? Como iremos resolver isso?"

Houve um grande silêncio.

Profª.: "Assim vai ficar difícil, eu gostaria de ouvir vocês"

Cr1: "Que tal se, ao invés da gente fazer em grupo que demora mais, você fizesse junto com a gente, na lousa" *(nível 1: demanda)*

Profª.: "O objetivo dessa atividade era fazer com que vocês discutissem o problema e fizessem a divisão da maneira de vocês, de formas diferentes para que pudéssemos analisar e depois disso eu iria propor outra coisa. Se eu fizer na

lousa, será que vai ser possível trocar idéias, vocês pensariam por si mesmos?"

Cr2: "A gente não vai aprender, vai mais é copiar. Também a gente vai precisar dessa lição para aprender outra coisa, né?"

Cr3: "Como foi com a multiplicação de 10, 100". *(resgatou uma experiência anterior)*

Profª.: "Nesta atividade o que estamos usando que já aprendemos?"

Cr4: "A multiplicação por 10, 100 e 1000".

Profª.: "E então, como iremos resolver?"

Cr5: "A gente poderia tentar fazer de novo..."

Profª. "Mas ontem vocês tiveram quase uma hora e não fizeram nada".

Cr3: "Ah, mas hoje a gente pode tentar fazer sem brincar. Você podia dar mais uns 20 minutos".

Profª.: "Então a sua proposta é que se vocês tentarem fazer sem ficar brincando nesse momento poderiam conseguir? É isso?"

Cr3: "É."

Profª.: "Alguém teria alguma outra proposta?"

Silêncio.

Profª.: "Então, quem concorda com a sugestão da cr3?"

Todos levantaram a mão. *(nível 2: resolução satisfatória para as partes envolvidas)*

Assim, após o recreio o trabalho em grupo foi novamente proposto. Antes de iniciar a professora lembrou as crianças do que haviam conversado na hora da roda e retomou o que era para ser feito no trabalho. As crianças recomeçaram a fazê-lo e desta vez ela passava nos grupos, questionando sobre como estavam realizando.

Decorridos os 20 minutos acordados previamente, encerraram os trabalhos e passaram a discutir os pontos em comum e os diferentes, concluindo a atividade no grande grupo. Os alunos foram apresentando as idéias e processos de resolução e revendo-as a partir de contra-argumentações e intervenções. Depois chegaram a algumas conclusões e as registraram. Após o término da atividade, a professora analisou com as crianças se havia valido a pena ter feito em grupo e se elas chegariam por si mesmas àquelas conclusões se tivessem realizado o trabalho sozinhas. Na auto-avaliação do dia, a questão era se eles haviam conseguido cumprir o que combinaram e por quê. Uns responderam que sim outros mais ou menos, e justificaram.

Percebe-se assim, que na classe B, havia constantes diálogos e negociações, que não eram considerados como "perda de tempo". Segundo Kamii (1985) "a confrontação de pontos de vista é importante porque coloca a criança em um contexto social que a incentiva a pensar sobre outros pontos de vista em relação ao seu próprio". Retomamos a idéia de que não basta simplesmente conversar sobre o fato ocorrido, é preciso auxiliá-los a exercitar o pensar sobre os conflitos e problemas que vivenciam em níveis cada vez mais elaborados. Quando se discute um problema ou conflito, é importante que primeiramente se descreva o problema e as perspectivas/sentimentos dos envolvidos (assim como as conseqüências), depois se analisam as prováveis causas, somente após essas duas etapas terem sido suficientemente esclarecidas é que se parte para as propostas de solução argumentadas. É recomendável discutir as prováveis conseqüências de cada proposta apresentada, eliminando nesse processo de reflexão aquelas que se mostram menos eficazes, parciais ou punitivas.

Delval e Enesco (1994) relatam uma pesquisa cujos resultados indicam que os adultos que foram educados num ambiente democrático demonstram possuir um significativo autocontrole, autonomia, facilidade de relacionar-se, iniciativa, auto-estima positiva, e maior interiorização dos valores. A educação democrática é aquela em que os adultos dialogam, incentivam as crianças a expressarem suas opiniões sobre alguns aspectos que as afetam e demonstram um maior equilíbrio entre os limites, direitos e deveres, tentando chegar a um consenso do que é melhor para todos. Obviamente, há a existência de normas, que devem ser justas, respeitosas e justificadas. Os adultos mantêm a consistência no cumprimento das mesmas, ou seja, sua atitude na cobrança destas é coerente e constante. Segundo estes critérios, pode-se considerar que as relações vivenciadas na classe de Maria eram, na maior parte das vezes, democráticas.

A partir da análise das situações de conflitos entre as crianças, pode-se inferir que as crianças da classe B apresentavam uma melhor regulação da afetividade em suas interações, visando mais cooperar, do que sobrepujar. Assim, demonstravam maior capacidade para identificar e coordenar diferentes pontos de vistas e sentimentos, mesmo quando os seus interesses estavam envolvidos, buscando, de forma mais freqüente, encontrar uma resolução que fosse justa e satisfatória para todos. Observou-se, portanto, uma maior ocorrência de estratégias de negociação auto-reflexivas e recíprocas pertencentes ao nível 2 de Selman, que, segundo DeVries e Zan (1998) refletem uma "comunhão consciente". Além disso, já se distinguem em

alguns conflitos condutas características do nível 3, que indicam estratégias cooperativas, orientadas para a integração das necessidades de si próprio e dos outros. As crianças da classe B estavam, portanto, em níveis mais elaborados de entendimento interpessoais.

Observou-se também uma ocorrência bem maior de experiências compartilhadas (interações em equilíbrio) em diversos momentos, que colocam suas interações em uma dinâmica predominantemente amigável Assim, viam-se segredos compartilhados, brincadeiras amistosas, risadas apenas por estarem perto, projetos elaborados de forma oculta como a festa de despedida para a professora e outros. Pode-se afirmar que algumas dessas experiências compartilhadas correspondiam em alguns aspectos ao nível 3, em que processos reflexivos cooperativos e empáticos estão presentes. Pode-se deduzir que as intervenções construtivas realizadas pela professora auxiliaram na promoção do desenvolvimento do entendimento pessoal.

1.5 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:

Apesar de pertencerem a mesma faixa etária e nível socioeconômico, comparando o modo como as crianças de ambas as classes lidavam com seus conflitos, constatou-se que os processos de resolução empregados pelos alunos da classe A, ambiente autocrático, eram menos elaborados e autocentrados, pois empregavam estratégias de negociação dos níveis 0 e 1. Essas crianças tendiam a relacionar-se de forma pouco harmoniosa, competiam entre si, agiam mais impulsivamente e sobrepujavam o outro tanto física como emocionalmente. As crianças da classe B, ambiente democrático, durante os conflitos negociavam mais e de forma mais elaborada, empregando diferentes estratégias que levavam em conta os sentimentos e os pontos de vista dos outros e demonstravam empenho para buscar alternativas de soluções que fossem mutuamente satisfatórias, empregando assim com mais freqüência as estratégias do nível 2 e, algumas vezes, do nível 3. Dessa forma, eram mais bem-sucedidas na resolução dos mesmos do que as crianças da classe A. Os exemplos apresentados no decorrer desse capítulo auxiliaram-nos a ilustrar como as crianças da classe B manifestaram maior capacidade para auto-regular suas interações,

demonstram gostar mais da companhia uma das outras, apresentam maiores ocorrências de experiências compartilhadas e suas relações parecem ser mais harmoniosas e recíprocas[35].

Essa constatação vem ao encontro com as de DeVries e Zan (1998) que acreditam que o nível de entendimento interpessoal atuado depende mais da experiência do que da idade. A experiência dessas crianças, interagindo em ambientes sociomorais distintos, sendo um cooperativo (democrático) e outro autoritário (autocrático), parece ter interferido num maior ou menor desenvolvimento do entendimento pessoal. Encontrou-se na classe A, cuja professora atuava no processo de resolução de conflitos de forma tradicional e cujo ambiente foi identificado como autocrático, um menor desenvolvimento das crianças com relação aos níveis de entendimento pessoal. Na classe B, em que a professora intervinha nas situações de conflitos pautando-se numa orientação construtivista e o ambiente era democrático, constatou-se nas relações entre as crianças um maior desenvolvimento de acordo com os níveis propostos por Selman.

Tais resultados confirmam que o ambiente escolar influencia a forma como as crianças se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais e vêem ao encontro à concepção de Selman (1980) que considera que havendo o desenvolvimento cognitivo é de se esperar que num meio em que se promova a compreensão de situações sociais, suas regras implícitas e as expectativas (motivos) dos demais, as crianças progridam para níveis sociocognitivos superiores.

[35] Quando afirmamos que com relação ao entendimento interpessoal as crianças da classe B estão em níveis mais elevados do que as da classe A, queremos dizer numa análise comparativa e não num sentido probabilístico ou estatístico.

2 - A RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS HIPOTÉTICOS

O outro aspecto referente ao problema desta pesquisa pretende investigar se as diferenças significativas encontradas no ambiente sociomoral de cada classe influenciam a forma como os alunos interpretam e resolvem os conflitos hipotéticos propostos por meio de entrevistas clínicas.

Para realizar a coleta desses dados foi feito um intervalo de nove meses após o encerramento do ano letivo nas classes que constituíam a amostra dessa pesquisa. Assim, ao passarem para a 4ª série, as crianças puderam vivenciar outras interações com seus novos colegas e professores e também outros modelos pedagógicos. Todos os alunos passaram a freqüentar classes cujo modelo pedagógico era tradicional e o ambiente sociomoral coercitivo, segundo a categorização elaborada por Paulino (2003), apesar de haver níveis diferentes entre eles, de maior para menor coerção. Considerou-se necessário esse intervalo, antes de investigar se haveria diferenças na forma como os alunos analisam e resolvem os conflitos, para anular a influência imediata dos dois ambientes nas crianças das classes A e B.

2.1 - PROCEDIMENTOS

Sorteou-se, aleatoriamente, **seis crianças** de cada classe, totalizando 12. Foram propostas para cada um desses alunos, situações-problema envolvendo conflitos interpessoais comuns na escola, tanto por meio de histórias, quanto utilizando lâminas com desenhos de manifestações de conflitos. A condução das entrevistas foi pautada no Método Clínico-Crítico de Jean Piaget.

As entrevistas clínicas ocorreram individualmente. No início era solicitado à criança que esta relatasse algum conflito, desavença ou problema importante que tivesse vivido. Após seu relato, era questionado sobre como o conflito tinha sido resolvido e o que a havia auxiliado, naquele momento, a lidar com ele. Em seguida, conversávamos sobre o fato de ela aprender muitas coisas na escola, perguntando se poderia contar algumas das coisas que aprendia. As

crianças mencionavam matemática, ciências, "escrever certo", etc. Então, era perguntado se algumas das coisas que ela havia aprendido na escola eram úteis para resolver algum conflito importante que tivessem vivido. As questões propostas nessa parte inicial da entrevista, visavam investigar se a criança mencionava espontaneamente alguma contribuição da escola como importante para resolver um problema ocorrido e também se considerava, ou não, ter aprendido na instituição escolar algo que a auxiliava a lidar com seus conflitos.

Após essa conversa inicial, era solicitado para cada criança que analisasse 2 situações de manifestação de conflitos, imaginando as causas prováveis e a melhor maneira de resolver cada situação, representando-as graficamente por meio de escrita e/ou desenho. Em seguida, eram apresentadas três situações-problema. Diante de cada uma delas, as crianças eram incentivadas a expressar verbalmente seus juízos sobre a mesma e apresentar uma solução que consideravam a mais adequada para resolvê-la. A elaboração dessas histórias foi inspirada nos trabalhos de Sastre Vilarrasa e Moreno Marimon (2002), de Selman (1980) e de Jean Piaget (1932/1977).

As entrevistas tiveram duração de 60 minutos em média e foram gravadas em fita cassete e transcritas em protocolos. As respostas serão analisadas qualitativa e quantitativamente.

O desenvolvimento dessa parte da pesquisa envolveu as seguintes etapas:

1. Estudo e análise de diferentes formas de investigar como as crianças compreendiam e resolviam conflitos hipotéticos, porém próximo ao real;
2. Levantamento do tipo de conflitos que mais ocorriam na escola;
3. Elaboração das situações-problema em formas de histórias e por meio das lâminas com as manifestações de conflitos;
4. Aplicação de uma pesquisa-piloto com outras crianças visando o aperfeiçoamento desse instrumento;
5. Sorteio dos alunos das classes A e B;
6. Coleta de dados por meio de entrevista clínica realizada individualmente com cada criança;
7. Transcrição dos protocolos;
8. Análise e tabulação dos dados;
9. Comparação entre os dois grupos;
10. Análise qualitativa dos resultados.

2.1 - A CONSCIÊNCIA DA CONTRIBUIÇÃO DAS APRENDIZAGENS ESCOLARES NA RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS

Como foi descrito anteriormente, inspirado em Sastre Vilarrasa e Moreno Marimon (2002) e adequando a linguagem aos nossos jovens sujeitos, foi solicitado à criança que relatasse algum conflito, desavença ou problema significativo que tenha ocorrido em sua vida. Após o relato, era perguntado como o problema tinha sido resolvido e o que a havia auxiliado, naquele momento, a lidar com ele. Com essas questões, buscou-se investigar se a criança citava, de maneira espontânea, alguma contribuição da escola como importante para resolver um problema.

Tendo como objetivo investigar se o ensino transmite realmente tudo o que é realmente necessário no momento atual da sociedade e quais funções cumprem as aprendizagens escolares na vida de uma pessoa adulta, as autoras fizeram essa pergunta, entre outras, a 120 estudantes do primeiro ano da universidade na Espanha.

Diante da pergunta: "Recorde-se de algum conflito importante que tenha vivido. O que o ajudou, naquele momento, a superar a situação problemática?", encontrou-se (*ibid.* p.38-39):

- 45% das respostas consistem em assegurar que o que mais ajudou foi enfrentar pessoalmente o problema, assumindo a situação, analisando-a ou refletindo sobre ela para ver os prós e os contras.
- 39% das respostas indicam que os auxiliou recorrer a alguém, como familiares, amigos e pessoas próximas;
- 14% asseguram que o que lhes ajudou foi adotar atitudes tendentes a fugir do problema ou a não enfrentá-lo (por exemplo: "pensar em outras coisas"; "deixar passar o tempo").
- 2% não responderam a pergunta.
- Nenhum sujeito (0%) mencionou espontaneamente algum tipo de aprendizagem realizada na escola ou na instituição escolar como útil para ajudá-los a resolver seus conflitos pessoais.

Utilizando como parâmetro as categorias de Sastre Vilarrasa e Moreno Marimon, porém adaptando-as a faixa etária de nossos sujeitos, encontramos os seguintes resultados. Das 6 crianças entrevistadas que foram da classe da **professora Ana** (ambiente autocrático):

- **duas respostas** indicaram que o que os ajudou a resolver o conflito foi enfrentá-lo pessoalmente, mas ao contrário do que Sastre Vilarrasa e Moreno Marimon indicavam, o "assumir a situação" não significou analisá-la ou refletir sobre ela para examinar os prós e os contras, mas sim lidar pessoalmente com o problema, porém por meio de procedimentos físicos impulsivos. As duas crianças mencionam que o motivo do conflito foi terem insultado ou falado mal de suas mães, e ambas resolveram brigando:

  Exemplo:

  Cr.: Ela começou a xingar minha mãe de baleia assassina! (...) E eu bati nela.

- **três respostas** afirmam que o que as auxiliaram foi a intervenção de pessoas próximas[36], geralmente, a diretora ou professora. Ressalta-se o emprego de procedimentos coercitivos pelos adultos para resolver o conflito entre as crianças.

  Exemplos:

  Cr.: ... Então a dona (*professora*) nos disse que não deveríamos ficar brigadas, nos mandou apertar as mãos e, então, voltamos a conversar. Ela falou que se elas continuassem a me provocar iria mandar bilhete (*para os pais*).

  Cr2.: Eu chamei a diretora (...) Ela foi lá e deu suspensão para ele.

- **uma resposta** foi classificada como tendo sido tomada atitudes tendentes a fugir do problema ou a não enfrentá-lo

  Exemplo:

  Cr.: (...) E nós ficamos sem conversar. Até hoje...

- **nenhuma criança** mencionou espontaneamente algum tipo de aprendizagem realizada na escola como útil para ajudá-las a resolver seus conflitos pessoais.

Das seis crianças entrevistadas, que pertenceram à classe da **professora Maria** (ambiente democrático):

[36] A conduta de "recorrer às pessoas próximas" foi modificada visto que, por se tratar de crianças, muitas vezes, a intervenção do adulto não havia sido solicitada, mas ocorria espontaneamente, quando este percebia o conflito entre elas. Assim, era questionado ao sujeito se ele considerava que o procedimento empregado pelo adulto para resolver o problema havia sido adequado, ou não. Somente foram classificadas nessa categoria as respostas das crianças que indicavam que a intervenção do adulto tinha sido correta

- **duas respostas** indicam que o que a ajudou a resolver o conflito foi enfrentá-lo pessoalmente, "assumindo a situação", que significou lidar pessoalmente com o problema, explicando e conversando com a outra parte envolvida.

  Exemplo:

  Cr.: Eu disse a ela que não queria que ficasse chateada comigo porque eu só estava brincando, então ela pediu desculpas e eu aceitei.

- **duas respostas** consideram que o que as auxiliaram foi a intervenção de pessoas próximas, no caso a mãe e a diretora, que pareceram não utilizar procedimentos coercitivos.

  Exemplos:

  Cr.: Nós fomos para a diretoria e eu expliquei o que havia acontecido, então a diretora disse que ela estava errada, pois não podia levar boneca de vidro na escola e que eu esbarrei sem querer. Depois nós ficamos amigas de novo.

  Pesq. E quem falou que você deveria dar um outro lápis para ela?
  Cr2.: Eu contei para minha mãe o que aconteceu e ela disse que não era para arrumar encrenca por causa de um lápis.

- **duas respostas** foram categorizadas como apresentando atitudes tendentes a fugir do problema ou a não enfrentá-lo.

  Exemplos:

  Cr.: Não precisa fazer nada (...) No outro dia já está tudo bem, a gente já está amiga de novo.

- **nenhuma criança** mencionou espontaneamente algum tipo de aprendizagem realizada na escola como útil para ajudá-las a resolver seus conflitos pessoais.

Uma síntese da tabulação das respostas pode ser visualizada no quadro a seguir:

QUADRO 7

O que auxiliou a criança a superar um conflito?					
Classes	Enfrentar pessoalmente o problema	Intervenção de pessoas próximas	Adotar atitudes tendentes a fugir do problema	Menciona espontaneamente algum tipo de aprendizagem realizada na escola como útil para ajudá-los a resolver seus conflitos pessoais?	
				Sim	Não
Ana	2 (brigar, bater)	3	1		6
Maria	2 (conversar)	2	2		6

Ao analisar as respostas de ambas as classes, observou-se resultados semelhantes aos encontrados pelas autoras. Apesar de constatar diferenças nas resoluções dos dois grupos, sendo que as crianças da classe de Ana demonstravam que recorriam mais à agressão para resolver as desavenças e também uma maior intervenção dos adultos, enquanto na de Maria a forma mais encontrada para resolver foi adotar atitudes tendentes a fugir do problema, **nenhuma** criança mencionou de forma espontânea algum tipo de aprendizagem realizada na escola como sendo importante ou útil para auxiliá-las a resolver seus conflitos pessoais.

Como não foi mencionada espontaneamente nenhuma aprendizagem, buscou-se investigar diretamente se a criança considerava, ou não, ter aprendido na instituição escolar algo que a auxiliava a lidar com seus conflitos. Para isso, conversou-se com ela sobre suas aprendizagens na classe, perguntando se algumas das coisas que ela havia aprendido na escola eram úteis para resolver algum problema ou desavença importante que tenha vivido.

Na pesquisa supracitada, Sastre Vilarrasa e Moreno Marimon encontraram as seguintes respostas diante dessa questão (*ibid.*p.39):

- 37% dos sujeitos afirmam que, seguramente, que o que aprenderam na escola não foi de nenhuma utilidade para resolver os conflitos vividos.
- 32% consideram que talvez tenha lhes ajudado em algo o que aprenderam na escola, porém, indicam outras aprendizagens realizadas fora das instituições educativas como sendo de maior utilidade.
- 26% respondem que lhes foram de utilidade alguns aspectos gerais relacionados com a autodisciplina, o respeito aos demais, à vontade de fazer bem as coisas e outras atitudes fomentadas pela escola.
- 3% asseguram haver aprendido com os professores procedimentos e formas específicas de atuar que lhes ajudaram na resolução de seus próprios conflitos.
- 2% não responderam a esta pergunta.

Examinando as respostas das crianças, encontramos nas que foram da **classe de Ana**:

- **uma** criança afirma que as coisas que aprende na escola não são de nenhuma utilidade para resolver os conflitos vividos.

- **nenhuma** criança demonstra considerar que talvez tenha lhes ajudado em algo o que aprenderam na escola, porém, indicam outras aprendizagens realizadas fora das instituições educativas como sendo de maior utilidade.

- **cinco** crianças respondem que lhes foram de utilidade alguns aspectos gerais que freqüentemente são fomentados pela escola como: "não brigar", "que devemos ser amigos", "a ter educação", "que os problemas se resolvem conversando".

  Exemplos:

  Cr.: A professora fala que não devemos brigar e também que vai nos levar para a diretoria, então ficamos com medo e procuramos não brigar.

  Cr2.: Tem um texto que aprendemos que está falando sobre essas coisas, que se chamava 'amigos', que dizia que não devemos brigar com os amigos, que não devemos provocá-los. Ah! Eu não me lembro muito, já faz um pouquinho de tempo.

  Cr3.: A escola ajudou bastante para que eu saísse das brigas. Antes eu brigava demais e agora não. (...) Aprendi que ninguém resolve problemas com violência, se resolve conversando, explicando...

  Cr4.: Ajuda a não brigar mais; a ter educação; a não fazer mais nada! (...) Ensinam que não devemos mexer com drogas, com maconha.

- **nenhuma** criança assegura haver aprendido com os professores procedimentos e formas específicas de atuar que lhes ajudaram na resolução de seus próprios conflitos.

Nas que foram da **classe de Maria**, constataram-se resultados semelhantes:

- **duas** crianças afirmam que as coisas que aprendem na escola não são de nenhuma utilidade para resolver os conflitos vividos.

- **nenhuma** criança demonstra considerar que talvez tenha lhes ajudado em algo o que aprenderam na escola, porém, indicam outras aprendizagens realizadas fora das instituições educativas como sendo de maior utilidade.

- **quatro** crianças respondem que lhes foram de utilidade alguns aspectos gerais que freqüentemente são fomentados pela escola como: "não brigar", "a ser educado", "que os problemas se resolvem conversando"

  Exemplos:

  Cr.: A escola ajuda bastante. Antes eu era mal educada, parecia um moleque, agora quando converso com as pessoas sou mais educada. (...) porque a escola me ensinou que não devo sair batendo em todo mundo! Só de vez em quando eu não agüento e acabo batendo! (...) Ajuda porque quando a professora via eu batendo

em alguém ela me dizia que não poderia fazer aquilo, que era errado, pois eu iria me magoar e magoar o outro também e que assim eu não parecia uma menina.

Cr2: A professora do ano passado sempre nos dizia que é conversando que resolvemos nossos problemas, então quando isso acontece vou até lá e converso com a pessoa que fez algo que não gostei.

Cr3.: Eu brigava muito com meu irmão mais velho, por qualquer coisinha nós encrencávamos, depois que as professoras explicam que nós estamos crescendo comecei a brigar menos com ele, também ele já é quase um jovem!

- **nenhuma** criança assegura haver aprendido com os professores procedimentos e formas específicas de atuar que lhes ajudaram na resolução de seus próprios conflitos.

Uma síntese da tabulação das respostas pode ser encontrada no quadro abaixo:

QUADRO 8

QUAL É A UTILIDADE DAS APRENDIZAGENS ESCOLARES PARA LIDAR COM OS CONFLITOS VIVIDOS PELA CRIANÇA?				
CLASSES	O que aprenderam na escola não foi de nenhuma utilidade	Talvez o que aprenderam na escola tenha lhes ajudado em algo, porém, indicam outras aprendizagens realizadas fora dessa instituição como sendo de maior utilidade	Foram de utilidade alguns aspectos gerais aprendidos, relacionados com atitudes geralmente fomentadas pela escola	Aprenderam procedimentos e formas específicas de atuar que lhes ajudaram nessa resolução
Ana	1	0	5	0
Maria	2	0	4	0

ANÁLISE DOS RESULTADOS ENCONTRADOS COM RELAÇÃO A UTILIDADE DAS APRENDIZAGENS ESCOLARES PARA LIDAR COM OS CONFLITOS VIVIDOS

Sastre Vilarrasa e Moreno Marimon (*ibid*, p.39) concluem em sua pesquisa que

> *a maioria das pessoas entrevistadas considera que o que mais lhes ajudou a resolver seus conflitos foi dispor de recursos pessoais para enfrentar o problema ou o fato de recorrer a outras pessoas, porém – e unicamente quando se lhes interroga especificamente sobre isso – somente uma pequena parte atribui um papel em sua maneira de atuar a formação escolar recebida. As respostas da maioria, pelo contrário, evidenciam a convicção de que o que lhes resultou mais útil foram algumas aprendizagem muito distante dos proporcionados nos centro de ensino, e que realizaram por sua própria conta.*

Analisando os resultados das respostas dadas pelas crianças, percebe-se que, apesar de haver diferenças significativas na forma como as crianças das duas classes se relacionam e resolvem seus conflitos no dia a dia escolar, não há consciência das aprendizagens ocorridas nesse ambiente, a não ser alguns conceitos genéricos que são constantemente fomentados pela escola. Entretanto, ao contrário do que as autoras da pesquisa encontraram, nenhuma das crianças entrevistadas mencionou as aprendizagens ocorridas fora da escola como sendo mais úteis para lidar com seus conflitos. Em geral, ao perguntar sobre o que aprendem na escola, mencionam conteúdos do currículo como "fazer contas", "português", "ciências", etc., ou seja, situações específicas e sistematizadas que ocorrem no cotidiano da classe; a não ser de forma geral, parece não haver consciência das aprendizagens não sistematizadas ocorridas tanto na instituição escolar como fora dela (família, igreja, etc.). As respostas parecem indicar que o que lhes resultou mais útil foram as aprendizagens que realizaram por si mesmos e não a partir dos ensinamentos dos adultos.

2.3 - AS MANIFESTAÇÕES DOS CONFLITOS: SUAS CAUSAS E RESOLUÇÕES

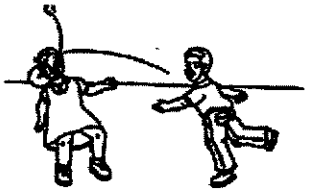
Ao propor as histórias que continham somente a manifestação do conflito, foi questionado à criança o que ela achava que estava acontecendo e, a partir de suas respostas, solicitamos que imaginasse o que tinha ocorrido antes da manifestação do conflito e qual seria a melhor maneira de resolver aquele problema. Apesar de no enunciado dizer que a criança deveria desenhar e escrever, orientamos para que utilizasse a forma de representação gráfica que considerasse melhor para expressar suas idéias (poderia somente desenhar ou escrever ou mesmo desenhar e escrever).

Foram elaboradas duas manifestações diferentes de conflitos, uma em que as crianças não permitem que o colega, do sexo oposto, brinque junto com elas (conflito 1) e outra, mais grave, em que um garoto atira uma pedra na cabeça de uma menina (conflito 2). O motivo de se ter elaborado especificamente essas situações é porque o "conflito 1", geralmente, é resolvido entre as próprias crianças, o que nos permite investigar as causas e os processos empregados entre elas na resolução. Já o "conflito 2", por ser mais sério, pode ser resolvido entre elas ou envolver um adulto, o que freqüentemente acontece quando ocorre na escola. Isso nos possibilita examinar, não apenas a forma como as crianças acreditam que deve ser resolvido um problema de agressão física, mas também se os sujeitos julgam necessária, ou não, a intervenção da autoridade e como acreditam que esta procederá.

1) O Conflito e suas Manifestações: Impedindo de Brincar

Desenhe o que aconteceu antes e o que pode ser feito para resolver esse problema (escreva embaixo do desenho)		
1	2	3
4	5	6

2) O Conflito e suas Manifestações: Agressão Física

Desenhe o que aconteceu antes e o que pode ser feito para resolver esse problema (escreva embaixo do desenho)		
1	2	3 
4	5	6

Moreno Marimon e Sastre Vilarrasa (2002, p.154), em estudo recente sobre os conflitos interpessoais, consideram que a nossa formação escolar nos tornou mais hábeis com o mundo físico que com o social; "aprendemos mais coisas do mundo exterior que de nossa própria intimidade, conhecemos mais os objetos que as pessoas de nosso entorno". Acrescentam que nós, adultos,

> *Não fomos preparados habilmente para compartilhar, nem para resolver com agilidade e de forma não violenta, os problemas que vão surgindo em nossas relações pessoais. Não desenvolvemos a sensibilidade necessária para saber interpretar a linguagem de nossos sentimentos. Nosso raciocínio não foi exercitado na resolução de conflitos e tampouco dispomos de um repertório de atitudes e comportamentos práticos que nos permitiriam lidar com eles com êxito. Em síntese, nossa formação nos fez mais hábeis com o mundo físico que com o social; aprendemos mais coisas do mundo exterior que de nossa própria intimidade, conhecemos mais os objetos que as pessoas de nosso entorno"*

Como foi visto no final do capítulo II, item 2.2, as autoras propõem que a escola trabalhe com propostas de atividades que auxiliem os alunos a trabalhar os sentimentos individuais e dos outros e a lidar com os conflitos de maneira mais eficaz, visto que "as relações interpessoais, com os pensamentos, sentimentos e emoções que as acompanham, conduzem a situações de uma complexidade com freqüência maior que a de qualquer matéria curricular" (*ibid.,* p.45). Da mesma forma que uma criança que nunca aprendeu aritmética, provavelmente permanecerá utilizando procedimentos elementares como contar nos dedos estabelecendo relações biunívocas, se não for realizada uma aprendizagem também com relação as questões apresentadas no início deste parágrafo, o sujeito poderá recorrer com mais freqüência a procedimentos rudimentares, que no caso dos conflitos supõe deixar-se levar pelas emoções e os impulsos sem nenhuma reflexão prévia, o qual conduz a respostas primitivas, como agredir, inibir-se de atuar, guardar ressentimentos e outras respostas similares (que correspondem aos níveis elementares de negociação de conflitos interpessoal de Selman). As resoluções mais adequadas de um conflito são aquelas consideradas como não arbitrárias, não agressivas, nem sexistas, nem racistas; são justas e incidem sobre as causas do conflito, minimizando ou eliminando-as. Se as resoluções propostas são adequadas, a situação inicial conflitiva transforma-se em uma situação final não-conflitiva. Se não são adequadas, o conflito persiste, de forma explícita ou implícita.

O esquema apresentado a seguir ilustra o conceito de conflito como processo temporal com fases que se sucedem *(ibid.* p.116):

antecedentes do conflito - causas -	→ situação inicial conflitiva	→ Soluções adequadas	→ situação final não conflitiva
		→ Soluções inadequadas	→ persiste o conflito

As autoras esclarecem que encontrar soluções eficazes para resolver os conflitos é algo complexo e que necessita de situações oportunas para a aprendizagem. Consideram que não é uma tarefa fácil buscar soluções que incidam sobre as causas, visto que isso é o "resultado de uma atividade intelectual complexa que requer toda uma série de passos anteriores e relacionados como" (*ibid.* p.154):

a. Diferenciar as três fases do conflito: as causas, a manifestação e as soluções.

b. Reconstruir a história do problema para localizar as causas que o explicam.

c. Imaginar soluções não sexistas, não violentas, não racistas, justas e autônomas para resolver os problemas de relação.

d. Buscar diferentes resoluções para um mesmo conflito de tal maneira que se uma delas se mostra inadequada, pode-se aplicar uma segunda ou uma terceira

e. Relacionar as soluções imaginadas com as causas e dizer quais, dentre as soluções buscadas, são as mais adequadas em virtude de sua capacidade para eliminar ou minimizar as causas.

Investigando a forma como os alunos da escola primária analisam e resolvem as propostas de conflitos apresentadas pelos professores, Moreno Marimon e Sastre Vilarrasa (*ibid.*) esclarecem que, ao resolverem essas atividades, é comum as crianças demonstrarem inúmeras dificuldades, tais como:

1) Indiferenciação entre as fases do conflito, ou seja, quais são as causas, qual é a manifestação, qual é a solução. Dessa forma, apresentam problemas para imaginar a história do conflito.

- Observou-se que entre as crianças menores há uma forte tendência em identificar as manifestações do conflito com as causas, ignorando estas de forma sistemática.

> *Esta indiferenciação se explica porque, habitualmente e de maneira automática, se tende a identificar como 'a vítima' quem recebeu um golpe, quem protesta ou quem se queixa. Porém não necessariamente é assim. Depende do que aconteceu antes. Pode acontecer, por exemplo, que quem recebeu um golpe num momento determinado seja a pessoa que iniciou o conflito. Daí a necessidade de ter sempre em conta a história.* (*Ibid.* p.122)

- Imaginar uma história (causas) que tenha relação com a manifestação do conflito que aparece desenhado.
- Tentam explicar um conflito por outro sucedido anteriormente e que, por sua vez, se desconhece os motivos.

2) Buscar soluções adequadas.

- Soluções repressivas ou violentas
  - ✓ Percebe-se que os alunos de diferentes idades propõem severos castigos ou medidas repressivas dirigidas aos sujeitos que aparecem como culpados, porém, sem se preocupar, muitas vezes, em averiguar os fatos que deram origem aos conflitos nem em propor soluções que tenham relação com as causas geradoras dos problemas. Para a criança heterônoma, a essência da justiça é a punição: quanto mais rígida e severa, maior a justiça (mais eficaz).
  - ✓ Responder a agressão no mesmo termo, ou seja, "devolver na mesma moeda", o revide, que pode ser um modo de fazer com que o outro sinta o mesmo que causou ou, simplesmente, uma forma de vingança regulamentada ("olho por olho, dente por dente").
  - ✓ Propor soluções sexistas, preconceituosas ou racistas.
- Soluções injustas, por exemplo, como aquelas que sugerem que a vítima é quem deve modificar sua conduta, sem questionar a da pessoa agressora.
- Soluções arbitrárias que não atuam na origem dos conflitos, isto é, não são propostas resoluções que possam eliminar ou neutralizar as causas geradoras dos problemas.
- Soluções não autônomas: Encontra-se principalmente entre as crianças menores o recurso de recorrer à autoridade do adulto para solucionar o problema ("chamar o professor/diretor").
- Soluções parciais, que resolvem a situação apenas em parte, ou somente para uma das partes envolvidas no conflito.
- "Soluções mágicas e os finais felizes", ou seja, as crianças apresentam soluções que vão da manifestação do conflito para uma "fórmula" de solução, sem dizer qual processo levou a isso. Exemplo de resolução: 'dando as mãos', 'perdoando-se',

'sendo amigos', 'não voltando a brigar', 'dando-se conta de que estava mal feito', ou 'arrependendo-se repentinamente'. Essas respostas indicam

> *O desejo de que o problema de relação entre os personagens se resolva de maneira favorável, porém somente isso. (...) São fórmulas vazias de conteúdo pois não explicam como acontece de passar da situação conflitiva – dos personagens que se batem, por exemplo – ao final desejado – perdoando-se. (Ibid.* p.125).

Essas soluções são, sem dúvida alguma, desejáveis, porém, o difícil é conseguir saber como concretizá-las para torná-las viáveis e, portanto, adequadas.

Ressaltando a importância de a escola trabalhar com situações e propostas de atividades que auxiliem os alunos a trabalhar os sentimentos e a lidar com os conflitos de maneira mais eficaz, as autoras consideram que,

> *o conhecimento dos diferentes tipos de análise que nossos alunos realizam em situações de conflito nos permitirá propor as atividades necessárias para levar-lhes a diferenciar a manifestação do conflito de suas causas, e para ensiná-los a reconstruir os antecedentes do conflito e a localizar suas origens. Por outro lado, conhecer suas formas habituais de resposta, nos permitirá introduzir os elementos de reflexão necessários para que se questionem as soluções não autônomas, as mágicas, as violentas e as repressivas, as sexistas, as racistas ou as soluções arbitrárias, que não tem nenhuma relação com as causas. A partir daqui, se pode iniciar a busca de outros tipos de soluções. (ibid.* p.126*)*

Diferentemente das situações-problema propostas por Selman e seus colaboradores, em que os sujeitos deveriam dizer como agiriam numa situação de conflito e eram analisadas as estratégias empregadas, estas propostas elaboradas por Moreno Marimon e Sastre Vilarrasa (2002) são mais complexas, visto que a criança é informada apenas sobre a "manifestação de um conflito" ocorrido entre personagens hipotéticos, tendo, portanto, que imaginar as prováveis causas, elaborar um processo coerente com estas e predizer o resultado. Apesar de não terem sido organizadas com o propósito de se investigar o "entendimento interpessoal", por meio da estratégia predominante empregada pela criança durante o "processo" de resolução, é possível inferir o nível de negociação interpessoal de Selman (1980). Assim sendo, devido à complexidade das propostas, optou-se por realizar, neste item, uma análise fundamentada principalmente nos estudos recentes de Moreno Marimon e Sastre Vilarrasa, todavia, por não serem divergentes, mas sim complementares, serão tecidas breves considerações pautadas nos níveis de negociação interpessoal de Selman.

De forma bastante sucinta, os quatro níveis básicos de coordenação de perspectiva social e as estratégias de negociação relacionadas ao modelo de Selman, já detalhados no capítulo anterior, são: Nível 0: tomada de perspectiva egocêntrica, marcada por estratégias de negociação que envolvem impulsividade, briga, atos físicos ou fuga; Nível 1: tomada de perspectiva unilateral, marcada por demandas de um lado e submissão a tais demandas do outro, reparações unilaterais; Nível 2: tomada de perspectiva recíproca, marcada por trocas cooperativas, que podem incluir persuasão (reciprocidade positiva) e deferência (reciprocidade passiva), sendo que a boa solução é aquela que satisfaz as duas partes, já coordena os atos com as intenções/sentimentos e compreende que às vezes é necessário um "espaço psicológico" para resolver o conflito; Nível 3: tomada de perspectiva mútua de terceira pessoa, marcada por construções mutuamente de acordos na negociação e a dimensão temporal passa a ser considerada. O nível 4 não será abordado visto que, geralmente, é encontrado no final da adolescência ou na idade adulta, muito além da faixa etária das crianças que fazem parte de nossa amostra. De acordo com esse modelo, "o movimento de Nível 0 a Nível 3 representa crescimento na coordenação de perspectiva social de, virtualmente, nenhuma perspectiva (pensamento impulsivo e ação) à integração de duas perspectivas, de si mesmo e dos outros. Como a tomada de perspectiva torna-se mais complexa, assim também se torna a capacidade de agir naquelas perspectivas ou negociá-las". (Nakkula e Nikitopoulos, 2001, p.3).

DIVISÃO DAS CATEGORIAS DAS HISTÓRIAS 1 E 2

Analisando a forma como as crianças responderam as situações propostas e a partir dos estudos dos trabalhos supracitados, procuramos elaborar três grandes categorias envolvidas nestas propostas: as causas prováveis de um conflito a partir da manifestação; os procedimentos empregados para resolvê-lo; o resultado final. A diferenciação entre "processos" e "resultados" apresentados em distintas categorias é decorrente de constatarmos, por diversas vezes, que as crianças empregavam processos semelhantes (como, por exemplo, chamar uma autoridade), mas que acarretavam em resultados diferentes (enquanto para uma criança a intervenção da autoridade resolvia o problema, para outra o conflito permanecia). Cada categoria é dividida em itens que foram dispostos em ordem hierárquica que vai de uma compreensão e procedimentos mais simplistas a formas cada vez mais elaboradas e cooperativas, conseqüentemente, de maior eficácia, para resolver os conflitos propostos, segundo Moreno Marimon e Sastre Vilarrasa (2002).

1) **As Causas do Conflito**:

- Não consegue imaginar as causas do conflito
- Justifica as causas por um outro conflito ocorrido anteriormente
- Consegue imaginar as causas do conflito

2) **Processo de Resolução do Conflito**:

- Utiliza mecanismos ameaçadores, violentos ou punitivos
- Faz uso de barganhas
- Faz ao infrator o que ele fez anteriormente
  - ✓ Revide agressivo
  - ✓ Revide não-agressivo
- Utiliza a autoridade do adulto para resolver:
  - ✓ Que se vale de sanções expiatórias
  - ✓ Não explicita o que a autoridade faz
  - ✓ Que não se vale de sanções expiatórias
- Arrependimento do infrator ao perceber a conseqüência de seus atos
- A própria conseqüência natural do conflito acaba punindo ou ensinando o infrator
- Tentativa de diálogo entre os pares (argumentações)
- Considera os sentimentos dos envolvidos (tentativa de coordenação)

3) **Resolução do Conflito**:

- Não resolve o conflito
- Resolução parcial
- Resolve de forma repressiva, arbitrária e/ou injusta
  - ✓ Resolução agressiva, punitiva ou coercitiva
  - ✓ Resolução sexista ou racista
- Resolução mágica ou final feliz
- Resolução satisfatória para as partes envolvidas, mas não explicita como chegou a essa solução
- Resolução satisfatória para as partes envolvidas

Considerando que os três aspectos (causas, processo e resultado) são interligados e não podem ser analisados separadamente, foram atribuídas pontuações que permitem pensar formas mais cooperativas e eficazes de compreender e resolver os conflitos ou o seu contrário. Para cada item são atribuídos pontos de 0 a 2,5, numa escala crescente de compreensão e propostas mais reducionistas de resolução a formas que indicam maior coordenação dos sentimentos e perspectivas dos implicados, melhor compreensão das causas e propostas de resolução coerentes com estas, resultando numa solução que satisfaz os envolvidos no conflito. Procurou-se assinalar todos os itens identificados na resolução da atividade realizada pela criança.

QUADRO 9

	CATEGORIAS		PONTOS
CAUSAS	Não consegue imaginar		0
	Justifica as causas por um outro conflito ocorrido anteriormente		1
	Consegue imaginar		2,5
PROCESSO	Mecanismos ameaçadores, violentos ou punitivos		0
	Uso de barganhas		0,5
	Faz ao infrator o que ele fez anteriormente	Revide agressivo	0,5
		Revide não agressivo	1
	Utiliza a autoridade do adulto para resolver	Que se vale de sanções expiatórias	0
		Não explicita o que a autoridade faz	1
		Que não se vale de sanções expiatórias	1,5
	Arrependimento do infrator		1,5
	A própria conseqüência natural do conflito acaba punindo ou ensinando o infrator		2,0
	Tentativa de diálogo entre os pares		2,0
	Considera os sentimentos dos envolvidos		2,5
RESOLUÇÃO	Não resolve o conflito		0
	Resolve de forma repressiva, arbitrária e/ou injusta	Resolução agressiva, punitiva ou coercitiva	0
		Resolução sexista ou racista	0
	Resolução parcial		1,5
	Resolução mágica ou final feliz		1,5
	Resolução satisfatória para as partes envolvidas, mas não explicita como chegou a essa solução		2,0
	Resolução satisfatória para as partes envolvidas		2,5

1) O Conflito e suas Manifestações: Impedindo de Brincar

A seguir será apresentada a tabulação das respostas dadas pelas crianças na realização da primeira proposta envolvendo a manifestação do conflito.

QUADRO 10

O CONFLITO E SUAS MANIFESTAÇÕES: IMPEDINDO DE BRINCAR														
Sujeitos / **Classes** / **Maria**	**Causas**			**Processo**										
	Não consegue imaginar	*Justifica as causas por um outro conflito ocorrido anteriormente*	*Consegue imaginar*	*Mecanismos ameaçadores, violentos ou punitivos*	*Uso de barganhas*	*Faz ao infrator o que ele fez anteriormente*		*Arrependimento do infrator*	*A própria conseqüência natural do conflito acaba punindo ou ensinando o infrator*	*Utiliza a autoridade do adulto para resolver*			*Tentativa de diálogo*	*Considera os sentimentos dos envolvidos*
						Revide agressivo	*Revide não-agressivo*			*Que se vale de sanções expiatórias*	*Não explicita o que a autoridade faz*	*Que não se vale de sanções expiatórias*		
1) BIA			X										X	X
2) CAR		X										X		
3) JAM			X						X					
4) JES			X				X	X					X	
5) LUC			X										X	X
6) MUR			X				X						X	
Ana														
1) CLA		X											X	
2) DAI			X					X					X	
3) DEN	X												X	
4) EDV			X		X									
5) JEN		X						X					X	
6) MON		X						X					X	

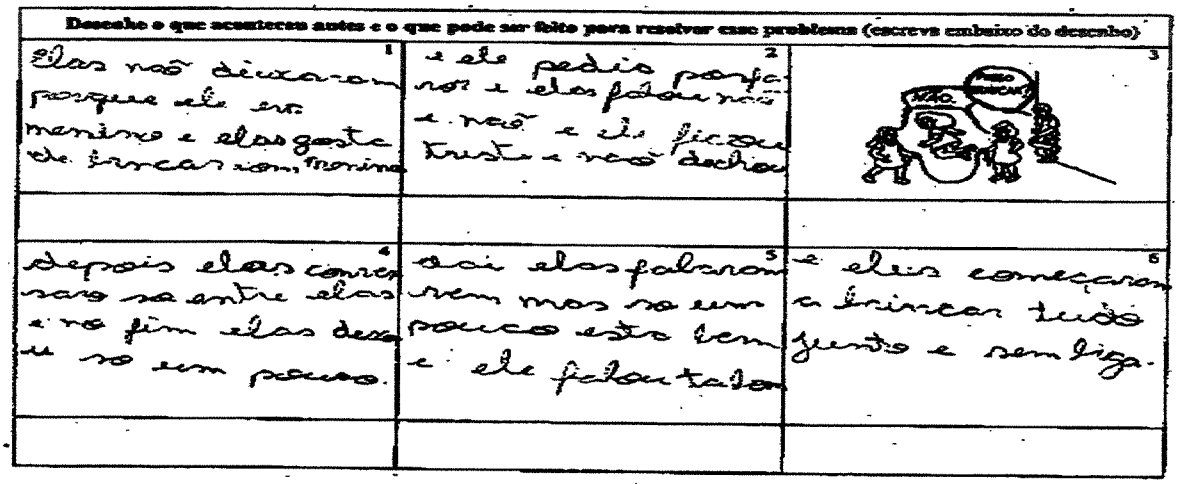
QUADRO 10 (cont.)

O CONFLITO E SUAS MANIFESTAÇÕES: IMPEDINDO DE BRINCAR								
Maria	**Resultado**							**PONTOS**
	Não resolve o conflito	*Resolução parcial*	*Resolve o conflito*					
			Resolve de forma repressivas, arbitrária ou injusta		*Resolução mágica ou final feliz*	*Resolução satisfatória para as partes envolvidas, mas não explicita como chegou a essa solução*	*Resolução satisfatória para as partes envolvidas*	
			Resolução agressiva, punitiva ou coercitiva	*Resolução sexista ou racista*				
1) BIA							X	9,5
2) CAR							X	5,0
3) JAM		X						6,0
4) JES							X	9,5
5) LUC							X	9,5
6) MUR							X	8,0
Ana								
1) CLA							X	5,5
2) DAI							X	8,5
3) DEN		X						3,5
4) EDV	X							3,0
5) JEN					X			6,0
6) MON					X			6,0

Visando ilustrar a tabulação realizada, são apresentados, a seguir, alguns exemplos de resolução desta atividade pelas crianças. Após as figuras, são acrescentados os relatos contados pelas crianças que foram gravados e transcritos.

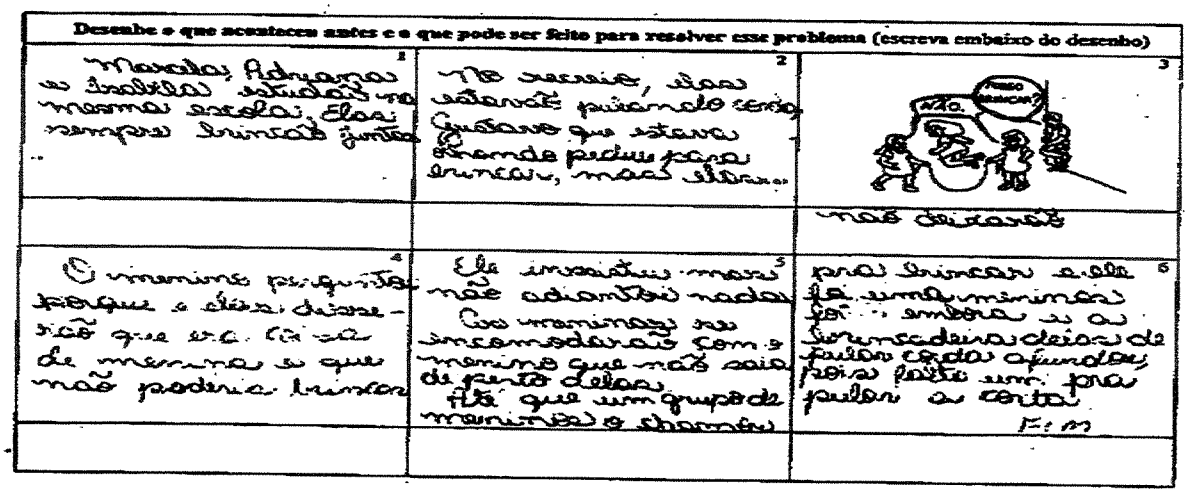
Crianças que pertenceram à classe de Maria:

BIA



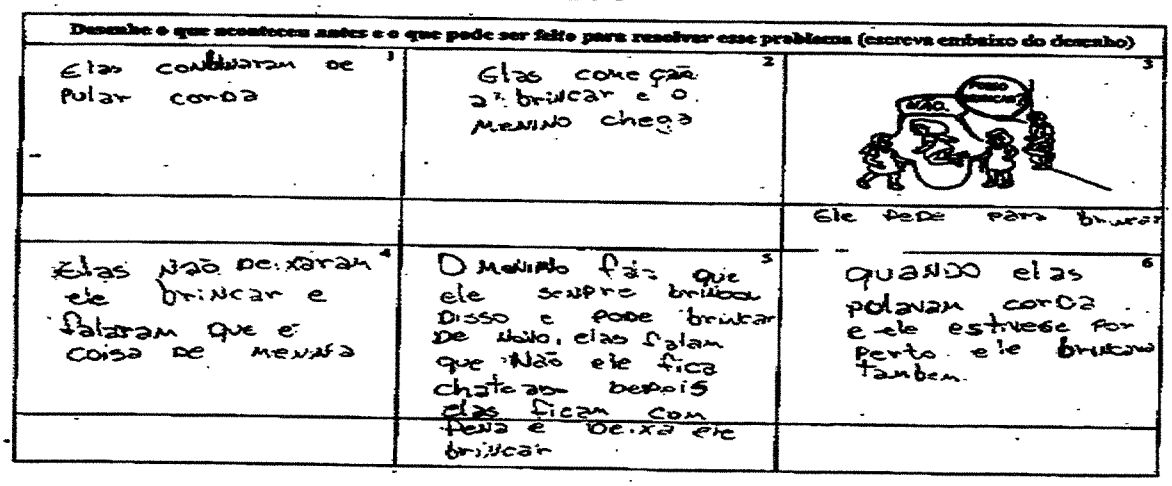
"Elas não deixaram porque ele era menino e elas gostavam de brincar com meninas. Ele pediu 'por favor' e elas falaram 'não e não' e não deixou. Ele ficou triste. Depois elas conversaram só entre elas e no fim elas deixaram só um pouco. Daí elas falaram: 'Vem, mas só um pouco, está bom?' e ele falou: 'Está bom'. E eles começaram a brincar tudo junto e sem brigas".

JAM



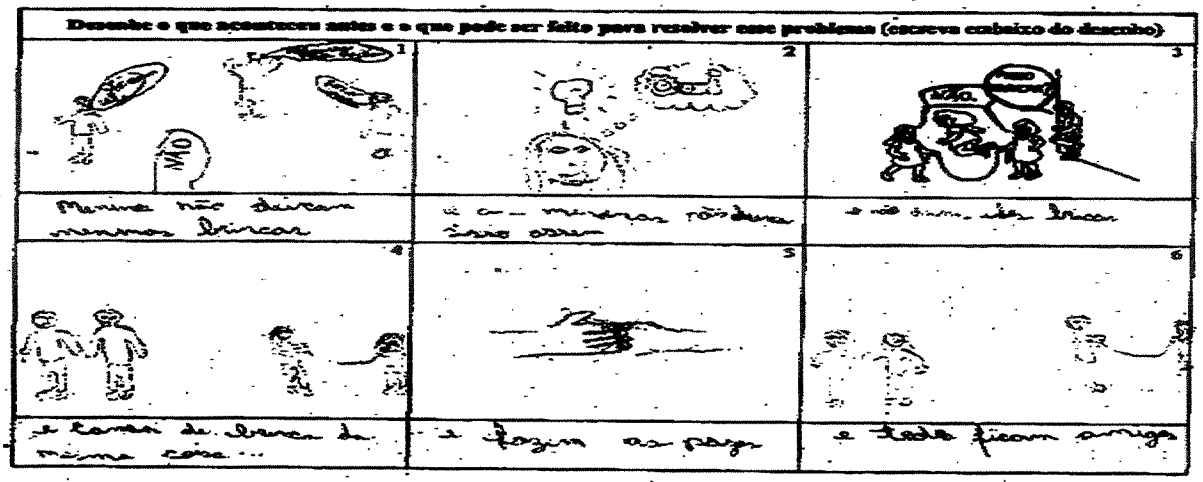
"Marcela, Adriana e Isabela estudam na mesma escola. Elas sempre brincam juntas. No recreio, elas estavam pulando corda. Gustavo estava olhando e pediu para brincar, mas elas não deixaram. O menino perguntou porquê e elas disseram que era coisa de menina e que não poderia brincar. Ele insistiu, mas não adiantou nada. As meninas se incomodaram com o menino que não saia de perto delas. Até que um grupo de meninos o chamou para brincar e ele foi. Uma das meninas foi embora e a brincadeira delas de pular corda afundou pois faltava um para pular a corda".

LUC



"Elas combinaram de pular corda. Elas começam a brincar e o menino chega. Ele pede para brincar. Elas não deixam ele brincar e falam que é coisa de menina. O menino fala que ele sempre brincou disso e pode brincar de novo. Elas falam que não. Ele fica chateado. Depois elas ficam com pena e deixam ele brincar. Quando elas pulavam corda e ele estivesse por perto, ele brincava também".

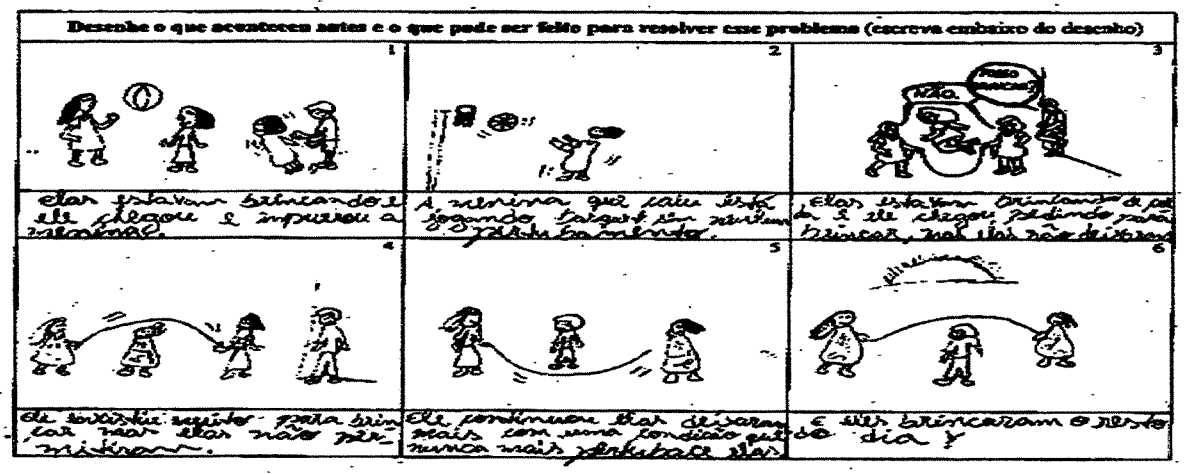
MUR



"Os meninos estão jogando bola e não deixam as meninas brincarem, porque elas não jogam bem futebol. Elas não deixam isso assim, têm uma idéia e vão brincar de corda. O menino pede para brincar e elas também não deixam. Depois de um tempo, eles se cansam de brincar da mesma coisa, fazem as pazes e vão brincar juntos".

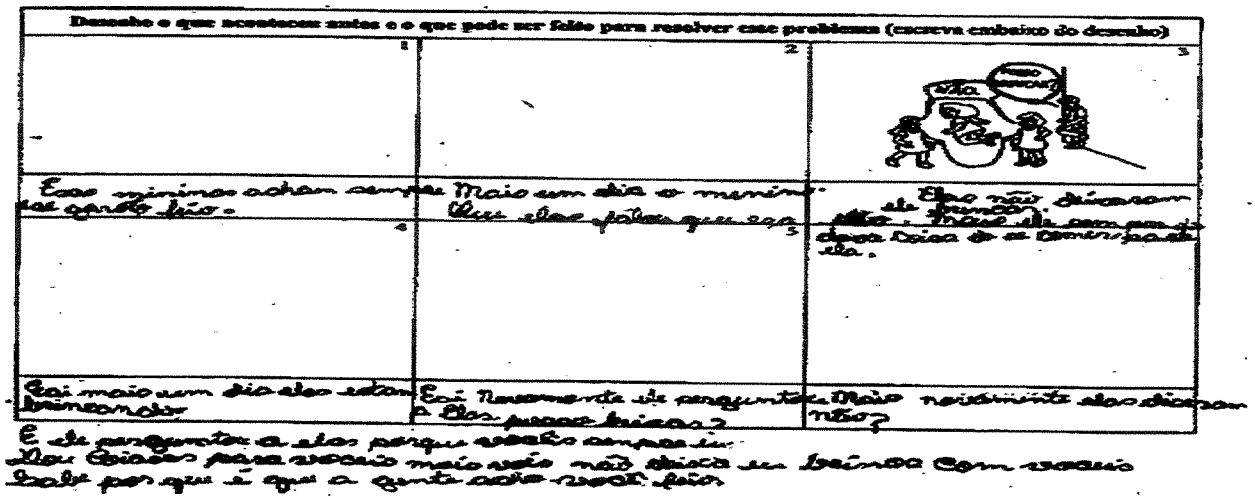
Crianças que foram da classe de Ana:

CLA



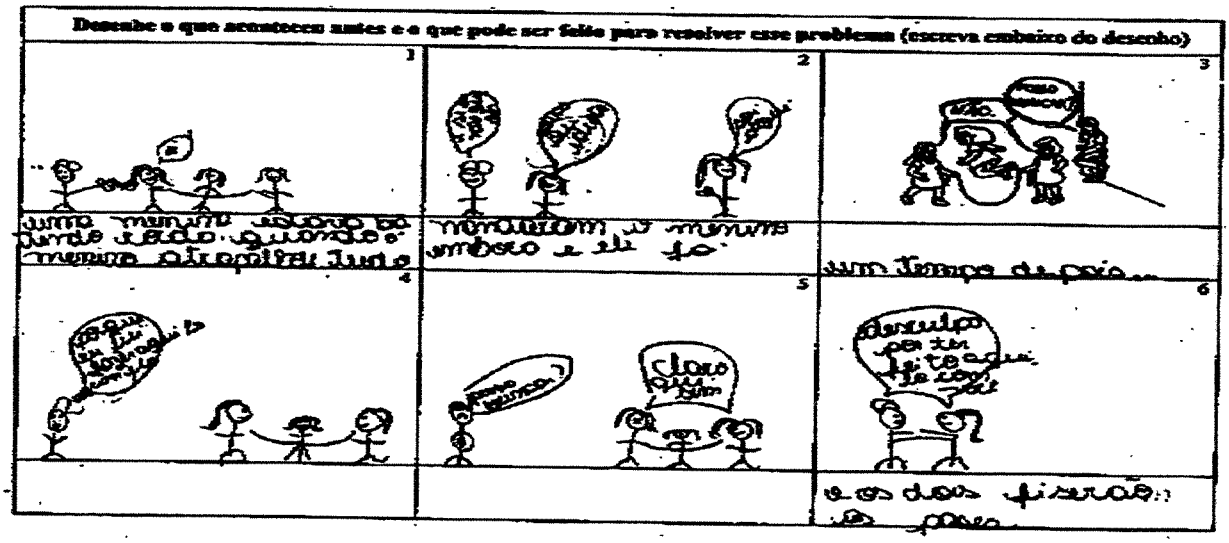
"Elas estavam brincando e ele chegou e empurrou a menina. A menina que caiu estava jogando basquete sem nenhum 'pertubamento'. Depois, elas estavam brincando de corda e ele chegou pedindo para brincar, mas elas não deixaram. Ele insistiu muito para brincar mas elas não permitiram. Ele continuou, elas deixaram mas com uma condição, que eles nunca mais perturbasse elas. E eles brincaram o resto do dia".

EDV



"Essas meninas achavam sempre esse garoto feio. Mas um dia o menino que elas falaram que era feio perguntou se poderia brincar. Elas não deixaram ele brincar. Elas nunca deixavam ele brincar com elas. Mas ele sempre dava coisas de comer para elas. E aí, depois de mais um dia, elas estavam brincando de novo. E aí novamente ele perguntou a elas: 'Posso brincar?'. Mas novamente elas disseram: 'não'. E ele perguntou a elas: 'Por quê? Eu sempre dou as coisas para vocês mas vocês não deixam eu brincar com vocês'. Elas responderam: 'Sabe por quê? É que a gente acha você feio'".

JEN



"Uma menina estava batendo corda quando o menino atrapalhou tudo. Ele puxou o cabelo da menina. Mandaram o menino embora: 'Pára seu idiota'; 'Sai daqui'. Ele foi embora. Um tempo depois, ele quis pular corda com elas e elas não deixaram. E ele pensou: 'Porque eu fui fazer aquilo com elas'. Então, ele perguntou se poderia brincar de novo, elas disseram: 'É claro que sim' e ele disse: 'Desculpe por ter feito aquilo com você' e os dois fizeram as pazes".

Resumo da pontuação apresentado pelos sujeitos na proposta 1:

QUADRO 11

Resultado da Soma de Pontos– Manifestação de Conflito 1	
Classes	**Total de pontos**
Maria	**47,5**
Ana	**32,5**

Enfocando somente o "processo" de resolução de conflitos apresentado pelas crianças e destacando a estratégia predominante, procuramos analisá-la segundo o modelo dos níveis de "negociação interpessoal" de Selman (1980). O resultado encontrado foi o seguinte:

QUADRO 12

O CONFLITO E SUAS MANIFESTAÇÕES: IMPEDINDO DE BRINCAR - NÍVEIS DE NEGOCIAÇÃO INTERPESSOAL DE SELMAN												
Processo Níveis	**Sujeitos**											
	Classe de Maria						**Classe de Ana**					
	BIA	**CAR**	**JAM**	**JES**	**LUC**	**MUR**	**CLA**	**DAI**	**DEN**	**EDV**	**JEN**	**MON**
0												
1									X	X	X	X
2	X	X	X	X	X	X	X	X				
3												

Estes resultados indicam que as crianças que fizeram parte da classe de Maria demonstram conseguir imaginar a história do problema para localizar as causas que o explicam com mais pertinência, assim como propor formas de resolução mais eficazes e satisfatórias para os envolvidos do que as crianças que pertenceram à turma de Ana. Com relação aos níveis de negociação interpessoal, também foram encontradas diferenças nas respostas das crianças: enquanto todos os sujeitos da classe de Maria foram classificados como pertencentes ao nível 2,

somente duas crianças que pertenceram a turma de Ana apresentaram em suas respostas estratégias predominantes correspondentes a este nível (as outras foram consideradas no nível 1).

Observou-se ainda nas respostas das crianças que foram de Maria a diferença de gênero (brincadeiras de meninos e de meninas) como a causa principal para o conflito. Essa característica não aparece nas causas apresentadas pelas crianças que pertenceram à Ana.

2) O Conflito e suas Manifestações: Agressão Física

Ao tabular a resolução da proposta de atividade realizada pelas crianças, encontrou-se o seguinte resultado:

QUADRO 13

O CONFLITO E SUAS MANIFESTAÇÕES: AGRESSÃO FÍSICA															
Sujeitos / **Classes** / **Maria**	**Causas**			**Processo**											
	Não consegue imaginar	*Justifica as causas por um outro conflito ocorrido anteriormente*	*Consegue imaginar*	*Mecanismos ameaçadores, violentos ou punitivos*	*Uso de barganhas*	*Faz ao infrator o que ele fez anteriormente*		*Arrependimento do infrator*	*A própria conseqüência natural do conflito acaba punindo ou ensinando o infrator*	*Utiliza a autoridade do adulto para resolver*			*Tentativa de diálogo*	*Considera os sentimentos dos envolvidos*
						Revide agressivo	*Revide não-agressivo*			*Que se vale de sanções expiatórias*	*Não explicita o que a autoridade faz*	*Que não se vale de sanções expiatórias*		
1) BIA		X											X	
2) CAR			X									X	X	
3) JAM			X					X					X	X
4) JES		X						X					X	
5) LUC			X					X					X	X
6) MUR			X							X				
Ana														
1) CLA	X			X										
2) DAI			X									X		
3) DEN	X									X				
4) EDV		X									X			
5) JEN		X											X	X
6) MON			X							X				

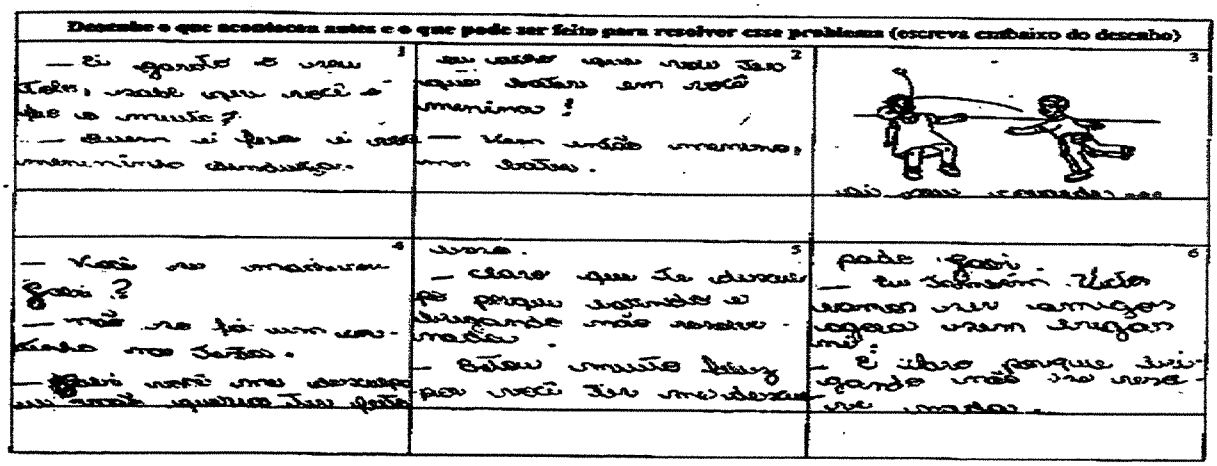
QUADRO 13 (cont.)

O CONFLITO E SUAS MANIFESTAÇÕES: AGRESSÃO FÍSICA								
Maria	**Resultado**							**PONTOS**
	Não resolve o conflito	*Resolução parcial*	*Resolve o conflito*					
			Resolve de forma repressivas, arbitrária ou injusta		*Resolução mágica ou final feliz*	*Resolução satisfatória para as partes envolvidas, mas não explicita como chegou a essa solução*	*Resolução satisfatória para as partes envolvidas*	
			Resolução agressiva, punitiva ou coercitiva	*Resolução sexista ou racista*				
1) BIA					X			**4,5**
2) CAR							X	**8,5**
3) JAM							X	**11,0**
4) JES					X			**6,0**
5) LUC						X		**10,5**
6) MUR			X					**2,5**
Ana								
1) CLA			X					**0**
2) DAÍ		X						**5,5**
3) DEN			X					**0**
4) EDV	X							**2,0**
5) JEN					X			**7,0**
6) MON			X					**2,5**

A seguir são apresentados alguns exemplos de resolução dessa atividade e os relatos transcritos.

Crianças que pertenceram à classe de Maria:

JES

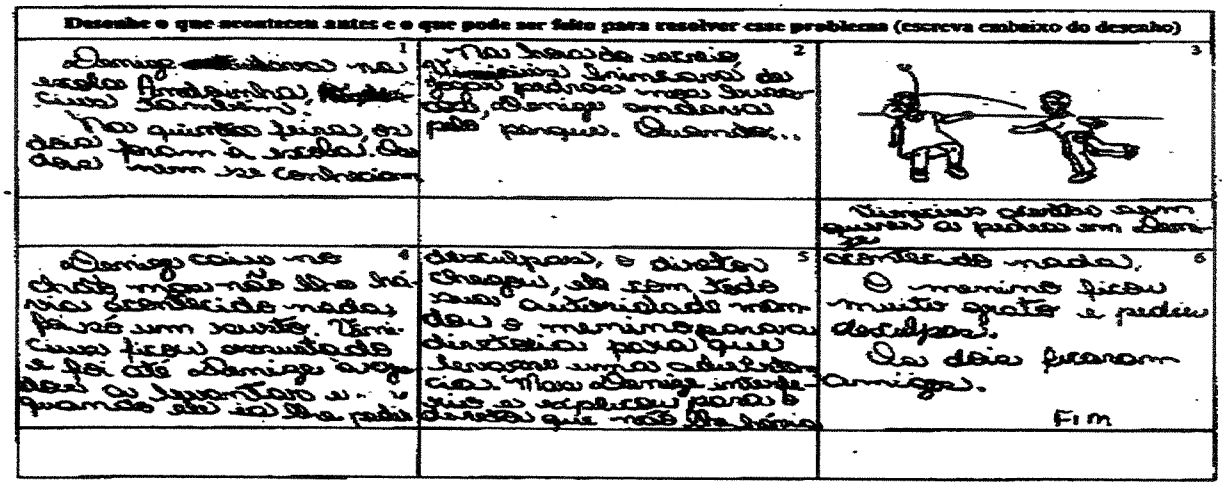


- Ei garoto! Ôh seu tolo, sabe que você é feio e muito?
- Quem é feia é você, menininha dentuça. Eu acho que vou ter que bater em você, menina!
- Vem então menino, me bater.

O menino joga pedra nela.

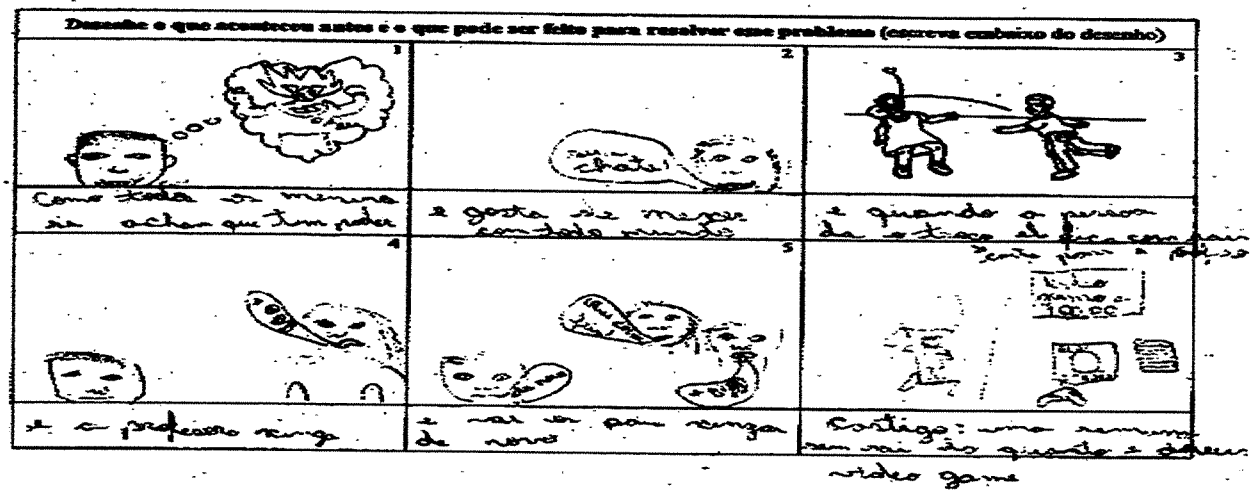
- Ai, seu covarde!
- Você se machucou Gabi?
- Não só foi um cortinho na testa.
- Gabi, você me desculpa, eu não queria ter feito isso.
- Claro que te desculpo porque batendo e brigando não se resolve nada.
- Estou muito feliz por você ter me desculpado, Gabi.
- Eu também Vitor, vamos ser amigos agora sem brigar, né?
- É claro porque brigando não se resolve nada.

JAM



"Denize estudava na escola Andorinha. Vinícius também. Na quinta-feira os dois foram à escola. Os dois nem se conheciam. Na hora do recreio, Vinícius brincava de jogar pedras nos buracos, Denize andava pelo parque. Quando... Vinícius acertou sem querer a pedra em Denize. Denize caiu no chão, mas não havia lhe acontecido nada, foi só um susto. Vinícius ficou assustado, foi até a Denize, a ajudou a levantar e quando ele ia lhe pedir desculpas o diretor chegou, ele com toda sua autoridade, mandou o menino para a diretoria para que levasse uma advertência. Mas Denize interferiu e explicou para o diretor que não lhe havia acontecido nada. O menino ficou muito grato e pediu desculpas. Os dois ficaram amigos".

MUR

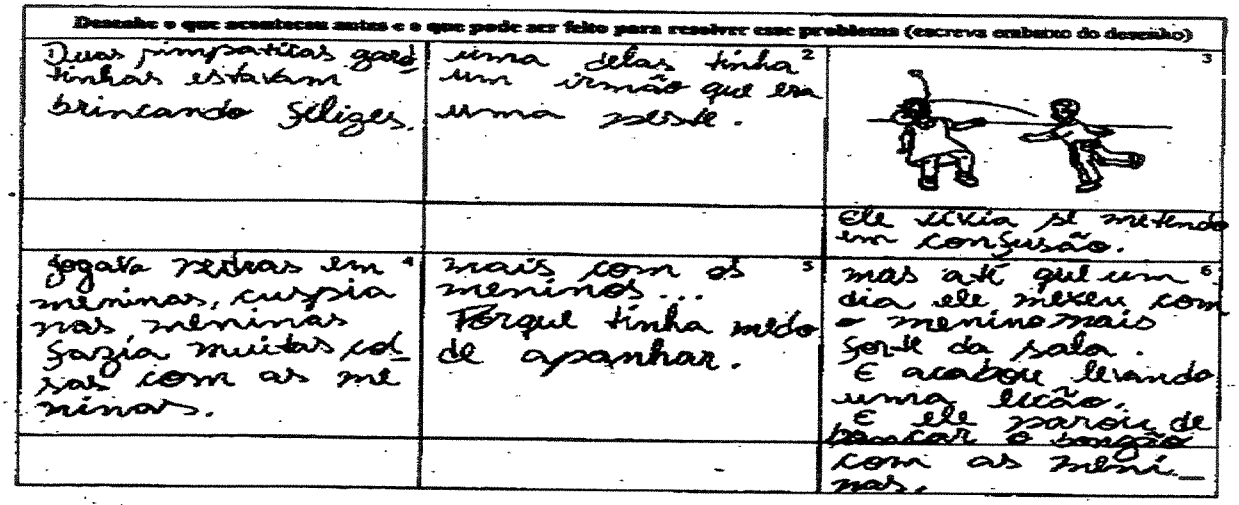


"Todos os meninos acham que tem o poder, que são mais poderosos e forte que as meninas. Ele gostava de mexer com todo mundo. Porém, quando a pessoa dava o troco *(conta para a professora o que ele faz)* ele fica com raiva e joga uma pedra na menina. A professora 'xinga[2]' e os pais 'xingam' de novo. Deixam o menino de castigo: uma semana sem sair do quarto e adeus ao vídeo game".

[2] O vocábulo "xingar" foi utilizado no sentindo de censurar, ou, segundo o MUR: "dar bronca, dar uma dura".

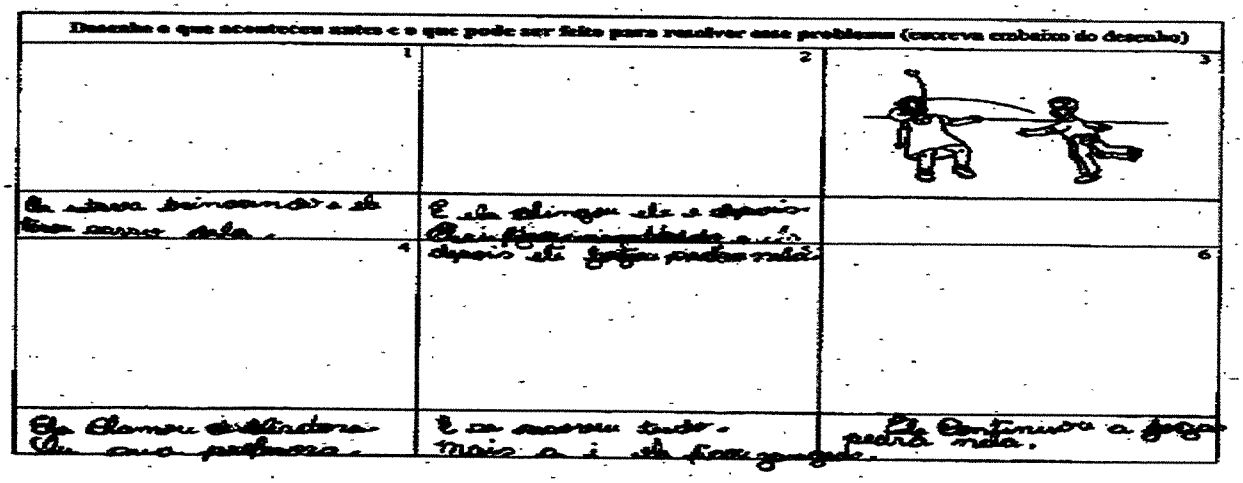
Crianças que pertenceram à classe de Ana:

CLA



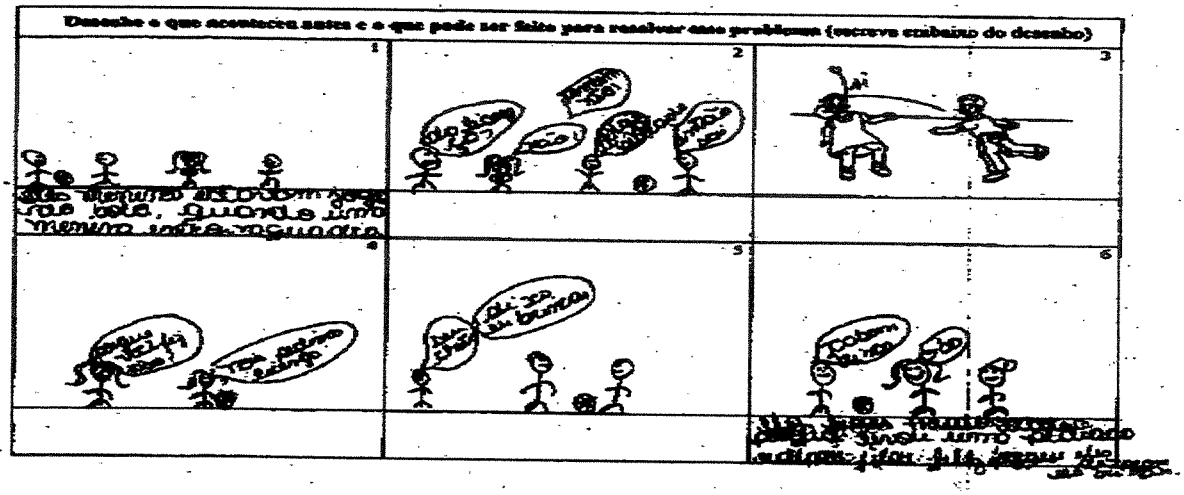
"Duas simpáticas garotinhas estavam brincando felizes. Uma delas tinha um irmão que era uma peste. Ele vivia se metendo em confusão. Jogava pedras em meninas, cuspia nas meninas, fazia muitas coisas com as meninas. Mas com os meninos... (*não mexia com eles)* Porque tinha medo de apanhar. Mas até que um dia ele mexeu com o menino mais forte da sala. E acabou levando uma lição. E ele parou de bancar o bonzão com as meninas".

EDV



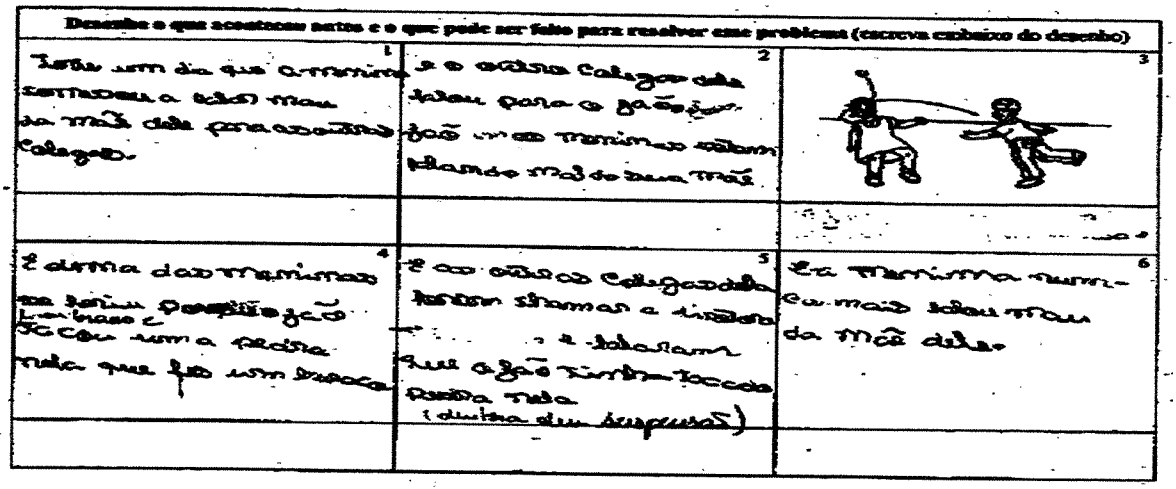
"Ela estava brincando e ele tirou sarro dela. E ela xingou ele e depois ele ficou irritado. Depois ele jogou pedra nela. Ela chamou a diretora ou sua professora. E se resolveu tudo. Mas aí ele ficou zangado. Ele continuou a jogar pedra nela".

JEN



"Três meninos estavam jogando bola, quando uma menina entrou na quadra e ficou lá no meio do jogo. Eles pediram licença e ela não quis sair então jogaram uma pedra nela. Ela perguntou: 'Por que você fez isso?' O menino respondeu: 'Nos pedimos licença'. Ela responde: 'Seu chato! Deixa eu brincar?' O garoto responde: 'Está bom, brinca'. Ela ficou muito triste porque levou uma pedrada e depois ficou feliz porque eles deixaram ela brincar".

MON



"Teve um dia que a menina começou a falar mal da mãe dele para as outras colegas. E os outros colegas dele falou para o João 'João, as meninas estão falando mal de sua mãe'. E uma das meninas se feriu porque o João ficou bravo e tacou uma pedra nela que fez um buraco *(na cabeça da menina)*. E as outras colegas dela foram chamar a diretora e falaram que o João tinha tacado pedra nela. A diretora deu suspensão. E a menina nunca mais falou mais mal da mãe dele".

Resumo da pontuação apresentado pelos sujeitos na proposta 2:

QUADRO 14

RESULTADO DA SOMA DE PONTOS– MANIFESTAÇÃO DE CONFLITO 2	
Classes	**Total de pontos**
Maria	**43**
Ana	**17**

Ao analisarmos somente as estratégias predominantes empregadas durante o "processo" de resolução de conflitos apresentados pelas crianças segundo o modelo dos níveis de "negociação interpessoal" de Selman (1980), encontramos o seguinte resultado:

QUADRO 15

O CONFLITO E SUAS MANIFESTAÇÕES: AGRESSÃO FÍSICA - NÍVEIS DE NEGOCIAÇÃO INTERPESSOAL DE SELMAN												
Processo Níveis	**Sujeitos**											
	Classe de Maria						**Classe de Ana**					
	BIA	**CAR**	**JAM**	**JES**	**LUC**	**MUR**	**CLA**	**DAI**	**DEN**	**EDV**	**JEN**	**MON**
0							X		X	X		
1				X		X		X			X	X
2	X	X	X		X							
3												

Comparando a soma dos pontos dos sujeitos das duas classes no quadro nº 14 percebe-se uma pontuação maior na classe de Maria. Também neste conflito, cuja manifestação é de maior gravidade, as crianças que pertenceram à classe de Ana apresentam maiores dificuldades para imaginar as suas prováveis causas, e propõem processos de resolução menos autônomos que, em geral, envolvem a autoridade de um adulto. Estas crianças apresentam ainda com mais freqüência resoluções punitivas e arbitrárias do que as crianças que pertenceram à turma de Maria.

Esses resultados também são corroborados quando analisamos os dados segundo a perspectiva de Selman. Talvez, devido ao fato de a manifestação do conflito envolver agressão física (nível 0) encontrou-se, em ambos os grupos, estratégias de negociação do conflito interpessoal (Selman, 1980) menos elaboradas do que na atividade anterior. O quadro nº 15 indica que, na classe de Maria 2 crianças apresentaram estratégias de nível 1 e as outras 4 de nível 2. Já na classe de Ana, encontramos 3 crianças no nível 1 e o restante no nível 0.

RESULTADOS ENCONTRADOS NAS SITUAÇÕES PROPOSTAS:

QUADRO 16

RESULTADO DA SOMA DE PONTOS DOS 2 CONFLITOS			
Classes	**Conflito 1**	**Conflito 2**	**Total de pontos**
Maria	**47,5**	**43,0**	**90.5**
Ana	**32,5**	**17,0**	**49,5**

Os resultados encontrados na soma de pontos das propostas de atividades que envolvem a manifestação de um conflito, suas causas e resoluções indicam que, se comparadas com as que fizeram parte do grupo de Ana, as crianças que pertenceram à classe de Maria, em geral, demonstram conseguir imaginar de forma mais apropriada as causas de um conflito, coordenam melhor as perspectivas e sentimentos dos envolvidos e apresentam propostas mais coerentes com as causas que desencadearam os conflitos resultando em soluções mais satisfatórias para os envolvidos.

Constatou-se ainda que as crianças que fizeram parte da classe de Ana empregam com freqüência maior procedimentos considerados punitivos e solicitam mais a intervenção de uma autoridade para resolver os conflitos. Conforme foi visto no capítulo II, item 2, a preferência por sanções expiatórias é uma das características da moral heterônoma que resulta da coação adulta. Assim, para a criança heterônoma, a essência da justiça é a punição: quanto mais rígida e severa, maior justiça (mais eficaz). Nas crianças mais velhas, a punição expiatória não é mais considerada justa, dando lugar a reciprocidade, julgada como sendo a mais adequada quando for necessário o uso de uma sanção. Os julgamentos apresentados pelas crianças que pertenceram a

turma de Maria, assim como as formas de resolução em que aparece situações de reciprocidade e menor intervenção do adulto, parecem indicar maior desenvolvimento em direção à autonomia.

Com relação aos níveis de negociação interpessoal, analisando as estratégias empregadas pelas crianças no processo de resolução do conflito, evidencia-se que as crianças que pertenceram à classe de Ana apresentaram níveis menos elevados de entendimento pessoal (principalmente o nível 1) se comparadas as que fizeram parte da turma de Maria (a maioria encontrava-se no nível 2).

2.4 - AS RESOLUÇÕES DAS SITUAÇÕES-PROBLEMA QUE ENVOLVEM CONFLITOS

Após a resolução da proposta anterior, foram apresentadas para cada criança individualmente, por meio de entrevista clínica, situações-problema que envolviam conflitos próximos a sua realidade. Essas histórias foram elaboradas a partir da observação de fatos análogos ocorridos em ambas as escolas no decorrer do semestre anterior. Eram contadas uma por vez e, diante de cada história, as crianças eram incentivadas a expressar verbalmente seus juízos sobre a situação e apresentar uma solução que consideravam como sendo a mais adequada para resolvê-la. A partir das respostas de cada criança, eram feitas inúmeras outras perguntas, levando-as a explicitar de forma mais clara a sua idéia de resolução e o porquê da mesma, buscando compreender melhor o seu raciocínio. Também era questionado se uma situação parecida já havia ocorrido com ela, se poderia nos contar, como havia sido solucionada e o que pensava da forma como foi resolvida. O vocabulário foi adequado à faixa etária das crianças.

Por tratar-se de uma situação-problema em que era solicitado que a criança apresentasse uma resolução para o conflito, embasaremos as análises nos níveis de negociação interpessoal de Selman (1980), com considerações extraídas dos estudos Sastre Vilarrasa e Moreno Marimon (1999; 2002), além da teoria de Jean Piaget (1932/1977) que fundamenta este trabalho.

SITUAÇÃO-PROBLEMA 1

Agressão Verbal
Em uma terceira série, no recreio, Junior estava tomando lanche com seu amigo João. De repente, João, sem querer, esbarra no braço de Junior, que derruba todo seu lanche no chão. Junior, muito bravo, xinga o amigo chamando-o de "animal", de "baleia desastrada". (Ao ouvir isso, o João...)

Essa situação foi elaborada visando, principalmente, investigar como as crianças coordenavam os dois lados envolvidos no conflito: uma criança que involuntariamente causou um pequeno dano ao colega e que foi insultado por isso e a outra que, ao ter seu lanche derrubado, insulta o colega. Após as transcrições das respostas, foram analisadas as principais estratégias empregadas pela criança no processo de resolução[3] e as justificativas.

Encontrou-se nas respostas das crianças que pertenceram à **classe de Ana:**

- **uma criança** que utilizou mecanismos agressivos inicialmente e depois procurou resolver o problema com a intervenção de uma autoridade, no caso a diretora, que empregou sanções expiatórias, com atitudes que resultam em uma resolução que não tem relação com as causas. Estes procedimentos são característicos do **nível 0** em que as sugestões da criança parecem ser tanto momentâneas (impulsividade) quanto físicas, ou seja, a resolução ocorre por meio da intervenção física direta (briga, bater). A resposta parece indicar que não há nenhuma reflexão prévia sobre os efeitos psicológicos (sentimentos, motivos, atitudes) da forma de resolver nos envolvidos e os sentimentos subjetivos (intenções) não são considerados. A suspensão ou castigo dados pela diretora também funciona com uma forma de "afastamento do problema", um impedimento para a interação física, fazendo com que o conflito deixe de existir.

  Exemplo:

[3] Quando nas situações-problema apresentadas a criança recorre à autoridade do adulto para resolver o conflito (procedimento não-autônomo), são analisadas as estratégias que a criança supõe que este adulto irá empregar.

Cr. O João *(que foi insultado)* ficou bravo e bateu nele!
Pesq. Aí o João ficou bravo e bateu nele. É isso? Ele foi lá e deu um murro no colega?
Cr.: É.
Pesq. E depois aconteceu mais alguma coisa?
Cr.: Se alguém visse e chamasse a diretora; aí não sei se ela daria suspensão ou se ele ficaria de castigo.
Pesq. E quem iria ficar de castigo? O João, o Júnior ou os dois?
Cr.: Os dois.
Pesq. Por que você acha os dois?
Cr.: Porque o Júnior xingou o João e aí o João bateu nele! Aí os dois ficam de castigo.
Pesq. Então, você acha que essa é a melhor maneira de resolver esse problema?
Cr. É... Mas se ninguém chamasse a diretora, aí alguém teria que fazer algo, afastar eles.

- **cinco crianças** apresentaram estratégias de negociação **nível 1.** Subtende-se em suas respostas que os efeitos psicológicos da agressão verbal são tão importantes quanto o dano físico, porém, talvez devido a incapacidade de coordenar diferentes perspectivas, este princípio parece aplicar-se apenas a um dos envolvidos (um problema que é essencialmente sentido por uma parte e causado pela ação do outro). A forma apresentada para resolver seria reverter os danos com uma demanda de um lado (como "mandar ele parar" que aparece no exemplo abaixo tanto na fala da "vítima" quanto na da diretora) e a obediência submissa de outro.

Exemplo:

Cr. O João *(que foi insultado)* deve mandar ele parar de xingar!
Pesq. Deve mandar ele parar de xingar?
Cr.: É. E vir contar para a diretora.
Pesq. Por que você acha que ele deve contar para a diretora?
Cr. Para não haver briga.
Pesq. Para não ter briga? Então ele pede para o Júnior não xingar e vai contar à diretora para que não tenha briga? É isso?
Cr. É.
Pesq. Por que você acha que essa é a melhor maneira de resolver?
Cr. Para não ter briga e não ser "matado"!
Pesq. Para não ser o quê?
Cr. "Matado"!
Pesq. Para eles não se matarem?
Cr. Sim.
Pesq. Então a melhor maneira de resolver é contando para a diretora?
Cr. É!
Pesq. E o que você acha que a diretora vai fazer?
Cr. Acho que ela vai mandar ele parar de arrumar briga e dar castigo.

Coerentes com a perspectiva unilateral do nível 1 em que a as causas de um conflito decorrem das ações negativas de apenas uma das partes, as crianças

apresentam procedimentos que sugerem que a melhor maneira de resolver este conflito é o "agente causador" ter atitudes de reparação. Assim, a criança que derrubou o lanche deve pedir desculpas ao colega e providenciar outro. Observa-se que elas não questionam o fato de o colega ter insultado o outro. Essa solução foi classificada como parcial ou unilateral, pois atua somente em uma das partes do conflito e a dificuldade de a criança coordenar as diferentes perspectivas, demonstra a limitação sociocognitiva típica deste nível de conceitualização

Exemplos:

Cr2.: Eu acho que ele deveria pedir desculpa e falar que no dia seguinte traria o mesmo lanche para ele.

Cr3: Eu acho que o João estava correndo de algum moleque que queria bater nele e aí esbarrou e derrubou o lanche! (...) Ele deve dizer assim: "Me perdoa por ter derrubado o seu lanche. Eu posso pagar outro para você".

Constatou-se nos alunos que fizeram parte da **classe de Maria** que:

- **seis crianças** apresentaram estratégias de negociação de **nível 2**, que denotam o reconhecimento de que os envolvidos participaram de alguma forma no conflito e, portanto, devem buscar uma solução em comum. A boa resolução é quando as duas partes ficam satisfeitas.

Exemplo:

Cr. Ele deve pedir desculpas porque foi sem querer. Só que o outro deve fazer a mesma coisa, pedir desculpas também.
Pesq. Por que os dois devem pedir desculpas?
Cr. Ah...Os dois estavam errados, o Júnior deveria ter mais cuidado e o João não precisava ter xingado.

A argumentação e a explicação de sua perspectiva também é uma outra estratégia empregada que está baseada na compreensão mútua das diferentes perspectivas.

Exemplo:

Cr2. Pedir desculpas e talvez dizer que vai dividir o lanche com ele, que não é preciso xingar dessa maneira, pois as pessoas não gostam de serem xingadas.

Além do supracitado, os sentimentos subjetivos assim como a importância da intenção pautando o ato de redimir-se (no caso "pedir desculpas") também aparece. Evidencia-se a compreensão de que conflitos podem surgir quando uma pessoa num momento de raiva, diz ou faz algo do qual ele poderia não ter a intenção. Manifesta-se ainda a estratégia de que, muitas vezes, é necessário

fornecer um "espaço psicológico" entre os envolvidos numa briga para que o conflito possa ser resolvido de forma positiva.

Exemplos:

Cr3. Ele devia falar que não tinha a intenção de derrubar o lanche, pois se o João esbarrou no Júnior, ele (*Junior*) poderia ter esbarrado nele também. (...) Tem que dizer para o Júnior que a atitude dele não foi boa.
Pesq. Por que você acha que ele deve falar isso?
Cr3. Porque tomar essa atitude o amigo pensa que não magoa, mas magoa sim.

Cr4. Em primeiro lugar eu acho que ele vai se sentir mal. Agora se o João for um menino mal educado ele irá bater no Júnior, mas se for calmo vai pedir desculpas e dizer que no outro dia levará dinheiro para que compre outro lanche![4] Acho que as coisas devem ser resolvidas sem violência.
Pesq.O que você acha que o João deve fazer, o que seria o certo ele fazer?
Cr4. Ele deve pedir desculpas e comprar outro lanche para o Júnior. (...) Se ele não for ignorante não vai retribuir com agressão, por exemplo, tenho um amigo na classe que é igual a esse Junior que xinga os outros, não pede desculpas, quando fazemos um favor ele não diz obrigado, não fala nada!
Pesq. Por que você acha que o Júnior reagiu igual a esse amigo da sua classe?
Cr4. Porque ele ficou nervoso na hora! É, mas depois ele vai se arrepender.
Pesq. Você acha que ele vai se arrepender?
Cr4. É, aí ele vai correr atrás do João para pedir desculpas! (...) Porque o João pode ter sido o melhor amigo dele, e ficar de mal do melhor amigo é muito ruim!

Uma síntese da tabulação das respostas pode ser encontrada no quadro abaixo:

QUADRO 17

SITUAÇÃO-PROBLEMA Nº 1 - AGRESSÃO VERBAL												
Níveis de Negociação Interpessoal de Selman	**Sujeitos**											
	Classe de Maria						**Classe de Ana**					
	BIA	**CAR**	**JAM**	**JES**	**LUC**	**MUR**	**CLA**	**DAI**	**DEN**	**EDV**	**JEN**	**MON**
0										X		
1							X	X	X		X	X
2	X	X	X	X	X	X						
3												

[4] Observa-se neste excerto um início de coordenação de nível 3 em que a criança parece compreender que certas ações podem ter significados diferentes para cada pessoa e que estas podem reagir de forma diferente diante de uma mesma situação.

Analisando as estratégias apresentadas nas respostas das crianças diante dessa situação-problema, constata-se que todas as crianças pertencentes da amostra que pertenciam à classe de Maria (6) encontram-se no nível 2 enquanto a maior parte das crianças entrevistadas que fizeram parte da classe de Ana (5) estão no nível 1.

SITUAÇÃO-PROBLEMA 2

Descumprimento de regras
Numa terceira série, as crianças podiam sair para o banheiro sem pedir autorização para a professora, porém, havia sido combinado por todos que somente poderia sair da classe uma criança de cada vez. Lucca foi à diretoria pegar um material que a professora havia pedido e viu três colegas de sua classe no banheiro ao mesmo tempo. Assim que os viu, Lucca...

Nos capítulos anteriores, evidenciou-se o quanto a desobediência às regras e situações de delação à autoridade estavam presentes no cotidiano dos alunos. Devido a esse fato, foram elaboradas duas histórias que envolviam essas questões (histórias 2 e 3), porém com enfoques diferentes, uma, em que o personagem presencia uma "infração leve" e deve decidir o que fazer (nº 2) e outra, em que a delação, também de um "delito leve", ocorre de fato e as crianças devem emitir um julgamento sobre a ação (nº 3).

Assim, a história 2 buscava compreender se, ao presenciar o descumprimento a uma regra, quais estratégias as crianças julgavam ser melhor para resolver aquela situação (poderia ser contar a uma autoridade, não fazer nada, ela mesma cobrar dos colegas o que foi acordado, etc.).

Chamou-nos a atenção o fato de que **todas** as crianças que foram da classe da **professora Ana** julgavam ser correto contar para a professora que havia mais de um aluno no banheiro. Destes:

- **uma criança** apresentou estratégias do **nível 0** pois empregou procedimentos impulsivos e punitivos, centrados, que o impedem de refletir sobre os efeitos psicológicos da forma das estratégias de resolução nos envolvidos.

  Exemplo:

  Pesq: O que você acha que o Lucca fez quando viu os três colegas da sua classe no banheiro?
  Cr.: Contou para professora!
  Pesq. Por que ele foi contar para a professora?
  Cr.: Porque eles desobedeceram e foram juntos no banheiro.
  Pesq: E o que você acha que a professora fez?
  Cr.: Não deixou eles irem ao banheiro a semana inteira.
  Pesq: Não deixou eles irem ao banheiro a semana inteira? Mas está certo isso? E se der vontade de ir ao banheiro como eles vão fazer?
  Cr.: Vão fazer nas calças!
  Pesq: Vão fazer nas calças? É mesmo? Já aconteceu isso aqui na escola?
  Cr.: Acho que sim.
  Pesq: Você acha que sim? Alguém aqui nessa escola já ficou sem poder ir ao banheiro e teve que fazer na calça?
  Cr.: Eu acho que sim.
  Pesq: Mas o certo seria isso?
  Cr.: Não.
  Pesq: E você achou certo do Lucca ter contado para a professora?
  Cr.: Achei.
  Pesq: Achou? Ele tinha que ter contado mesmo?
  Cr.: Sim.
  Pesq: E a professora tinha que deixá-los sem ir ao banheiro a semana inteira?
  Cr.: É! Ou dar um outro tipo de castigo.
  Pesq: Dar um outro tipo de castigo? Qual seria?
  Cr.: Igual ao que a professora fez com um colega meu, fazer com que copiassem o mesmo texto três vezes.
  Pesq: Copiar o mesmo texto três vezes?
  Cr.: É.
  Pesq: E você acha que essa seria a melhor maneira de resolver esse problema?
  Cr.: Sim.

- **cinco crianças** demonstram em suas respostas características do **nível 1**, em que as causas de uma desavença decorrem das ações negativas de um dos agentes causadores do conflito e a melhor maneira para resolver é este reparar os danos, obedecendo as exigências unilaterais (da professora). Elas não explicitam o que a professora irá fazer, mas as justificativas para contar são: porque os colegas desobedeceram, porque não se esconde nada da professora e para evitar brigas, o que indicam submissão ou obediência heterônoma.

  Exemplos:

Cr.: Eu acho que o Lucca deve contar para a professora que viu eles no banheiro.
Pesq: Por que você acredita que isso é o certo?
Cr.: Porque não pode sair três de uma vez para ir ao banheiro, apenas um. Eles estão desobedecendo à ordem da professora, então, o Lucca deve contar!

Cr2.: Ele foi até a diretoria pegar os materiais e depois foi para a classe contar para a professora que tinha visto três meninos no banheiro.
Pesq: Por que você acha que isso é o certo?
Cr2.: Porque ninguém deve esconder nada das pessoas.
Pesq: Por que ninguém deve esconder nada das pessoas? Você acha que tudo tem que contar para a professora?
Cr2.: É.

Cr3.: Ele tem que contar para a professora. Tem que contar que viu três meninos no banheiro de uma só vez!
Pesq: Por que você acha que essa é a melhor forma de se resolver?
Cr3.: Porque o Lucca não pode ir até o banheiro e chamar a atenção dos meninos, dizendo que eles devem voltar para a sala.
Pesq: Por que ele não pode fazer isso?
Cr3.: Aí os meninos vão falar "palavrões" para ele.
Pesq: Vão falar palavrões?
Cr3.: É.

Nas respostas das crianças que foram da **professora Maria,** encontrou-se:

- **um aluno** apresentou estratégia de **nível 1** pois as causas são unilaterais e a resolução do conflito está na submissão a uma demanda (intervenção da professora). Este aluno acredita que o certo é contar para a professora e que esta deve conversar com eles.

  Exemplo:

  Cr: Ir logo contar para a professora que havia três meninos no banheiro, pois só poderia ir um de cada vez.
  Pesq. Por que você acha que o certo é contar para a professora?
  Cr: Para que ela conversasse com eles e dissesse que não poderia fazer mais aquilo.

- **cinco crianças** apresentaram estratégias de **nível 2,** que são auto-reflexivas e recíprocas, cuja negociação incluí a necessidade de reconhecer suas próprias perspectivas, mas também investigar e compreender a perspectiva do outro, seus sentimentos e razões. Dessa forma, utilizam procedimentos como persuasão, argumentação e a explicações de suas perspectivas. Nas respostas dadas evidencia-se a tentativa de coordenação das perspectivas. Quatro crianças acreditam que o certo é conversar com os próprios colegas para não ser "dedo-duro" (resguardar a "imagem de si" perante o grupo), mas também para evitar que

estes sejam censurados. Uma quinta, deixa subtender que o correto é quem presenciou a desobediência à norma, cobrar o combinado, lembrando-os do acordo assumido (cr3). Neste nível é considerado como uma boa resolução àquela em que as duas partes ficam satisfeitas.

Exemplos:

Cr.: Deve ir até lá e dizer que é para sair um de cada vez.
Pesq: Ir lá falar com os amigos?
Cr.: É.
Pesq: E falar o quê?
Cr.: Não é assim, deve sair um de cada vez para ir ao banheiro.
Pesq: Por que você acha que essa é a melhor solução que o Lucca deve tomar?
Cr.: Porque se ele for contar para a professora, todo mundo vai dizer que é um dedo-duro, então o melhor é ele falar para eles que estão fazendo a coisa errada.
Pesq: Então para não ser chamado de dedo-duro ele deve conversar com os três amigos?
Cr.: E também é chato contar para a professora porque os amigos vão levar a maior bronca.

Cr2: O Lucca deve perguntar porque eles estão lá, dizer que estão errados e que dois devem voltar para classe, porque a regra é sair apenas um para ir ao banheiro.
Pesq: Então você acha que ele deve conversar com os amigos dizendo...
Cr2: Dizendo que eles estão errados, já tinha sido combinado isso; que pode ficar apenas um no banheiro e ver qual está mais apertado para que os outros dois subam para a sala.
Pesq: Por que você acha que essa é a melhor solução?
Cr2: Porque nada se resolve brigando, a gente pode conversar, se eles brigarem irão para a diretoria e não vão resolver nada, tudo vai ficar do mesmo jeito e no outro dia irão fazer a mesma coisa.

Destas cinco crianças que demonstraram estratégias predominantes de **nível 2**, **uma** já apresenta algumas coordenações características do **3° nível,** em que o indivíduo já é capaz de distinguir, numa situação que envolve duas pessoas, o ponto de vista de cada uma das partes pela perspectiva de uma terceira pessoa, como se fosse um espectador imparcial, considerando essas perspectivas ao decidir como atuar.

Exemplo:

Pesq: O que você acha que o Lucca deve fazer?
Cr3.: Ai, agora fica difícil né? Bem, primeiro eu não contaria para a professora porque é feio ser dedo-duro. Eu perguntaria a eles o que estava acontecendo que os três estavam no banheiro sendo que a regra é sair um de cada vez, dependendo do que eles responderem eu digo para disfarçarem que vou deixar passar essa.
Pesq: Então você acha que deve conversar com eles, pois quem conta para a professora é dedo-duro?
Cr3.: Não só de ser dedo-duro, mas também para evitar brigas.

Pesq: Você acha também que não é legal dedar por que as pessoas podem não gostar?
Cr3.: É, mas nesse caso é banheiro, se for algo perigoso aí tem que contar!
Pesq: Por exemplo?
Cr3.: Se eu ver alguém roubando algo, vou contar, pois isso pode dar o maior problema.
Pesq: Então no caso de um roubo você contaria?
Cr3.: Contaria.
Pesq: Como assim pode dar o maior problema?
Cr3.: Bem, na pessoa que está no banheiro a professora pode dar uma bronca e a que está roubando pode levar um tiro.
Pesq: Aí é muito mais sério?
Cr3.: É.

Uma síntese da tabulação das respostas pode ser encontrada no quadro abaixo:

QUADRO 18

SITUAÇÃO-PROBLEMA Nº 2 – DESCUMPRIMENTO DE REGRAS												
Níveis de Negociação Interpessoal de Selman	**Sujeitos**											
	Classe de Maria						**Classe de Ana**					
	BIA	**CAR**	**JAM**	**JES**	**LUC**	**MUR**	**CLA**	**DAI**	**DEN**	**EDV**	**JEN**	**MON**
0							X					
1				X				X	X	X	X	X
2	X	X	X		X	X						
3												

O quadro apresentado demonstra que as crianças que foram da classe de Ana apresentaram, principalmente, estratégias de nível 1, unilaterais, enquanto que a maioria das crianças entrevistadas que estudaram com Maria deram estratégias de negociação que foram categorizadas no nível 2, auto-reflexivas e recíprocas.

Como se discorreu anteriormente, todas as crianças de Ana consideram certo contar à professora a desobediência à norma, mesmo esta sendo uma infração anódina. Esse resultado parece indicar que os professores dessas crianças (recordamos que não mais estão na mesma classe) incentivam a delação entre os alunos, pelo menos, quando é de seu interesse, apesar de, não raro, afirmarem o contrário. A delação, seja para atrair a atenção do docente, agradá-lo ou

para "pedir justiça/igualdade" acaba sendo prática comum entre as crianças. Para Menin (1996) esse delato é imitativo e egocêntrico, visto que as crianças imitam o julgamento dos professores sobre o que é errado, delatando o colega quando este "desobedece", ou seja, quando acreditam que o ato do outro irá desagradar o docente. Assim, a norma moral de que o certo é "obedecer a autoridade" acaba prevalecendo sobre a amizade ou solidariedade entre os colegas.

Pelo fato de ser uma infração leve, sem gravidade alguma, considerou-se como sendo mais heterônomas as respostas em que a delação estava presente, pois indicam uma obediência exterior, característica das relações de respeito unilateral (nível 0 e 1 da negociação interpessoal). Piaget (1932/1977), em seus estudos sobre a noção de responsabilidade coletiva e comunicável, mostra que para as crianças mais velhas não é lícito intervir nos problemas alheios como entre um colega e o professor. Assim sendo, não consideram justo delatar um amigo, mesmo quando um adulto solicita que isso seja feito. Sabe-se que o desenvolvimento dessa noção envolve toda uma compreensão elaborada (tanto sociocognitiva, quanto moral) de confiança mútua; da concepção de que é lícito preservar um segredo; de conseguir analisar as conseqüências de se guardar, ou não, uma informação; de compreender quem é responsável por contar o que aconteceu; e ainda, de permitir que a própria pessoa que cometeu o delito decida se confessa ou não.

As crianças da classe de Maria apresentam respostas que indicam maior desenvolvimento em direção à autonomia. Para estas é errado "dedurar" os colegas. Tais concepções, que demonstram o desenvolvimento de uma certa solidariedade entre os membros do grupo, são coerentes com os resultados encontrados por Piaget, quando este autor mostra que as crianças mais velhas vêem a delação de um colega como algo negativo, que coloca em risco a imagem daquele que delatou. Observa-se, portanto, nas crianças mais velhas, que a delação geralmente é vista como ruim em si mesma, "é a idéia da própria imagem que o indivíduo vai ter perante o grupo" (La Taille, 1996).

SITUAÇÃO-PROBLEMA 3

Delação
A professora pediu que as crianças trouxessem, na aula seguinte, materiais (livros, artigos) para realizarem uma pesquisa sobre o corpo humano e montarem um cartaz sobre esse assunto. Renato esqueceu os materiais em casa e combinou com seu colega Saulo de estar utilizando os materiais dele. Quando soube do que Renato estava fazendo, Caio foi contar para a professora que Renato não havia trazido nenhum material. *O que você acha do que aconteceu?* *O que o Renato deve fazer?*

Dando continuidade a investigação da questão da desobediência e da delação, tão freqüentes no dia a dia das crianças na escola, foi elaborada uma nova situação em que, ao contrário da história 2 que apresentava uma situação de desobediência a uma regra combinada pelo grupo e o personagem devia decidir o que deve ser feito, nesta houve uma delação de fato. Na história 3, o acordo entre Renato e Saulo não envolvia os outros alunos, mas sim uma tarefa dada pela professora. Mesmo assim, Caio, que não tinha implicação alguma com o problema contou para a professora o que Renato fez. Diferentemente das duas histórias anteriores, nesta, pretende-se enfocar mais o juízo das crianças sobre a situação e também investigar o que o delatado, o Renato, deveria fazer.

Diante dessa situação-problema encontrou-se nas respostas das crianças que pertenceram à **turma de Ana**:

- **cinco crianças** apresentaram estratégias de negociação do **nível 1**. Em decorrência da incapacidade de coordenar diferentes perspectivas, consideram que é em um dos lados que se encontra a causa do conflito. O problema reside no fato de o Renato ter desobedecido a professora (submissão a demandas unilaterais).

  Exemplos:

  Cr: O moleque estava certo de ter contado porque ele *(o Renato)* desobedeceu. Ele tinha que primeiro perguntar para a professora se ela deixava ele usar as revista do outro.

  Pesq: (...) Por que o Caio fez o certo?
  Cr2: Porque ninguém pode mentir para a professora, por isso o certo era contar.

Pesq: (...) Por que você acredita que isso é o melhor que o Caio tem a fazer?
Cr2: Para ele não mentir mais para a professora. Tem que sempre falar a verdade.

Numa resolução parcial (unilateral), para essas crianças como o dano evidente já estava causado, não há mais nada o que fazer, cabendo ao infrator assumir que errou (submissão).

Exemplos:

Cr: Acho que ele não deve fazer nada, porque o moleque já dedou.
Cr2: Ele não deve fazer nada porque a professora tinha que saber a verdade.

Ressalta-se, entretanto, que neste grupo encontram-se **duas crianças** que demonstraram algumas tentativas de coordenação de perspectivas e estratégias, num início de negociação de **nível 2**. Porém, pareceu-nos que a estratégia predominante era a de **nível 1:**

Um aluno acredita que o Renato estava errado por não ter contado, mas que o delator também estava errado "em parte", porque ele deveria esperar, ver o que iria acontecer e, somente se Renato não contasse é que o Caio deveria falar para a professora. Para esta criança, numa situação parecida, o Renato deveria revidar, não emprestando mais nada para o delator.

Exemplo:

Cr4: Talvez ele também poderia um dia pedir para o amigo emprestar as revistas, mas como foi contar para a professora o amigo não iria emprestar mais nada para ele.

O outro procura coordenar as perspectivas do delator e delatado (motivações), mas fica evidente no final deste excerto que a criança acaba retomando a negociação de nível 1.

Exemplo:

Pesq: O que você acha da atitude do Caio?
Cr3: Ele fez o certo. Só que ficou chato...
Pesq: Por que você acha que ele fez o certo?
Cr3: Porque nós temos que trazer o material para vir à escola, então, como o Renato não trouxe o Caio fez o certo em contar para a professora, porque senão estava mentindo para ela, mas ficou chato ele ter dedado o amigo.
Pesq: Mas se estava certo por que ficou chato?
Cr3: Porque o Renato não queria que a professora soubesse que ele havia esquecido as revistas em casa e o Caio foi lá e contou para ela.
Pesq: E então...
Cr3: Ah!... Acho que ele deveria contar sim.
Pesq: E por que ele deveria contar?

Cr3: Ele deveria contar, porque se eu visse algo parecido acontecendo em minha classe, eu também contaria para a professora, senão como ela vai ficar sabendo?

- **uma criança** demonstrou estratégias predominantes de negociação de **nível 2**, quando em sua resposta busca descrever e coordenar as perspectivas dos dois envolvidos (vale-se de suas experiências neste processo de identificação das perspectivas). Apesar de apresentar dificuldades para buscar uma solução em comum, utiliza como estratégia de negociação a explicação e argumentação, estratégias características deste nível.

Exemplo:

Cr.: Que menino mais fofoqueiro! (...) Porque se ele não trouxesse o material, também gostaria de sentar perto do amigo que trouxe. Assim como eu, quando esqueço o livro sento ao lado das minhas amigas que trouxeram.
Pesq: (...) E depois que o Caio foi contar para a professora o que você acha que o Renato deve fazer?
Cr. Ele deve assumir! Deve falar ele não trouxe. (...) Falar para a professora que esqueceu a revista e que iria emprestar do amigo, eu acho que ela iria deixar.
Pesq: Então ele deve falar isso para a professora... Há algo mais que ele deveria fazer?
Cr. Não, o menino já fofocou mesmo.

Dentre as crianças que foram da **professora Maria** verificamos que:

- **As seis crianças** apresentaram predominância de negociação de **nível 2.** Buscaram coordenar ambas perspectivas ao argumentarem que a situação ocorrida com Renato poderia também acontecer com Caio. Aparece uma concepção mais elaborada sobre quem tem o direito de contar o delito (leve). Para estas crianças, em geral, caberia a própria pessoa que cometeu o delito (Renato) contar o que houve e não um terceiro (Caio); com exceção de uma criança (cr4) que acredita que este delito, por não ser de nenhuma gravidade, não precisa ser levado à autoridade (professora). Os exemplos das crianças 2 e 3 ilustram de forma cristalina a concepção característica deste nível de que as responsabilidades num conflito são, em geral, compartilhadas, assim, os dois envolvidos estavam errados: o Renato porque não fez a lição e não contou à professora o que aconteceu, e Caio porque delatou, sem ter nada com isso. Nos excertos aparecem ainda a argumentação e a justificativa como estratégias de negociação.

Exemplos:

Cr: Acho uma coisa ruim, o Caio deveria ser legal e deixar o amigo dividir o material com o Renato. (...) Porque se ele estivesse esquecido e o amigo fosse lá e contasse para a professora também ficaria chateado. (...) Ele deve falar para a professora que esqueceu mesmo.

Cr2: Foi errado. O Caio não devia ter contado.
Pesq: Então você acha que foi errado? Ele não deveria ter contado?
Cr2: Só que ele *(Renato)* também estava errado.
Pesq: Por que ele estava errado?
Cr2: Porque era obrigação dele trazer o material para a escola. (..) O próprio Renato devia ter contado e assumido o que fez.
Pesq.: Por que você acha que o Renato deve contar?
Cr2: Porque não foi o Caio que esqueceu, foi o Renato, então ele tem a obrigação de contar para a professora.

Cr3: Tem hora que está certo e tem hora que está errado.
Pesq: Explica melhor isso pra mim.
Cr3: O menino que esqueceu o material deveria contar para a professora e ver o que ela achava da situação, e o outro não poderia ir contar, primeiro tinha que conversar com o Renato e saber se poderia falar para a professora.

Pesq: Ele deveria contar o que para o Renato?
Cr3: Deveria falar que aquilo não era o certo e se poderia contar para a professora.
Pesq: E se o Renato dissesse que não poderia ir contar para ela, pois ele já havia combinado com o amigo?
Cr3: Então o Caio deveria chamar a professora e resolver os três juntos essa situação, sem a permissão do amigo.
Pesq: Sem a permissão do amigo? Mas quem são esses três?
Cr3: A professora, o Caio e o Renato.
Pesq: Como assim?
Cr3: Ele (*Caio*) podia falar assim: "Professora, tem uma coisa acontecendo aqui que eu não acho certo, mas acho que Renato precisa estar falando isso para você".

Cr4: Acho que ele deveria em vez de contar para a professora perguntar para o menino por que ele esqueceu (...) Acho que todo mundo um dia esquece de trazer o material ou a lição feita para a escola, eu não acho certo contar para a professora, pois essas coisas acontecem.
Pesq: (...) Então você acredita que ele não deveria ter contado? Por quê?
Cr4: Porque não é da conta dele. Ele não esqueceu, então não precisa contar do outro que esqueceu. (...) Ele *(o Caio)* não deve contar porque quem esqueceu as revistas foi o amigo e é ele que deve ter consciência e ir contar para a professora e não o Caio.
Pesq: (...) Você disse anteriormente, que o próprio Renato deveria ter contado, é isso?
Cr4: Sim, mas quando o assunto é importante, mas como trabalho não é tão importante não precisaria ter contado não.

O exemplo a seguir indica uma estratégia de revide, mas movida pela compreensão de que conflitos podem surgir num momento de raiva. Ao mesmo tempo demonstra o entendimento das prováveis motivações do delator.

Exemplo:

Cr5: Acho esse menino um fofoqueiro!
Pesq: Você acha o Caio um fofoqueiro? E por que você acha isso?
Cr5: Porque ele deveria ter guardado para ele mesmo. Não aconteceu com ele, aconteceu? Então não tinha que falar nada. (...) Porque a próxima vez que o Caio fizer algo de errado aí o Renato vai contar para a professora.
Pesq: Você acredita que ele agindo assim de uma próxima vez que fizer algo errado o outro vai contar?
Cr5: É...Vai dedar de raiva.
Pesq. (...) Já aconteceu aqui na escola de alguém dedar para a professora?
Cr5.: Isso é normal aqui.
Pesq. Isso é normal?
Cr5.: Na classe é. Por exemplo, você está brincando com seu amigo e acaba saindo um palavrão, alguém vai lá e conta para a professora, ela dá uma dura em você.
Pesq. Você acha isso legal?
Cr5.: Não.
Pesq. Por que você acha isso errado?
Cr5.: Porque a conversa estava entre nós dois.
Pesq. E a professora não tem que saber?
Cr5.: A professora e a pessoa que contou não tem nada a ver com a conversa.
Pesq. Por que você acha que eles fazem isso?
Cr5.: De raiva do colega.
Pesq. Você acredita que eles fazem isso por raiva?
Cr5.: Por raiva e para atrapalhar o colega.

Deste grupo, **uma criança** apresentou algumas perspectivas relativas ao **terceiro nível**, ao entender que certas ações podem ter significados diferentes para cada pessoa ("ele poderia não ter as revistas em sua casa"). A amizade é concebida como um compromisso recíproco.

Exemplo:

Cr: Esse Caio é um dedo-duro, pois o Renato pode não ter revistas em sua casa. O certo era o Caio ir conversar com o Renato primeiro e não ir correndo contar para a professora.
Pesq: Então o certo é o Caio conversar primeiro com o Renato?
Cr: Sim, primeiro com o Renato e com o amigo que emprestou as revistas.
Pesq: Por que você acha que é errado ele conversar direto com a professora?
Cr: Porque o Caio poderia não ter o material e ter pedido ajuda para os colegas e isso poderia acontecer com ele também.
Pesq: E depois que ele conversou com o Renato, aí deveria contar à professora?
Cr: Não, porque se alguém devia contar era o Renato. (...) Acho que ele (*Renato*) deve deixar de ser amigo dele (*Caio*), porque amigo não faz isso.

Um resumo dos níveis encontrados pode ser visualizado no quadro a seguir:

QUADRO 19

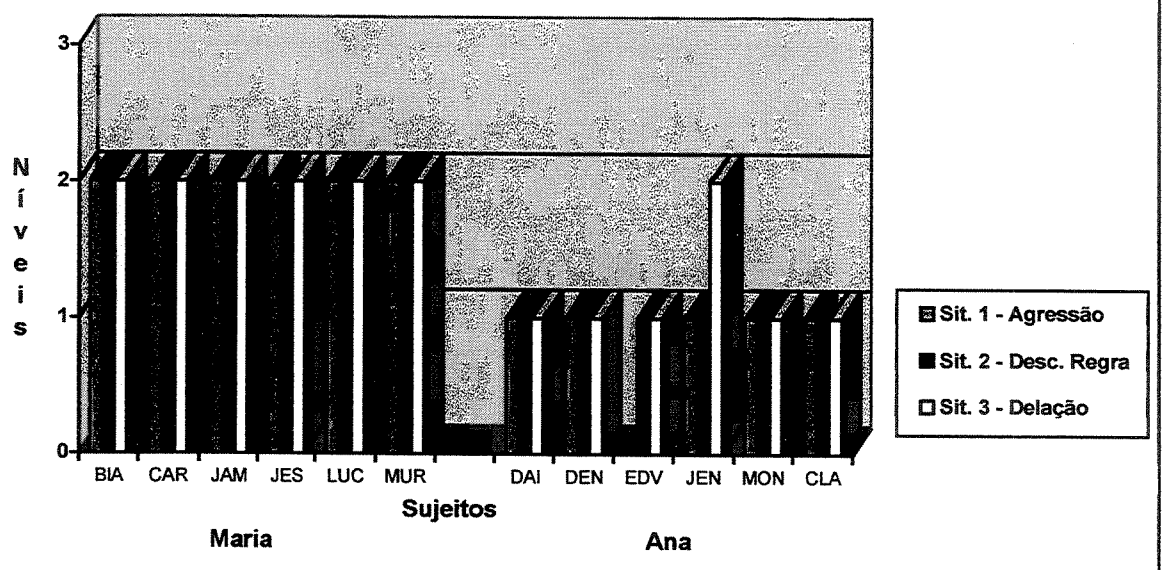
SITUAÇÃO-PROBLEMA Nº 3 – DELAÇÃO												
Níveis de Negociação Interpessoal de Selman	Sujeitos											
	Classe de Maria						Classe de Ana					
	BIA	CAR	JAM	JES	LUC	MUR	CLA	DAI	DEN	EDV	JEN	MON
0												
1							X	X	X	X		X
2	X	X	X	X	X	X					X	
3												

Encontrou-se novamente as estratégias de nível 1 presentes em cinco de seis crianças que pertenceram a classe de Ana. Na classe de Maria, todas as crianças entrevistadas apresentaram estratégias de negociação auto-reflexivas e recíprocas (nível 2)

Com relação especificamente a delação, constata-se a partir da análise destas respostas que a maioria das crianças que pertenceram à classe de Ana consideraram que era correto delatar o colega, mesmo não sendo nenhum delito grave e o delator não estando envolvido com o fato. Um número maior das respostas das crianças que eram da classe de Maria indicam que o delator estava errado, principalmente por ser um delito anódino e porque ele não estava envolvido, cabendo, dessa forma, ao próprio autor do delito contar. A idéia mais avançada de que não é lícito intervir de maneira desfavorável nos problemas dos outros, da reciprocidade entre os iguais em vez de obediência submissa à autoridade, assim como a preocupação pelo fato de que a imagem do delator decairá perante o grupo, apareceu de forma significativa nas respostas das crianças que pertenceram à classe de Maria.

RESULTADOS ENCONTRADOS NA ANÁLISE DAS RESPOSTAS DOS SUJEITOS NAS SITUAÇÕES-PROBLEMA

Gráfico 1 - Níveis de Negociação Interpessoal das Três Situações-Problema



Conforme demonstra o gráfico apresentado, diante das situações-problema hipotéticas propostas para as crianças por meio de entrevistas clínicas, os resultados encontrados indicam que, na maioria das vezes, as crianças que fizeram parte da classe de Maria apresentaram um avanço de 1 nível nas estratégias de negociação interpessoal de Selman se comparadas às crianças da classe de Ana.

2.5 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS:

Como foi descrito no início deste capítulo, visando anular a influência imediata dos dois ambientes nas crianças das classes A e B, a coleta desses dados foi realizada após um intervalo de tempo de 9 meses depois do encerramento do ano letivo nas classes que constituem a amostra dessa pesquisa, sendo que os sujeitos passaram para uma outra série e puderam vivenciar outros modelos pedagógicos.

Analisando os dados encontrados nas atividades de manifestação do conflito pode-se inferir que, se comparadas com as que fizeram parte do grupo de Maria, as crianças que pertenceram à classe de Ana, demonstram maiores dificuldades para imaginar a história do problema localizando as causas que o explicam, geralmente, justificando um conflito por outro. Essas crianças também apresentam dificuldades para identificar e coordenar os pontos de vista e sentimentos dos envolvidos e, portanto, para propor resoluções mais coerentes com as causas que desencadearam os conflitos. As crianças que foram da classe de Maria demonstram coordenar melhor as perspectivas das partes implicadas no conflito e conseguem apresentar formas de resolução mais eficazes e satisfatórias para os envolvidos do que as crianças que pertenceram à turma de Ana.

Tais resultados são corroborados pelos encontrados na análise das respostas dadas às situações-problema. As crianças de Ana apresentam um desenvolvimento menor, permanecendo no nível 1 de negociação interpessoal se comparadas às crianças de Maria, que se encontravam, em geral, no nível 2. Dessa forma, as estratégias predominantes empregadas pelas crianças de Ana foram unilaterais, caracterizadas por demandas e obediência submissa, enquanto que as crianças de Maria apresentaram maiores possibilidades de resolver os conflitos de forma cooperativa e eficaz, visto que no nível 2, as trocas são reflexivas e recíproca, possibilitando estratégias como a persuasão e a explicação e a coordenação dos atos com os sentimentos. Alguns destes alunos inclusive, já apresentam algumas estratégias e perspectivas mútuas típicas do nível 3, o que indica que estão caminhando em direção a um nível ainda mais elaborado no desenvolvimento do entendimento interpessoal.

Pode-se afirmar, portanto, que os resultados encontrados confirmam que o ambiente escolar influencia a forma como as crianças interpretam e solucionam seus conflitos hipotéticos, visto que há diferenças significativas na maneira como os alunos analisaram e resolveram as situações-problema propostas.

Ressalta-se entretanto que apesar das diferenças encontradas tanto na forma como as crianças das duas classes relacionam-se e lidam com seus conflitos no dia a dia escolar, quanto na resolução das situações-problema propostas, nenhuma criança mencionou espontaneamente algum tipo de aprendizagem realizada na escola como sendo importante ou útil para auxiliá-las a resolver seus conflitos pessoais. Percebe-se que não há consciência das aprendizagens ocorridas

neste ambiente (e nem fora da instituição escolar), a não ser alguns conceitos gerais que são constantemente fomentados pela escola. Coerente com aprendizagem ocorrida pela experiência efetivamente vivida que é diferente da formalizada, as crianças dão a entender que estas aprendizagens são resultantes de suas próprias experiências, sendo que poucas podem ser atribuídas aos ensinamentos dos adultos responsáveis por sua educação.

V

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer dos capítulos, foi visto que em seu trabalho diário os professores se deparam freqüentemente com conflitos, indisciplina, desavenças e atritos entre as crianças e que a maneira como ele lida com essas ocorrências (mesmo não fazendo nada) e o tipo de relação que estabelece com a classe, vai interferir nas interações entre os alunos e no desenvolvimento sociomoral da criança. Discorreu-se também sobre a importância do ambiente sociomoral cooperativo no desenvolvimento da autonomia moral.

Isto posto, visando analisar a influência das relações estabelecidas no ambiente escolar no desenvolvimento das crianças buscamos duas classes que possuíam ambiente sociomoral bastante distintos, sendo um autocrático (A) e o outro democrático (B). A partir desta identificação, o problema que norteou nossa investigação foi: O ambiente escolar influencia a maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, bem como no modo como interpretam e resolvem conflitos hipotéticos?

Após apresentarmos a fundamentação teórica, assim como os procedimentos de intervenção em situações de conflito nas perspectivas construtivista e tradicional, buscamos detalhar as experiências e analisar inúmeros exemplos observados tendo como objetivo mostrar a significativa inter-relação entre os diversos aspectos vivenciados numa sala de aula e o desenvolvimento do aspecto socioafetivo. A intenção era apresentar uma reflexão teórica sobre alguns aspectos da prática escolar que nos auxilia a compreendê-la e a repensá-la.

Com relação a primeiro aspecto do problema de investigação, ou seja, se o ambiente escolar influencia a maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, comparando o modo como as crianças de ambas as classes lidavam com seus conflitos, constatou-se que os processos de resolução empregados pelos alunos da classe A, ambiente autocrático, eram menos elaborados (estratégias de negociação dos níveis 0 e 1) do que as crianças da classe B, ambiente democrático, que negociavam mais e de forma mais elaborada,

buscando alternativas de soluções que fossem mutuamente satisfatórias (estratégias do nível 2 e, algumas vezes, do nível 3). Dessa forma, eram mais bem-sucedidas na resolução dos mesmos do que as crianças da classe A.

Os resultados encontrados ao examinar o segundo aspecto do problema de investigação, isto é, se o ambiente escolar influencia a maneira como os alunos interpretam e resolvem conflitos hipotéticos, demonstram que se comparadas com as que fizeram parte do grupo B, as crianças que pertenceram à classe A empregaram estratégias de resolução menos eficazes; apresentaram dificuldades para identificar e coordenar os pontos de vista e sentimentos dos envolvidos e para propor resoluções mais coerentes com as causas que desencadearam os conflitos; valendo-se mais estratégias de nível 1 na negociação interpessoal. As crianças que foram da classe B demonstraram coordenar melhor as perspectivas das partes implicadas no conflito e conseguiram apresentar formas de resolução mais eficazes e satisfatórias para os envolvidos, encontrando-se, em geral, no nível 2 (alguns destes alunos inclusive, já apresentavam algumas estratégias e perspectivas mútuas típicas do nível 3).

Em resumo, no ambiente autocrático houve um menor desenvolvimento das crianças com relação aos níveis de entendimento pessoal e no ambiente democrático, constatou-se nas relações entre as crianças um maior desenvolvimento de acordo com os níveis propostos por Selman tanto na maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais, bem como no modo como interpretam e resolvem conflitos hipotéticos. Considerando que as crianças tinham idades e nível socioeconômico muito semelhantes, estes resultados nos permitem confirmar a hipótese inicial visto que o ambiente escolar influenciou o desenvolvimento socioafetivo das crianças enquanto sujeitos individuais e em grupo, havendo diferenças na forma como os alunos se relacionaram, analisaram e resolveram os conflitos interpessoais.

A confirmação deste resultado nos faz lembrar uma reflexão de Paulo Freire sobre a influência do professor escrita no livro Pedagogia da Autonomia (1996, p.73). Segundo este autor:

> *O professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar marca.*

Um outro dado esperado, decorrente das experiências efetivamente vividas e não oriundas de situações sistematizadas é que, apesar das diferenças encontradas tanto em grupo quanto

individualmente, nenhuma criança, incluindo as que pertenceram a classe B, mencionou espontaneamente que algum tipo de aprendizagem realizada na escola fora útil para auxiliá-las a resolver seus conflitos pessoais. Apenas quando questionadas diretamente sobre o papel da escola nestas aprendizagens, algumas crianças de ambas as classes mencionavam determinados conceitos gerais que são geralmente fomentados pelos educadores.

Esta, assim como outras pesquisas, comprovam o favorecimento do desenvolvimento sociomoral daquelas crianças que tiveram a oportunidade de interagir em um ambiente democrático em que se procura vivenciar de fato relações de respeito e justiça, propiciando situações de cooperação e reciprocidade. Todavia, acreditamos que além desta vivência faz-se necessário também introduzir em sala de aula situações sistematizadas que trabalhem os dilemas, os conflitos e os sentimentos, da mesma forma que existem propostas de atividades especificamente relacionadas aos conteúdos programáticos, evidentemente numa perspectiva construtivista, respeitando seu princípios e as implicações pedagógicas. Temos por hipótese que se neste ambiente democrático houvesse também um trabalho contínuo ou propostas elaboradas que trabalhem os sentimentos e conflitos interpessoais como propõe Sastre Vilarrasa e Moreno Marimon (1999; 2002), Paulino (2003), Puig (1998) e Kohlberg (Hersh *et alli,* 1984), não apenas haveria uma consciência maior das aprendizagens sobre tais questões, como as crianças apresentariam um desenvolvimento ainda maior na forma como lidam com os conflitos reais e hipotéticos. Estas propostas (que são "trabalhadas" oportunizando maior desenvolvimento do aspecto socioafetivo e não "transmitidas") visam auxiliar os alunos a relacionar-se, a compartilhar os problemas que surgem em sua convivência diária e auxiliá-los a elaborar soluções conjuntas, refletindo sobre seus conflitos com a razão e a emoção. Apesar de os novos Parâmetros Curriculares Nacionais contemplarem a Ética como tema transversal, em sua práxis diária além de muitos educadores terem tido formação insuficiente com relação a estas questões, quase não há "espaço" para que a dimensão dos conflitos, valores e sentimentos, seja trabalhada de fato na escola, de forma contínua e sistematizada, e não apenas com atividades pontuais e esporádicas. Ressalta-se que o que está sendo proposto, não é a substituição de um ambiente cooperativo pelo emprego destas propostas, mas sim um trabalho simultâneo.

Devido a relevância e atualidade desta temática, há muito o que investigar sobre as relações sociais na escola, especificamente sobre os conflitos interpessoais. As pesquisas de Robert Selman, que não são muito conhecidas no Brasil, podem contribuir para essas questões.

Além disto, os estudos recentes sobre o papel dos sentimentos morais na construção da personalidade realizados por Yves de La Taille, que busca compreender a complexa articulação entre a afetividade e o pensar e o agir morais, abrem um novo e profícuo campo de investigação nesta área.

Os problemas de comportamento, indisciplina e conflitos que os professores encontram diariamente em suas classes não são nada simples. Talvez, por conceberem os conflitos como negativos e se sentirem inseguros sobre quais seriam as melhores atitudes para lidar com tais situações, os educadores procuram resolvê-las o mais rápido possível ou buscam evitá-las a qualquer custo. Não raro se encontram educadores angustiados e com sensação de inaptidão diante dos conflitos. Infelizmente nos cursos de formação de professores raramente se estuda com profundidade esta dimensão das relações educativas, tão necessária para a realização de um trabalho construtivo na escola, para a melhoria das interações sociais e para um maior favorecimento do desenvolvimento sociomoral de suas crianças. Assim, o professor, despreparado, acaba por educar moralmente agindo de maneira intuitiva e improvisada, pautando suas intervenções principalmente no bom senso.

Este despreparo, assim como o vazio curricular com relação a um trabalho construtivo e contínuo com os conflitos, regras e valores, são parcialmente responsáveis pela indisciplina, embates e violência que ocorrem nas instituições educativas. No depoimento de uma professora de matemática apresentado em uma pesquisa sobre violência (Candau, 2000, p.20) fica evidente a perseverança e ao mesmo tempo o sentimento de desalento de muitos professores em relação à estas questões:

> *É tudo muito difícil e não sabemos por onde caminhar. Só sei que me recuso a ser derrotada. Já até saí de sala dizendo que não voltava mais. Mas eu retorno a cada dia e tento fazer sempre novos recomeços. A violência, seja aqui em sala de aula, seja lá onde for, não vai me derrotar. Espero que não derrote também os alunos. Aí, a derrota seria geral.*

Assim sendo, apesar de fazer parte das funções de qualquer professor lidar cotidianamente com a indisciplina e os conflitos, raramente ele se sente preparado para isto. Faz-se necessário uma mudança nesse paradigma, na forma como os conflitos nas relações interpessoais são interpretados. A modificação nessa concepção, aliada ao constante estudo e reflexão sobre a prática, auxiliarão o professor a transformar a maneira como intervém nestas situações. Auxiliar a aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, favorecer seu

desenvolvimento sociomoral, podem aparentar ser problemas diferentes, mas não o são. Esta dissociação é equivocada, pois são sistemas solidários: "os eventos de desavenças pessoais e os de aprendizagem estão incorporados, misturados". Como reflete Domingues de Castro (2002) "seria necessária uma aliança muito mais expressiva entre a Didática/Prática de Ensino e a Psicologia da Educação para esse preparo. Uma psicopedagogia". Há, portanto, uma interdependência entre estas ciências e as suas aplicações, visto que os conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da educação possibilitam implicações para a prática educativa, tendo portanto, muito a contribuir para a pedagogia. Estes estudos que possibilitam maior compreensão sobre o processo de desenvolvimento e construção do conhecimento, além da reflexão constante sobre as experiências práticas, possibilitam que as decisões sobre a práxis pedagógica do educador deixem de fundamentar-se, principalmente, no senso comum, passando a ser cada vez mais embasadas no conhecimento científico de como a criança se desenvolve, interage e aprende, ampliando progressivamente a sua autonomia profissional. Devido a relevância destes conhecimentos para a educação acreditamos que deveria haver um maior espaço para o estudo destas questões na formação do professor.

Um outro aspecto que não pode ser desconsiderado e que interfere na organização do ambiente sociomoral e, conseqüentemente, na maneira como se intervem nos conflitos, é a imaturidade moral do próprio professor, pois, geralmente, a sua própria educação foi pautada por relações unilaterais e autoritárias, o que faz com que a meta de construir um ambiente cooperativo, em sala de aula, torne-se algo muito distante. Lukjanenko (1995) comprovou que, apesar de buscar sinceramente construir um ambiente sociomoral cooperativo em sua classe, muitas vezes, a personalidade e o próprio desenvolvimento moral do professor são as causas principais de sua incapacidade de construí-lo.

Freqüentemente constata-se a dificuldade que temos para resolver problemas nas relações interpessoais, para lidar com os conflitos em nossas vidas. Esta dificuldade acarreta em problemas de relacionamento, angústia, agressões, rupturas, sentimentos hostis, solidão, ressentimento... Segundo Sastre Vilarrasa e Moreno Marimon (2002, p.46)

> *Para resolver um conflito de maneira satisfatória, é necessário tentar descentrar-se do seu próprio ponto de vista para contemplar simultaneamente outro ou outros pontos de vista diferentes e às vezes opostos e elaborar sínteses criativas entre todos eles, o qual implica operações de reciprocidade e síntese entre contrários. Porém para poder fazer isto, há que organizar os fatos e ordená-los de maneira causal, descobrir as variáveis que são pertinentes das que não são (descobrir o que é importante e o que não é), em definitivo, analisar situações, delinear adequadamente*

> *o problema para ver em que consiste e buscar soluções que permitam resolvê-lo da maneira mais satisfatória possível para as pessoas implicadas.*

Sem dúvida que tudo isto requer uma aprendizagem que, todavia, não ocorre por transmissão direta. A obtenção de relações equilibradas e satisfatórias (o que não significa que os conflitos estarão ausentes) não são frutos de um dom gratuito ou de desenvolvimento maturacional, mas sim decorrentes de um processo de construção e aprendizagem. A criança não irá aprender por si mesma uma questão que é muito complexa e para a qual não foram previstas boas intervenções e oferecidas situações que lhe auxiliassem a aprender o que necessita. Porém, raramente se percebe a preocupação das instituições escolares com esta aprendizagem, sendo que seus esforços nesta área estão mais voltados para a contenção do que para a aprendizagem. Entretanto, todo projeto que tenha por finalidade educar para a autonomia, deve conceder um lugar relevante as relações interpessoais.

Os resultados encontrados nesse estudo corroboram a importância de se cuidar da qualidade do ambiente sociomoral da classe, visto que, não se pode defender uma escola que utiliza uma abordagem fortemente autocrática, acrescida de uma grande ênfase nos conteúdos programáticos, se esta combinação acarreta em prejuízo ao desenvolvimento sociomoral de nossas crianças. Se tal combinação não pode ser defendida como uma educação consistente em uma escola tradicional, quanto mais em instituições que têm como objetivo favorecer a construção de pessoas autônomas.

VI

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALESSANDRINI, Elizabeth A. (1997) O desenvolvimento afetivo de crianças pré-escolares em classes de período integral e parcial. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP.

ALTHUON, B.G.; ESSLE, C.H. & STOEBER, I.S. (1996) Reunião de pais: sofrimento ou prazer?. São Paulo, SP, Casa do Psicólogo.

AMORIM, Cloves A (2000). Modificação do autoconceito e rendimento escolar. Tuiuti: Ciência e cultura, Curitiba, PR, Universidade Tuiuti do Paraná, n°20, jul.

AQUINO, Julio G. (1996) A desordem na relação professor-aluno: Indisciplina, moralidade e conhecimento, *in* Julio G. Aquino (org). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo, SP, Summus.

ARATANGY, Lidia R. (1998). Sexualidade: a difícil arte do encontro. São Paulo, SP, Ática

ARAÚJO, Ulisses F. (1996a) O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil, *in* Lino de Macedo (org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo, SP, Casa do Psicólogo.

_____ . (1996) Moralidade e indisciplina: Uma leitura possível a partir do referencial piagetiano, *in* Julio G. Aquino (org.). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo, SP, Summus.

_____ . (1993) Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP.

_____ . (1994) Um estudo longitudinal sobre a relação entre o "ambiente cooperativo" e o julgamento moral na criança. Marília, SP, Comissão Permanente de Regime de Trabalho (CPRT), Departamento de Psicologia da Educação, Unesp. Mimeografado.

_____ . (1998) Vergonha e moralidade. Revista Entretextos Entresexos. Campinas, SP, Grupo de Estudos Interdisciplinar em Sexualidade Humana (GEISH), Faculdade de Educação, Unicamp, nº2, out., pp.69-80.

ASTOR, Ron A. (1994) Children's moral reasoning about family and peer violence: The role provocation and retribution. Child Development, Nova Iorque, EUA, Holt, Rinehart and Winston, v.65, pp.1054-1067.

BAGAT, Matilde P. (1986) Annotazzioni e riflessioni sull'autonomia morale. Attualitá in Psicologia, Roma, It., v.1, nº2, pp.49-56.

BEE, Hellen. (1986) O desenvolvimento dos relacionamentos sociais, *in* A criança em desenvolvimento. São Paulo, SP, Harbra.

BENLLOCH, Monserrat. (1987) El aprendizage de la cooperation, *in* Montserrat Moreno Marimón (org.). La Pedagogia Operatoria. Barcelona, Esp., Laia.

_____ . (1987) Pedagogia operatoria y relaciones interpersonales, *in* Montserrat Moreno Marimón (org.). La Pedagogia Operatoria. Barcelona, Esp., Laia.

BRAGA, Adriana.(2002) A influência do projeto "A formação do Professor e a Educação Ambiental" nos conhecimento, valores, atitudes e nas crenças dos alunos do Ensino Fundamental. Projeto de Qualificação para Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP.

BRASIL. (1997a) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, MEC/SEF. Versão digitalizada.

_____. (1997) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ética. Brasília, MEC/SEF. Versão digitalizada.

BRESSAN, Flávio. (2000) O método do estudo de caso. Administração On Line: Prática - Pesquisa - Ensino, São Paulo, SP, Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (FECAP). Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm>, v.1, nº1, jan./fev./mar. Acesso em: 15 ago. 2002.

BROOKS, J.G. & BROOKS, M.G. (1997) Construtivismo em sala de aula. Porto Alegre, RS, Artes Médicas.

BUSQUETS, M.D.; CAINZOS, M.; FERNÁNDEZ, T.; LEAL, A.; MORENO, M.; SASTRE, G. (1997) Temas transversais em educação: bases para uma formação integral. São Paulo, SP, Ática.

BUXARRAIS, Maria R. (1992) Métodos e técnicas de educação moral. Cuadernos de Pedagogia. Barcelona, Esp., CISSPRAXIS, nº201, pp.20-22.

CANDAU, V. M. (2000) Human rights, violence and school environment, *in* Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Faculdade de Educação, Grupo de Estudos Sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC). Disponível em: <http://www.puc-rio.br/depto/educacao/gecec/artig.htm> Acesso em: 30 jun. 2002

CARDOSO, Simone M. (1998) Estabelecendo limites: Adultos servem de padrão de identificação para a criança. Revista do professor. Rio Pardo, RS, CPOEC, nº14 (54), pp.45-46.

CARNEIRO, Diva D.S.A. (1991) Autonomia como meta da educação. Coletânea AMAE - Educando: Construindo a alfabetização. Belo Horizonte, MG, Fundação AMAE para a Educação e Cultura, pp.19-22.

CASTRO, Cláudio M. (2002) A hora da sala de aula. Revista Veja. São Paulo, SP, Abril, 8 de maio, p.20.

_____. (2002a) Naufrágio curricular. Revista Veja. São Paulo, SP, Abril, 29 de maio, p.22.

COLL, César. (1994) Estrutura grupal, interação entre alunos e aprendizagem escolar e Ação, interação e construção do conhecimento, *in* Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento. Porto Alegre, RS, Artes Médicas.

CUNHA, M.V. (1997) A desqualificação da família para educar? Cadernos de pesquisa. São Paulo, SP, FCC/Cortez, nº102, nov., pp.46-48.

DAMÁSIO, ANTONIO R. (1996) O erro de Descarts: emoção, razão e cérebro humano. São Paulo, SP, Companhia das Letras.

DELVAL, Juan. (1998) El conocimiento del desarrollo psicológico em la formación de docentes. Anais do XV Encontro Nacional de Professores do Proepre: Construtivismo e Formação de Professores. Campinas, SP,

_____ . (1999) Conhecimento social e desenvolvimento moral. Revista Educação. Porto Alegre, RS, ano XXII, nº38, jun., pp.121-132

_____ . (2001) Qué pretendemos en la educación? Investigación en la Escuela. Sevilha, Esp., Díada

_____ . (2002) O parto das montanhas em educação. Anais do XIX Encontro Nacional de Professores do Proepre: Construtivismo e Formação de Professores. Campinas, SP, Laboratório de Psicologia Genética (LPG), Faculdade de Educação, Unicamp, dez.

_____ . (2002b) Como há de se elaborar uma reforma educativa. Claves de Razón Practica Madri, Esp., Grupo Prisa, n° 121, abr.

DELVAL, J. & BARRIO, C. (2001) La comprensión infantil de las guerras y la educación para la paz. Investigación en la Escuela. Sevilha, Esp., Díada

DELVAL, J. & ENESCO, I. (1994) Moral, desarrollo y educacíon, Madri, Esp., Anaya.

DEUTSCH, Morton (2001) Practitioner Assessment of Conflict Resolution Programs - Eric Digest Number 163. International Resources Information Center (ERIC), Columbia University, Nova Iorque, EUA. Disponível em: <http://www.ericfacility.net/ericdigests/ed451277.html>. Acesso em: 15 set. 2002.

DEVRIES, Rheta (1997) Piaget's Social Theory. Education Researcher, v.26, nº2, march, pp.4-17.

DEVRIES, R. & ZAN, B. (1995) Creating a constructivist classroom atmosphere. Revista Young Children, nov., pp.4-13.

_____ . (1997) Uma abordagem construtivista do papel da atmosfera sociomoral na promoção do desenvolvimento das crianças, *in* Catherine Twomey Fosnot (org.). Construtivismo: Teoria, Perspectivas e Prática Pedagógica. Porto Alegre, RS, Artmed, pp.123-140.

_____ . (1998) A ética na educação infantil. Porto Alegre, RS, Artes Médicas.

DÍAZ-AGUADO, M.J. & MEDRANO, C. (1994) Educacion y razonamiento moral: Uma aproximación constructivista para trabajar los contenidos transversales. Bilbao, Esp., Ediciones Mensajero.

DOMINGUES DE CASTRO, Amélia A. (1986) Piaget e a pré-escola. São Paulo, SP, Pioneira.

_____ . (1988) Modelos de ensino: uma tentativa de classificação. São Paulo, SP. Mimeografia.

_____ . (1996) Prefácio, *in* Lino de Macedo (org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo, SP, Casa do Psicólogo

_____ . (2001) Egocentrismo e educação, *in* Orly Z. Mantovani de Assis e Múcio C. de Assis (org.). Um olhar construtivista sobre a educação. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Unicamp: R. Vieira, pp.21-37.

_____ . (2002a), Comunicação pessoal. Campinas, 23 set. 2002.

_____ . (2002) Um estudo sobre o estudo. Anais do XIX Encontro Nacional de Professores do Proepre: Construtivismo e Formação de Professores. Campinas, SP, Laboratório de Psicologia Genética (LPG), Faculdade de Educação, Unicamp, dez.

ELKIND, David. (1972) Pergunta de crianças, *in* Crianças e adolescentes: Ensaios interpretativos sobre Jean Piaget. Rio de Janeiro, RJ, Zahar.

FABER, A. & MAZLISH, E. (1985) Pais liberados, filhos liberados. São Paulo, SP, Ibrasa.

FAGUNDES, Márcia B. (2001) Aprendendo Valores Éticos. Belo Horizonte, MG, Autêntica.

FELTRAN, Regina C.S. (1990) Orientação educacional na pré-escola. Campinas, SP, Papirus.

FERNÁNDEZ, Alicia. (1994) A mulher escondida na professora. Porto Alegre, RS, Artes Médicas.

FERREIRA, Aurélio B.H. (1999) Dicionário Aurélio Eletrônico: Século XXI. São Paulo, SP, Nova Fronteira/ Lexikon Informática.

FERREIRO, Emília (2001) Significado da escrita no mundo atual. Revista Criança. Brasília, DF. Secretaria de Educação Fundamental do MEC, dez.

FINI, Lucila D.T. (1979) Análise do desenvolvimento moral em Kohlberg. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP.

FREIRE, Paulo.(1996) Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra.

FREITAG, Barbara. (1992) Itinerários de Antígona: A questão da moralidade. Campinas, SP, Papirus.

FORTUNA, Tânia R. (1996) Desenvolvimento infantil: Como manejar comportamentos que provocam queixas. Revista do professor. Rio Pardo, RS, CPOEC, nº12 (46), pp.41-45.

_____. (1996) A Psicopedagogia na sala de aula: do porquê ao que fazer. Revista Psicopedagogia. São Paulo, SP, ABPp, v.15, nº37, pp.6-10

FORTUNA, T.R. & HORN, M.G.S. (1999) Desenvolvimento Moral: Processo Envolve Professor e Aluno Interagindo Mutuamente. Revista do Professor. Rio Pardo, RS, CPOEC, ano 15, nº58, abr./jun., pp.05-09.

FURTH, Hans G. (1972) Piaget na sala de aula. Rio de Janeiro, RJ, Forense Universitária.

GINOTT, Haim G. (1974) Maestro-Alumno: El ambiente emocional para el aprendizaje. Cidade do México, Méx., Pax Mexico.

_____ . (1989) Pais e filhos: Novas soluções para velhos problemas. Rio de Janeiro, Bloch.

GOMEZ-PALÁCIO, Margarita. (1995) Hacia un nuevo paradigma en educación, *in* El Niño y sus Primeros Años en la Escuela. Cidade do México, Méx., Biblioteca para la Atualización del Maestro. Subsecretaria de Educación Básica Y Normal, pp.73-80.

GÓIS, Antônio. (2001) Escola estadual cria código de infrações para alunos. Folha de São Paulo. São Paulo, SP,11 abr.. Caderno C, p.6.

GORDON, Thomas. (1985) PET: Pais eficaz y tecnicamente preparados: Nuevo sistema comprobado para formar hijos responsables. Cidade do México, Méx., Diana.

GUIMARÃES, Áurea M. (1996) Indisciplina e violência: A ambigüidade dos conflitos na escola, *in* Julio G. Aquino (org.). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo, Summus.

HAGUETTE, André. (1986) A formação da consciência moral da criança na escola. Revista de Educação AEC, Brasília, DF, nº86, pp.26-40.

HASTE, Helen. (1987) Growing into rules, *in* Jerome Bruner e Helen Haste (org.), *in* Making Sense: The child's construction of the world. Londres and Nova Iorque, EUA. Methuen.

_____ . (1998) Communitarianism and the Social Construction of Morality. Disponível em: <http.//tigger.uic.edu/~lnucci/MoralEd/articles/haste.html> Acesso em: 8 set. 2002.

HERNÁNDEZ, Fernando (1998) A importância de saber como os docentes aprendem. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, Artes Médicas Sul, nº4, fev./abr.

HERSH, R. H.; REIMER, J. & PAOLITTO, D. P. (1984) El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg. Madri, Esp., Nascea S/A de Ediciones.

JUSKA, Alexandre. (1995) Agressividade: O professor precisa saber lidar com este tipo de conduta. Revista do professor. Rio Pardo, RS, CPOEC, nº11 (41), jan./mar., pp.44-46.

KAMII, Constance. (1976) Os princípios pedagógicos extraídos das teorias de Piaget face à prática, *in* Piaget à l'école. Paris, Fr., Denöel/Gontier, cap. VIII, pp.179-194.

_____ . (1991) Obediência não é o bastante. Coletânea AMAE-Educando: Construindo a alfabetização. Belo Horizonte, MG, Fundação AMAE para a Educação e Cultura, pp.38-40.

_____ . (1991) A autonomia como finalidade da educação: Implicações da teoria de Piaget, *in* A Criança e o número. Campinas, SP, Papirus.

_____ . (s.d) Autonomia do professor e formação científica. Tradução de Ana Maria da C. Vargas. Mimeografia.

KAMII, C. & DEVRIES, R. (1991) Piaget para a educação pré-escolar. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.

KOHLBERG, Lawrence. (1989) Estádios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. In Elliot Turiel, Ileana Enesco y Josetxu Linaza (compilación), *in* El mundo social en la mente infantil. Madri, Esp., Alianza Editorial.

LA TAILLE, YVES J.J.M.R. (1993) O aspecto valorativo na teoria de Piaget. Série Idéias: Construtivismo em revista, São Paulo, FDE, nº20.

_____ . (1994) Segredo, vergonha e honra na criança. III SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA E EPISTEMOLOGIA GENÉTICA. Águas de Lindóia, SP. Mimeografia.

_____ . (1994b) Prefácio à edição brasileira, *in* Jean Piaget. O juízo moral na criança. São Paulo, Summus.

_____ . (1996) A indisciplina e o sentimento de vergonha, *in* Julio G. Aquino (org.). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo, SP Summus.

_____ . (1996a) A educação Moral: Kant e Piaget, *in* Lino de Macedo (org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo, SP, Casa do Psicólogo.

_____ . (1996b) Moralidade e sentimento de vergonha. IV SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA E EPISTEMOLOGIA GENÉTICA. Águas de Lindóia, SP.

_____ . (1996c) A gênese da noção de segredo na criança. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, DF, v.12, nº3, pp.245-251.

_____ . (1998) Limites: Três dimensões educacionais. São Paulo, SP, Ática.

_____ . (1998b) Ética e sexualidade: pauta para a reflexão. Revista Entretextos Entresexos. Campinas, SP, Grupo de Estudos Interdisciplinar em Sexualidade Humana (GEISH), Faculdade de Educação, Unicamp, nº2, outubro, pp.55-68.

_____ . (2000) Formação ética: direitos, deveres e virtudes. Pátio: Revista Pedagógica. Porto Alegre, RS, Artes Médicas Sul, ano 4, nº13, maio / jul., pp.07-10.

_____ . (2001) Autonomia e identidade. Revista Criança. Brasília, DF. Secretaria de Educação Fundamental do MEC, dez.

_____ . (s/d) A imposição moral e ética. Educacional: A internet da educação. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0091.asp> Acesso em: 22 out. 2002. Entrevista concedida a Diogo Dreyer.

_____ . (2002) Vergonha, a ferida moral. Petrópolis, RJ, Vozes

_____ . (2002a) Comunicação pessoal. Campinas, 23 set. 2002.

LA TAILLE, Y.J.J.M.R.; BEDOAIN, G. & GIMENEZ, P. (1991a) A construção da fronteira moral da intimidade: O lugar da confissão na hierarquia de valores morais em sujeitos de 6 a 14 anos. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, DF, v.7, nº2, pp.91-110.

LA TAILLE, Y.J.J.M.R; DUARTE, C. & MELLO, P. (1993) A fronteira moral da intimidade: Desenvolvimento moral e construção de normas que regulam o falar de si. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, DF, v.9, nº1, pp.51-73.

LA TAILLE, Y.J.J.M.R; FLOR, C.M. & FEVORINI, L.B. (1991b) A obrigatoriedade do ensino segundo alunos de 7 a 14 anos: Dever hipotético e dever moral. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, SP, nº78, pp.27-39.

LA TAILLE, Y.J.J.M.R; MAIORINO, C.; STORTO, D.N. & ROSS, L. (1992) A construção da fronteira da intimidade: A humilhação e a vergonha na educação moral. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, nº82, pp.43-55.

LEWIN, Kurt. (1939) Os processos educacionais. Instituto Mexicano de Relaciones Grupales y Organizacionales. Cidade do México, Méx., nº 116. Disponível em: <http://www.continents.com/Art106.htm> Acesso em: 1° set. 2002.

_____ . (1939) Experimentos com o espaço social. Instituto Mexicano de Relaciones Grupales y Organizacionales. Cidade do México, Méx., nº 99. Disponível em: <http://www.continents.com/Art99.htm> Acesso em: 1° set. 2002.

LIGHT, Paul. (1987) Taking roles, *in* Jerome Bruner e Helen Haste (org.). Making Sense: The child's construtction of the world. Londres and Nova Iorque, EUA, Methuen.

LUKJANENKO, Maria F.S.P. (1995) Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP.

_____ . (2001) A reciprocidade moral: avaliação e implicações educacionais. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP.

MACEDO, Lino. (1992) Método clínico de Piaget e avaliação escolar. Revista Psicopedagógica. Porto Alegre, RS. V.11, nº23, 1° sem., pp.10-15.

_____ . (1996) Cinco estudos de educação moral. São Paulo, SP, Casa do Psicólogo.

_____ . (1994) Ensaios construtivistas. São Paulo, SP, Casa do Psicólogo.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. (1989) Uma nova metodologia de educação pré-escolar. São Paulo, SP, Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais

_____ . (1999) A construção da inteligência. Revista do COGEIME. Piracicaba, SP, Terra, ano 8, nº14, jul., pp.7-14.

MANTOVANI DE ASSIS, O. & ASSIS, M.C.. (1999) Proepre: Fundamentos teóricos. Campinas, SP, Laboratório de Psicologia Genética, Faculdade de Educação, Unicamp.

_____ . (1999a) Proepre: Prática pedagógica. Campinas, SP, Laboratório de Psicologia Genética (LPG), Faculdade de Educação, Unicamp

_____ . (2002) Proepre: Fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil. Campinas, SP, Laboratório de Psicologia Genética (LPG), Faculdade de Educação, Unicamp.

MARION, Marian (2002) Ajudando as crianças a controlar a raiva. Anais do XIX Encontro Nacional de Professores do Proepre: Construtivismo e Formação de Professores. Campinas, SP, Laboratório de Psicologia Genética (LPG), Faculdade de Educação, Unicamp, dez.

MARTÍN, Miquel M. (1992) El estado de la cuestión. Cuadernos de Pedagogia. Barcelona, Esp., CISSPRAXIS, nº201, pp.8-11.

MENIN, Maria S.S. (1996) Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores, *in* Lino de Macedo (org.). Cinco estudos de educação moral. São Paulo, SP, Casa do Psicólogo.

_____ . Autonomia e heteronomia moral em escolares: Das categorias kantianas à investigação Piagetiana. São Paulo: Instituto de Psicologia, USP (texto mimeog., s.d.).

MORENO MARIMON, M. & SASTRE VILARRASA, G. (2002). Resolución de conflitctos y aprendizaje emocional: uma perspectiva de género. Barcelona, Esp., Editorial Gedisa.

MORENO, M.; SASTRE, G.; LEAL, A. & BUSQUETS, M.D. (1999) Falemos de sentimentos: A afetividade como um tema transversal. São Paulo, SP, Moderna.

NAKKULA, M.J. & NIKITOPOULOS, C.E. (2001) Negotiation training and interpessoal development: An exploratory study of early adolescents in Argentina. Adolescence: An Internacionational Quartely Devoted to the Psychological, Psychiatric, Sociological, and Educational Aspects of the Second Decade of Human Life. Spring. San Diego, CA, Libra Publishers, v. 36, nº141.

NUTTI, Juliana Z. (2002) Dando voz aos professores: breve panorama das tendências atuais na pesquisa sobre a formação e atuação docente. Psicopedagogia On Line. Disponível em:

<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=375> Acesso em: 25 out. 2002

OLIVEIRA, Áurea M. (1994) Literatura infantil e desenvolvimento moral: A construção da noção de justiça em crianças pré-escolares. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP.

_____ . (1994b) O processo educativo e a construção dos valores morais e sociais: uma questão interdisciplinar. Rio Claro, SP, Departamento de Educação, Unesp. Mimeografado.

_____ . (1997) O trabalho com textos auxilia na construção da moralidade infantil. Revista do professor. Rio Pardo, RS, CPOEC, nº13 (49), pp.7-12.

OLIVEIRA, Maria C. A. (1991) O julgamento moral da criança numa visão piagetiana. Coletânea AMAE - Educando: Construindo a alfabetização. Belo Horizonte, MG, Fundação AMAE para a Educação e Cultura, pp.14-18.

PARRAT-DAYAN, Silvia. (1998) Egocentrismo infantil: estructura y funcionamento de la conduta humana. Zélia Ramozzi-Chiarottino, Orly Z. Mantovani de Assis e Mucio C. de Assis (org.). Anais do V Simpósio Internacional de Epistemologia Genética. Campinas, SP, Instituto de Psicologia (IP), USP; Laboratório de Psicologia Genética (LPG), Faculdade de Educação, Unicamp, pp.4-14.

PASSOS, Laurizete F. (1996) A indisciplina e o cotidiano escolar: novas abordagens, novos significados, *in* Julio G. Aquino (org.). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo, SP, Summus.

PAULINO, Luciene R. (2001) A dinâmica de um ambiente cooperativo. Anais do XVIII Encontro Nacional de Professores do Proepre: Transformar a Educação: Nosso Desafio. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Unicamp, nov., pp. 165-173.

_____ (2003) A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista. Campinas, SP, Mercado de Letras. No prelo.

PEREIRA, M. I. G. G. (1998) Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil. Tese de Doutorado. São Paulo, SP, Faculdade de Educação, USP.

PIAGET, Jean. (1967) Los procedimentos de la educación moral, *in* La nueva educação moral. Buenos Aires, Arg., Editorial Losada.

_____ . (1973) Para onde vai a educação? Rio de Janeiro, RJ, Livraria José Olympio. (ed. orig. 1948).

_____ . (1977) O julgamento moral na criança. São Paulo, SP, Mestre Jou. (ed. orig. 1932).

_____ . (1996) A educação da liberdade, *in* Orly Z. Mantovani de Assis e Múcio C. de Assis (org.). Piaget: teoria e prática. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Unicamp, pp.201-217.

_____ . (1998) Artigos: O sincretismo; Psicologia experimental: a mentalidade da criança; O egocentrismo; A vida social da criança, *in* Orly Z. Mantovani de Assis e Múcio Camargo de Assis, (org.). A Criança e a Escola. Campinas, SP, Laboratório de Psicologia Genética (LPG), Faculdade de Educação, Unicamp, pp.3-15

PIAGET, J. & HELLER, J. (1958) La autonomia en la escola. Buenos Aires, Arg., Editorial Losada. (ed. orig. 1944).

PIAGET, J. *et alii*. (1974) Fundamentos científicos para a educação do amanhã, *in* Educar para o futuro. Rio de Janeiro, RJ, Fundação Getúlio Vargas.

PIFERRER, Fina M. (1992) Un programa de educación moral. Cuadernos de Pedagogia. Barcelona, Esp., CISSPRAXIS, nº201, pp.28-30.

PUIG, Josep M. (1998) Ética e valores: métodos para um ensino transversal. São Paulo, SP, Casa do Psicólogo.

PUIG, J.M; MARTÍN, X.; ESCARDIBUL, S. & NOVELLA, A.M. (2000) Democracia e participação escolar. São Paulo, SP, Moderna.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. (1991) Sistemas lógicos e sistemas de significação na obra de Jean Piaget. Revista Psicologia-USP, São Paulo: n2(1/2), pp.21-23.

_____ . (1997) Organismo, lógica e sociedade no modelo piagetiano do conhecimento. In Barbara Freitag (org.): Piaget: 100 anos. São Paulo: Cortez.

_____ . (1999) Inteligência emocional e inteligência operatória. Revista do COGEIME, Piracicaba, SP, Terra, ano 8 nº14, julho, pp.39-50.

RATHS, L.E.; JONAS, A.; ROTHSTEIN, A.M. & WASSERMANN, S. (1977) Ensinar a pensar: Teoria e aplicação. São Paulo, SP, EPU.

REGO, Teresa C.R. (1996) A indisciplina e o processo educativo: Uma análise na perspectiva vygotskiana, *in* Julio G. Aquino (org.). Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas. São Paulo, SP, Summus.

RIBEIRO, Cláudia M. (1996) A fala da criança sobre a sexualidade humana: O dito, o explícito e o oculto. Campinas, SP, Mercado de letras.

RIBEIRO, Marco A. P. (2002) O Papel do Professor: Procedimentos para democratizar o processo educativo em sala de aula. Revista do Professor, Rio Pardo, RS, CPOEC, Porto Alegre, RS, nº 18 (69), jan./mar., pp.44-46.

RIOS, Terezinha A. (1998) A dimensão ética da avaliação. Revista Pró-Posições. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Unicamp, nº3 (27), v.09, nov., pp. 94-101

ROVIRA, Josep M.P. (1992) Objetivos y orientaciones. Cuadernos de Pedagogia. Barcelona, Esp., CISSPRAXIS, nº201, pp.12-14.

SAMALIN, Nancy. (1995) Amar seu filho não basta: Uma nova visão de disciplina infantil. São Paulo, SP, Saraiva.

SASTRE, Genoveva. (1998) Moralidade, pensamentos e sentimentos, *in* Orly Z. Mantovani de Assis e Múcio Camargo de Assis, (org.). A Criança e a Escola. Campinas, SP, Laboratório de Psicologia Genética (LPG), Faculdade de Educação, Unicamp.

SCRIPTORI, Carmen C. (1998) Modelos organizadores de pensamento físico: um estudo com crianças indígenas e não indígenas. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP.

SELMAN, Robert L. (1980) The growth of interpersonal understanding: Developmental understanding. Nova Iorque, EUA, Series Editor.

_____ . (1989) El desarrollo socio-cognitivo. Una guia para a practica educativa y clinica, *in* Elliot Turiel, Ileana Enesco y Josetxu Linaza (compilación) El mundo social en la mente infantil. Madri, Esp., Alianza Editorial.

SELMAN, R.L. & LYMAN, D.R. (1985) Peer Conflict in Pair Therapy: Clinical and Developmental Analyses. Peer Conflict and Psychological Growth. New Directions for Child Development, M.W.Berkowitz (Ed). San Francisco, EUA, Jossey-Bass, nº9, set.

SOUZA, SANDRA M. Z. L. (1998) O significado da avaliação da aprendizagem na organização do ensino em ciclos. Revista Pró-Posições. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Unicamp, v.09, nº3 (27), nov., pp. 84-93

STENGEL, Suzan R. (1982) Moral Education For Young Children. The Journal of Association for the Education of Young Children. Sept.

TOMAE NETTEL, Dolores. (1998) Desarrollo moral: Cómo piensan los niños del bien y el mal? Revista Rompan Filas, Cidade do México, Méx., ano 7, nº38. Disponível em: <http://www.unam.mx/rompan/38/rf38a.html> Acesso em: 20 jul. 2002

TIBA, Içami. (1996) Disciplina: Limite na medida certa. São Paulo, SP, Gente.

TRAIN, Alan. (1997) Ajudando a criança agressiva. Campinas, SP, Papirus.

TRINDADE, Jorge (2003) A violência na escola e o papel das instituições. Academia Brasileira de Psicologia. Disponível no site <www.psicologia.org.br> Acesso em: 10 out. 2002.

VENTURI, Gustavo . (1997) Desenvolvimento moral e moralidade sexual: contribuições para se repensar programas de educação moral e orientação sexual, *in* Barbara Freitag (org.): Piaget: 100 anos. São Paulo, SP, Cortez, pp. 223-241

VILLAS BOAS, Benigna M. F. (1998). Planejamento da Avaliação escolar. Revista Pró-Posições. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Unicamp, v.09, nº3 (27), nov., pp. 17-26

VINHA, Telma P. (1997) O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP.

_____ . (1998) Reflexões sobre a teoria de piaget e a construção da autonomia moral, *in* Revista Dois Pontos: Teoria e Prática em Educação, Belo Horizonte, MG, Dois Pontos, v.4, nº38, ago./out., pp. 43-46.

_____ . (1998a) Um estudo sobre uma situação de conflito entre a fidelidade e a justiça em crianças e adolescentes, *in* Orly Z. Mantovani de Assis e Múcio Camargo de Assis, (org.). A Criança e a Escola. Campinas, SP, Laboratório de Psicologia Genética (LPG), Faculdade de Educação, Unicamp.

_____ . (1999) Reflexões Sobre a Família e o Desenvolvimento Moral Infantil. Revista AMAE - Educando, Belo Horizonte, MG, Fundação AMAE para a Educação e Cultura, nº285, ago., pp.6-12.

_____ . (1999a) Considerações sobre a elaboração de regras na escola. Anais do XVI Encontro Nacional de Professores do Proepre: Educação, Escola e Autonomia. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Unicamp, nov., pp. 64-77.

_____ . (1999b) O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. Revista do COGEIME. Piracicaba, SP, Terra, ano 8, nº14, jul., pp.15-38.

_____ . (2000) O Educador e a Moralidade Infantil numa Visão Construtivista. Campinas, SP, Mercado de Letras.

_____ . (2000a) Observações sobre as normas na escola. Revista Linha Direta. Belo Horizonte, MG, SINEPEs, ano 3, nº26, maio, pp. 16-20.

_____ . (2000b) Os Conflitos Interpessoais na Relação Educativa: Problemas a Serem Resolvidos ou Oportunidades de Aprendizagem? Anais do XVII Encontro Nacional de Professores do Proepre: Construtivismo e Prática Pedagógica. Campinas, SP, Faculdade de Educação, Unicamp, nov./dez., pp. 87-102.

VINYAMATA, Eduard (1999). La resolución de conflitos. Cuadernos de Pedagogia. Barcelona, Esp., CISSPRAXIS, nº246, abr., pp.89-91.

WASSERMAN, Selma (1996) Brincadeiras Sérias na Escola Primária. Lisboa, Instituto Piaget.

WADSWORTH, Barry J. (1996) Inteligência e Afetividade da Criança na teoria de Piaget. São Paulo, SP, Pioneira.

WAGNER, T. M.C. & BIAGGIO, A. M. B. (1996) Relações entre o comportamento agressivo dos pré-escolares e a expressão de raiva de seus pais. Estudos de Psicologia, Campinas, SP, PUCCamp, v.13, nº2, pp.59-68.

WHEAT, Rebecca. (1995) Help children work through emotional difficulties - sand trays are great! Revista Young Children, nov., pp.82-83.

WICKENS, David. (1976) A teoria de Jean Piaget: modelo de sistema aberto de ensino, *in* Piaget a L'êcole. Paris, Fr., Denoel/GomThier.

ZUNINO, D.L. & PIZANI, A.P. (1995) A aprendizagem da língua escrita na escola: reflexões sobre a proposta pedagógica construtivista. Porto Alegre, RS, Artes Médicas.

VII

ANEXO

ANEXO 1

ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR

Nome : _____

Nível de Escolaridade : Segundo grau ( ) magistério ( )

Terceiro grau : completo ( ) incompleto ( )

Curso universitário de: _____

Pós-Graduação: _____

Está estudando atualmente ( ) sim ( ) não Curso? _____

Escola em que trabalha: _____ Série: _____

Há quanto tempo leciona? _____ Em quais séries? _____

1) Quais são, ao seu ver, os objetivos do ensino fundamental (1ª a 4ª séries)?

2) Comente sobre o trabalho que você realiza?

3) Você enfrenta situações de indisciplina na sua classe?

4) Exemplifique situações de indisciplina.

5) Para você, quais são as características de um aluno disciplinado?

6) Você considera que o(s) principal(s) motivo(s) ou causa(s) da indisciplina das crianças hoje em dia é (são)?

7) Você se depara com conflitos entre as crianças em sala de aula? Cite alguns exemplos.

8) Em geral, como o professor e a escola **devem lidar** com esses conflitos?

9) Como **você age** quando ocorrem bagunças, brigas, situações de "indisciplinas", que são comuns em sala de aula?

10) Como você vê os conflitos existentes na escola? Exemplifique.

11) Qual o papel da família e da escola na educação da criança?

12) Você está ajudando a formar os adultos do futuro. Como você gostaria que esses "futuros adultos" (seus alunos atualmente) fossem? Que tipo de ser humano gostaria de formar (quais seriam as suas características)?

13) Qual sua concepção de autonomia?

14) Como você tem procedido para desenvolver esta autonomia em seus alunos? Cite alguns exemplos?

15) Quais as características de um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento moral?

16) Você se sente segura para favorecer o desenvolvimento de uma moral autônoma em suas crianças?

( ) sim

( ) não

( ) em parte

Justifique sua resposta:

Caso tenha assinalado "em parte" ou "não"; o que você acha necessário ser feito para que se sinta mais segura?