

EDUCAÇÃO
V.12 • N.3 • Publicação Contínua - 2025
ISSN Digital: 2316-3828
ISSN Impresso: 2316-333X
DOI: 10.17564/2316-3828.2025v12n3p72-86



CONFLITOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS MORALMENTE AUTÔNOMOS

INTERPERSONAL CONFLICTS IN SCHOOL AND THE FORMATION OF
MORALLY AUTONOMOUS INDIVIDUALS

CONFLICTOS INTERPERSONALES EN LA ESCUELA Y LA
FORMACIÓN DE SUJETOS MORALMENTE AUTÓNOMOS

Antônio Igo Barreto Pereira¹
Raylane Farias Monteiro²

RESUMO

Este artigo trata dos conflitos interpessoais no ambiente escolar, com destaque aos seus desdobramentos na sala de aula. As análises se fundamentaram nos estudos de La Taille, Vinha e Tognetta que defendem a perspectiva teórica de Piaget sobre a natureza construtiva dos conflitos. Para esses autores os conflitos são essenciais nas relações escolares e na vida social como um todo, representam uma oportunidade para o desenvolvimento da autonomia e da moralidade nos sujeitos. Deste modo, buscou-se compreender como os conflitos interpessoais e suas implicações nos problemas de convivência da sala de aula podem se constituir em meios para a formação de alunos moralmente autônomos. O estudo foi estruturado com base em pesquisa bibliográfica e memórias de vivências de formação no Curso de Licenciatura em Pedagogia. Os resultados principais indicam que quando rompemos com o entendimento de que os conflitos precisam ser evitados a qualquer preço e adotamos uma visão de que eles são inerentes ao viver em coletividade, podendo ser administrados de forma positiva, criamos uma via importante para a aprendizagem construtiva sobre convivência humana e a formação para a autonomia, a consciência e a responsabilidade individual e coletiva dos sujeitos.

PALAVRAS-CHAVE

Conflitos Interpessoais. Formação Moral. Autonomia.

ABSTRACT

This article treats about interpersonal conflicts at the school environment, emphasizing its developments in the classrooms. The following analysis were based on La Taille, Vinha and Tognetta studies that defend the Piaget's theoretical perspective about the nature constructive of the conflicts. These authors argue that conflicts are essential in school relationships and social life as a whole, they represent an opportunity to the improvement of autonomy and the morality of the subjects. Therefore, was searched understand how the interpersonal conflicts and its implications on the living issues of classroom can represent ways to form students morally autonomous. The study was based on bibliographic research and statements of formation experiences on the Pedagogy Degree Course. The main results indicate that when we break the understanding that conflicts must be avoid at any price and adopt a vision as they are inherent to community living, might been managed in a positive way, we create an important road to a constructive learning upon human interaction and the development to autonomy, conscience and individual responsibility and collective as well of the subjects.

KEYWORDS

Interpersonal conflicts; moral formation; autonomy.

RESUMEN

Este artículo trata de los conflictos interpersonales en el ambiente escolar, con énfasis en sus consecuencias en el aula. Los análisis se basaron en los estudios de La Taille, Vinha y Tognetta que defienden la perspectiva teórica de Piaget sobre la naturaleza constructiva de los conflictos. Para estos autores, los conflictos son esenciales en las relaciones escolares y en la vida social en su conjunto, representan una oportunidad para el desarrollo de la autonomía y la moralidad en los sujetos. De esta forma, se buscó comprender cómo los conflictos interpersonales y sus implicaciones en los problemas de convivencia en el aula pueden constituir medios para la formación de estudiantes moralmente autónomos. El estudio fue estructurado con base en investigaciones bibliográficas y recuerdos de experiencias de capacitación en el Curso de Pedagogía. Los resultados principales indican que cuando rompemos con el entendimiento de que los conflictos deben evitarse a cualquier precio y adoptamos la opinión de que son inherentes a la vida colectiva y pueden manejarse de manera positiva, creamos un camino importante para el aprendizaje constructivo sobre convivencia y formación humana para la autonomía, conciencia y responsabilidad individual y colectiva de los sujetos.

PALABRAS CLAVE

Conflictos interpersonales. Formación Moral. Autonomía

1 INTRODUÇÃO

A escola como extensão da e para a vida em coletividade é marcada pela diversidade de ideias, crenças, sentimentos, interesses, desejos e pontos de vista que constituem os sujeitos que dela fazem parte, e dessa diversidade e diferenças surgem os conflitos, que se mal compreendidos pelos sujeitos escolares acabam resultando em sérios problemas de convivência.

Soma-se a esse quadro as concepções que temos sobre os conflitos, que interferem diretamente na forma como os tratamos no cotidiano das escolas e salas de aula. Quando vistos como negativos temos a tendência de ignorá-los e evitá-los e/ou de empregar formas de intervenção que visam coibi-los, mesmo que temporariamente, pois sempre retornam. Se mudamos o foco procurando reconhecer sua inevitabilidade e positividade nas relações humanas, passamos a extrair deles possibilidades de aprendizagem, crescimento e desenvolvimento pessoal e coletivo.

Ocorre que os problemas de convivência e os modos de resolução de conflitos têm assumido cada vez mais lugar de destaque nos debates sobre a instituição escola, seja por parte daqueles que se dedicam ao estudo destas temáticas e/ou por parte dos que vivenciam essas situações cotidianamente no ambiente escolar, isto demonstra, entre outras coisas, a recorrência com que os estudiosos e os sujeitos escolares têm indicado a necessidade do diálogo e de reflexões sobre essas questões.

A metodologia que serviu de base para o presente texto foi de natureza bibliográfica e teve como referências principais La Taille (2006; 2009); Pereira (2018); Vinha e Tognetta (2007; 2009) e Vinha *et al.* (2017). As discussões teóricas foram aprofundadas com registros de memórias de experiências formativas de um dos autores do texto no período em que fez o curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Acre – UFAC, concluído em dezembro de 2019.

As memórias são decorrentes das observações e práticas realizadas ao participar do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) em 2017, do Estágio Curricular Supervisionado em 2018 e 2019, do Programa Institucional de Voluntários de Iniciação Científica (PIVIC) em 2018 e 2019 e do Programa Residência Pedagógica em 2018 e 2019.

No decorrer da escrita deste trabalho foi utilizada a 1ª pessoa do singular nos momentos em que se abordou relatos de experiências individuais, nas demais discussões optamos por utilizar a 3ª pessoa.

2 CONFLITOS: MODOS DE VÊ-LOS E TRATÁ-LOS

Quando falamos de conflitos é preciso deixar claro que existem diferentes modos de vê-los e tratá-los, há quem os concebam como prejudiciais e danosos às relações interpessoais e por este motivo tentam evitá-los e inibi-los, e há quem os compreendam como intrínsecos ao viver junto, como oportunidade de aprendizagem de valores e regras necessárias ao desenvolvimento social, moral e emocional de crianças e jovens.

Por concordar com aqueles que defendem a naturalidade dos conflitos e por vê-los de forma positiva, buscaremos adotar um olhar otimista em relação a eles, baseado na afirmação de Galvão (2008, p. 15) ao defender que:

O conflito é a sociedade em movimento. Uma sociedade que se pretende sem conflitos é uma sociedade totalitária, onde prevalecem vontade e direção únicas. As sociedades democráticas se caracterizam pelo pluralismo e possibilidade de convívio entre as diferenças. A existência de canais de expressão dos conflitos e de meios pacíficos de resolução é um desafio central da democracia.

Como visto, os conflitos são inevitáveis, sempre estarão presentes nas relações humanas, muito embora, comumente, as pessoas tendam a evitá-los por considerarem que sempre são danosos e perturbadores da harmonia e do bem-estar coletivo. Essa concepção invade ainda mais fortemente a escola por ser vista como um lugar que deve manter a ordem, a disciplina e o respeito às regras e às autoridades.

O conflito é encarado como uma oposição a tudo isso, e em algumas vezes pode até ser, quando há o cerceamento do diálogo, da participação coletiva e da livre expressão de sentimentos e desejos individuais. Como bem destaca Pereira (2018, p. 87), “os conflitos se mostram importantes para que o poder não se imponha de forma arbitrária e esmagadora, e permite a frequente alternância nas posições de comando e reorganização das regras e princípios norteadores dos rumos sociais”.

Ainda, buscando justificar a inevitabilidade dos conflitos e de sua dinâmica na vida social apoiamos-nos na seguinte afirmação de Chrispino (2007, p. 16):

O conflito, pois, é parte integrante da vida e da atividade social, quer contemporânea, quer antiga. Ainda no esforço de entendimento do conceito, podemos dizer que o conflito se origina da diferença de interesses, de desejos e de aspirações. Percebe-se que não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes.

O pensamento de Chrispino (2007) reforça a tese defendida por Galvão (2008) de que os conflitos de ordem interpessoais correspondem ao confronto entre diferentes pontos de vista sobre uma mesma questão. Esse entendimento nos coloca diante de uma problemática: como gerenciar então os conflitos na sala de aula com tantos pensamentos, concepções, ideias, crenças, valores, sentimentos e pontos de vista diferentes, de modo que favoreçam a construção de um clima escolar positivo, de convivência democrática e saudável?

Conforme Galvão (2008, p. 20), “os relacionamentos saudáveis não seriam aqueles em que não há conflitos, mas aqueles em que há, por parte dos sujeitos envolvidos, uma disposição para resolver os desacordos”, pois eles estarão sempre presentes. É o que nos mostra também Maffesoli (2004, p. 28) ao dizer que o conflito é:

[...] inerente a toda sociedade humana [...] é revelador e ciclicamente retorna com toda a força. É possível, por algum tempo, mascarar seus efeitos, apagar seus aspectos mais flagrantes, mas ele está sempre lá, entrincheirado, pronto a ressurgir, nos atos privados e nas ações públicas.

É fato que os conflitos sempre irão ressurgir nas relações humanas, por mais que tentemos inibi-los, pois, sua principal característica é baseada justamente naquilo que marca a nossa sociedade, a diversidade, de onde surgem múltiplos interesses, ideias, crenças, pontos de vista que colocam a coletividade em movimento, como nos lembra Pereira (2018, p. 86):

É notório o papel de influência representado pelo conflito, na organização social. É impossível negá-lo, pois, mesmo que se tente reprimir ou falsear sua existência, quando menos se espera, ele retorna. Isso ocorre porque a diversidade humana envolve um conglomerado de interesses e desejos que busca constantemente se satisfazer, o que provoca a não aceitação de imposições homogeneizadoras que forçam a padronização de comportamentos e interesses do corpo social, em nome de uma suposta “harmonia”.

Essa suposta “harmonia” muitas vezes pressupõe a ausência dos conflitos, isto é, se sustenta na crença de que para se ter paz é necessário coibir e extinguir os conflitos. Essa concepção pode ser observada no pensamento de muitos educadores. Porém, na contramão dessa ideia, Tognetta (2005, p. 30) defende que:

Educar sujeitos para a paz é promover a constituição de “quem eu sou” e “quem eu desejo ser”. [...] Se quisermos pessoas que tenham um sentido para a vida, é preciso que a educação não se descuide de sua própria função: permitir o conflito e, a partir dele, possibilitar que diferentes caminhos sejam encontrados, diferentes soluções sejam propostas, diferentes sentimentos sejam expressos.

Precisamos tentar entender os conflitos, saber o que trazem consigo e o que querem nos dizer. Para isso é importante falar como se revelam em nossa sociedade, como ocorrem, são vistos e tratados pelos sujeitos que compõem o universo da escola, mais especificamente no que diz respeito a sala de aula.

Foi nessa busca que durante meu processo formativo construí e reconstruí alguns saberes teóricos e práticos no exercício da docência. A seguir serão apresentados alguns relatos de experiências ocorridas ao longo do processo de formação no curso de Pedagogia da UFAC e de como contribuíram e motivaram o presente estudo.

3 OS CONFLITOS EM SALA DE AULA

Durante a minha vivência como bolsista do Pibid, me deparei com situações de conflitos entre as crianças e até mesmo dos professores com elas, que geraram em mim grande desconforto e angústia em relação ao cotidiano da sala de aula. Essas sensações que tive se aproximam muito do que Pereira (2018) conclui em seus estudos ao dizer que o despreparo para lidar com os problemas de conflitos é um grande gerador do mal-estar docente, e isto de certa forma se coloca como um fator de incômodo para os futuros professores em relação a atuação na sala de aula.

Naquele momento eu me encontrava frente a um dilema: o que fazer diante dessas situações? Qual o caminho a seguir? Até que ponto essas intercorrências interferem nas relações em sala de aula e, conseqüentemente, na formação dessas crianças? Será que estou preparada para lidar com essas questões?

De acordo com Vinha e Tognetta (2009), quando essas situações surgem no cotidiano escolar os professores muitas vezes não sabem lidar e acabam agindo de forma intuitiva e irrefletida, e se apoiando, quase que exclusivamente, nos saberes experienciais adquiridos ao longo do seu exercício profissional. Aquino (2003) destaca que quase sempre essas práticas não alcançam êxito na resolução dos conflitos, o que acaba por frustrar o professor, pois apesar de dedicar esforço e tempo, não obtém o sucesso esperado.

Os conflitos que emergem na sala de aula, se mal resolvidos, podem prejudicar não somente as relações entre os pares, mas também interferir diretamente no processo de ensino e aprendizagem, pois geram dificuldades na execução do trabalho pedagógico, no que se refere aos conteúdos disciplinares, o que causa ainda mais desespero nos professores (Vinha, 2013).

Cabe destacar que os documentos normativos do trabalho docente e das funções e responsabilidades das instituições educativas trazem, de forma explícita, orientações sobre o desenvolvimento de habilidades para a convivência e de resolução de conflitos. Por exemplo, entre as dez competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a de nº 9 nos diz que os alunos devem ter a habilidade de:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2019, p. 08, grifo nosso)

Diante do exposto, reafirma-se que não se trata de atribuir “novas responsabilidades” aos professores e à escola, mas de refletirmos sobre as diversas dimensões que envolve o trabalho docente e tornar essa reflexão em ações que coadunem com as necessidades de nossas salas de aula. Abordar a temática dos conflitos interpessoais é uma delas.

O entendimento de que os conflitos interpessoais são inevitáveis, necessários e estão presentes em todas as relações sociais servirá de base para as análises e discussões feitas ao longo do desenvolvimento deste estudo.

A seguir, faremos a exposição de algumas concepções que educadores assumem ou podem assumir em relação aos conflitos em sala de aula. Nesse trajeto continuaremos a estabelecer um paralelo entre as experiências do Pibid e os estudos realizados no Pivic.

4 PERCEPÇÃO DOS DOCENTES NA ADMINISTRAÇÃO DOS CONFLITOS

Os estudos de Pereira (2018) que constataram a falta de preparo dos sujeitos que trabalham na escola para lidarem com os problemas de convivência se confirmaram nas minhas vivências do Pibid.

Observei tal situação em vários momentos na sala de aula. Percebi que por mais que a professora regente se esforçasse para resolver os conflitos na sala, na maioria das vezes, o tratamento adotado não atingia o objetivo. As crianças eram punidas com castigos, como por exemplo: ficar sem recreio, não poder brincar no dia do brinquedo, ficar no canto da sala com o rosto para parede, etc. Em outras situações a professora já não tinha mais controle da situação e transferia o problema a terceiros: levava para a coordenadora pedagógica ou a gestora da escola. Numa tentativa de ter a ajuda da família, mandava bilhete no caderno dos alunos informando seus maus comportamentos ou até mesmo acionando a presença do responsável na escola.

As tentativas de regular o comportamento das crianças quase sempre fracassavam, isto é, não geravam a aprendizagem e a mudança desejada. As crianças até se submetiam às normas, só que temporariamente.

Quando as crianças tinham desavenças, muitas vezes resolviam com manifestações violentas de natureza física ou verbal, de forma direta ou indireta, o que gerava grande desconforto e irritação na professora. Isso talvez se deva ao fato de que, como afirma Chrispino (2007, p. 16),

Em geral, nas escolas e na vida, só percebemos o conflito quando este produz suas manifestações violentas. Daí podemos tirar, pelo menos, duas conclusões: a primeira é que se ele se manifestou de forma violenta é porque já existia antes na forma de divergência ou antagonismo, e nós não soubemos ou não fomos preparados para identificá-lo; a segunda é que toda vez que o conflito se manifesta, nós agimos para resolvê-lo, coibindo a manifestação violenta. E neste caso, esquecemos que problemas mal resolvidos se repetem!

Em alguns casos as crianças resolviam seus conflitos somente pedindo desculpas, mas não eram levadas a dialogar sobre o ocorrido. Pedir desculpas é um grande passo, mas não é o suficiente para gerar uma aprendizagem sobre como solucionar conflitos de forma construtiva e positiva. Por falta de diálogo e de expressão dos sentimentos de forma assertiva, os problemas de outrora acabavam retornando, porém cada vez mais tensionados (Tognetta, 2005).

Infelizmente, na maioria das vezes, não há espaço para o diálogo na escola, o professor como a figura mais experiente e a autoridade da sala repete sempre as mesmas estratégias para solucionar os conflitos, embora estas não façam mais efeito. Com as experiências no Pibid, pude perceber que as táticas utilizadas no tratamento dos conflitos permanecem quase que inalteradas para todo tipo de situação, em alguns casos até surtiam efeito temporário, mas não se estabeleciam como fonte de aprendizagem significativa para lidarem em outros momentos com tais questões.

De acordo com Vinha e Tognetta (2009), em geral existem duas grandes concepções sobre os conflitos interpessoais entre os educadores: os que assumem uma visão tradicional e os que adotam uma perspectiva construtivista.

Na visão tradicional

[...] os conflitos são vistos como sendo negativos e danosos ao bom andamento das relações entre os alunos. [...] Para isto, elaboram-se regras e mais regras, controlam-se os comportamentos por meio de filmadoras ou através de vigilância sistemática dos alunos, trancam-se armários e salas de aula para evitar furtos, ameaçam, coagem [...] os educadores transferem o problema para a família ou especialista; dão as soluções prontas; utilizam mecanismos de contenção e punições; incentivam a delação; culpabilizam; admoestam; associam a obediência à regra ao temor da autoridade, ao medo da punição, da censura e da perda do afeto [...]. (Vinha; Tognetta, 2009, p. 532).

De acordo com Vinha (2013), é essa perspectiva tradicional que predomina no ambiente escolar, onde prevalece o uso de punições, regras, controle excessivo, vigilância; ações que segundo ela promovem sistematicamente a regulação exterior. Pode constatar tal afirmativa não só enquanto bolsista do Pibid, mas também ao longo do meu percurso formativo nas experiências de Estágio Supervisionado.

Na outra perspectiva, a construtivista,

[...] os conflitos são compreendidos como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança e do jovem. 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 (como resolver?); mas sim o processo, ou seja, a forma com que os problemas serão enfrentados (o que eles poderão aprender com o ocorrido?). (Vinha; Tognetta, 2009, p. 534).

Tratar dessas questões com as crianças é de fundamental importância para a formação de sujeitos autônomos, capazes de resolverem seus problemas de forma pacífica, sem o uso da violência como o único meio de se sentir justificado. O espelho de nossa sociedade tem refletido o oposto disso, a família transfere a responsabilidade para a escola e a escola “acusa” a família de não cumprir o seu papel. O fato é que essa formação é responsabilidade de todos, o “problema é meu, é seu, é de todos!”

5 O DESENVOLVIMENTO DA MORAL E A BUSCA PELA AUTONOMIA

Para compreendermos os conflitos como construtivos e essenciais às relações interpessoais, precisamos primeiro entender a constituição da moral e da autonomia nas pessoas. Estudos como os desenvolvidos por Vinha (2017) e La Taille (2006; 2009), baseados na concepção construtivista de Piaget sobre a moral infantil e o desenvolvimento da autonomia, oferecem um caminho interessante para essa investigação.

As instituições sociais das quais os sujeitos fazem parte desde criança interferem diretamente na sua construção moral. Dentre essas instituições, uma assume papel primordial pelo grande alcance

que tem, tanto no número de pessoas que agrupa simultaneamente quanto no tempo que dura na vida para cada uma. Você já deve ter imaginado que estamos falando da escola.

Embora muitos educadores se revistam de um discurso que trata a educação moral como responsabilidade exclusiva da família (e não temos dúvida de que a formação dos valores, das regras de conduta e das habilidades sociais é também função da família), reafirmamos que a escola também educa, e/ou deve educar com vistas ao desenvolvimento de valores morais, como aponta Vinha *et al.* (2017, p. 34):

Além da família, a criança irá interagir com outros ambientes e instituições, principalmente, com a escola, que irá promover a educação para outro espaço social: o público. É nessa instituição que a criança irá promover a educação para outro espaço social: o público. É nessa instituição que a criança irá experimentar a igualdade e aprender a lidar com a diversidade, contribuindo para a passagem do espaço privado para o coletivo.

Precisamos compreender que independentemente de a família fazer ou não o seu papel, a escola não pode eximir-se dessa responsabilidade. É na escola que a criança tem contato, de maneira duradoura e sistemática, com suas primeiras formas de socialização ampliada. E se não for nesse espaço, onde mais ela experimentaria desde a infância, de forma ordenada, situações típicas do espaço público?

De acordo com Vinha *et al.* (2017), a família e a escola são as duas principais instituições responsáveis pela educação formal do ser humano, porém se diferenciam em termos das funções e das ferramentas que cada uma dispõe. A família é o espaço de socialização primária, nela a criança aprenderá a convivência no âmbito privado e construirá valores e atitudes considerados fundamentais pelo seu grupo parental. Já a escola, promove a educação para o espaço público e corresponde à socialização secundária, responsável por educar o sujeito para a vida em coletividade de acordo com os valores morais considerados importante para a sociedade.

Essa questão apontada por Vinha *et al.* (2017), em que a família atua com valores individuais e a escola com valores para o coletivo me fez lembrar de uma situação que vivenciei no Estágio Supervisionado da Educação Infantil. Em um dos momentos em que abríamos espaço para as crianças participarem da aula uma delas levantou a mão para contar um caso do seu cotidiano, em que havia atirado pedras em um cachorro com um estilingue e tinha achado divertido.

Imediatamente, minha companheira de estágio a repreendeu dizendo que não podíamos maltratar os animais. A criança, tentando se justificar, disse que o cachorro era de rua (como se, por essa condição, ele merecesse) e que seu pai não brigava quando ele fazia isso. Minha colega depois de uma longa explicação do porquê não podemos maltratar os animais pediu para a criança se imaginar no lugar do animal. Ela retrucou dizendo que não era um cachorro, mas que não ia fazer mais isso.

Nessa altura da discussão você deve estar se perguntando: é possível ensinar a moral como ensinamos as outras disciplinas do currículo escolar? Com base nos estudos de La Taille (2006; 2009) e Vinha *et al.* (2017), diríamos que sim, com a ressalva de que diferentemente das disciplinas regulares, que geralmente são trabalhadas de forma fragmentada, a moral precisa contemplar todas as áreas do trabalho docente, isto é, a ação educativa necessita ser pautada no princípio de que a moral não

é algo isolado, acrítico, e fragmentado, mas sim um *objeto de conhecimento* que precisa, acima de tudo, ser vivido, que exige reflexão, tomada de decisão e ação.

Esta perspectiva nos leva à ideia de “transversalidade” apresentada por La Taille (2006) para caracterizar o trabalho com a moral nas escolas. Ele chama de moral os sistemas de regras e princípios que respondem à pergunta “como devo agir?”, e a essa pergunta relaciona-se o “sentimento de obrigatoriedade”, isto é, o sentimento de dever.

6 A CONSTRUÇÃO DO JUÍZO MORAL

Com base nos estudos piagetianos sobre a formação da moralidade na criança, La Taille (2006) destaca que o processo de construção da moral nos indivíduos passa por 3 etapas ou estágios: *anomia*, *heteronomia* e *autonomia*.

A *anomia* é o período em que a criança se encontra ao nascer, ou seja, ela ainda não age com base em uma moral, embora esteja em um ambiente delimitado por regras. La Taille (2006, p. 97) afirma que ela ainda não adentrou no universo moral e que nesse período “as regras derivadas da moral ainda não estão associadas, para a criança há valores como o bem e o mal, o certo e o errado”, isto é, a criança age como se não tivesse uma consciência moral. Nesse período somos nós, os adultos, impregnados por regras e normas de conduta, que vamos apresentar à criança as primeiras noções de como podem agir com base no que é considerado certo e errado, aceito e reprovado socialmente.

Do estágio da anomia ela passa para o da *heteronomia*. Agora pode-se dizer que a criança age conforme a moral heterônoma, e nessa fase ela vivencia altos níveis de coação externa. Conforme La Taille (2006, p. 98), “a moral heterônoma (ou heteronômica) é definida por dois conjuntos de características, complementares entre si. O primeiro contempla a compreensão das regras, o segundo, a fonte da legitimidade destas”.

Nessa fase a regulação do comportamento da criança é majoritariamente externo, ela tende a obedecer por medo de ser punida ou a espera de uma recompensa. Vinha e Tognetta (2009, p. 528), ressaltam que a criança nessa fase,

[...] é naturalmente governada pelos outros e considera que o certo é obedecer às ordens das pessoas que são autoridade (os pais, professor ou outro adulto qualquer que respeite). A criança pequena ainda não compreende o sentido das regras, mas as obedece porque respeita a fonte delas (os pais e as pessoas significativas para ela). Nessa fase o controle é essencialmente externo.

Na vivência de experiência no Programa Residência Pedagógica, com atuação no Pré-Escolar II da Educação Infantil com crianças na faixa etária de 5 anos de idade, foi possível compreender a relação que as crianças estabelecem com as regras. Todos os dias na realização das atividades permanentes fazia-se necessária a leitura dos “combinados”, que eram compostos por regras para manter uma “boa convivência” em sala. Essas regras eram organizadas entre o que podia e o que não podia ser

feito. O que podia? guardar os brinquedos, manter os materiais organizados, respeitar os colegas e ser amigo de todos, manter a sala limpa e organizada etc. O que não podia: brigar, gritar, atrapalhar as atividades, subir nas mesas e cadeiras, estragar suas atividades e materiais escolares etc.

As crianças já tinham decorado todos esses combinados, recitavam como em um coro. Com o passar dos dias ao realizar a leitura dos combinados foi possível perceber que essa era apenas uma atividade mecânica, pois num piscar de olhos da professora, lá estavam as crianças subindo nas cadeiras, gritando uns com outros ou brigando por conta de brinquedos ou da divisão de espaço. Isto demonstra que elas obedeciam às regras apenas por temerem sanções e, como bem, descreve Beltrão (2000, p. 58)

O castigo disciplinar visa produzir menos a culpabilização e o arrependimento e mais a conformidade, a adequação do comportamento ao modelo escolhido como padrão. Por outro lado, se ao erro, ao desvio, corresponde o castigo, ao acerto, à norma, corresponde o prêmio. A educação na (e da) escola ensina, treina, adentra, exercita através do jogo prêmio-punição. A máquina-escola e seus mecanismos disciplinares qualificam cada um dos comportamentos, cada uma das atividades a partir dos valores opostos bom/mau: boas e más atitudes, bons e maus desempenhos, boas e más respostas, bons e maus trabalhos, boas e más notas, bons e maus pontos.

O comportamento das crianças mencionadas na vivência acima não estava sendo orientado pelo diálogo, pela cooperação e pelo entendimento do combinado, mas sim por ameaças de se caso não cumprissem com as regras estabelecidas poderiam ter seu nome anotado na “nuvenzinha” do quadro (mecanismo de coerção) e como consequência ficar sem o parque e/ou o ateliê. E desse rompimento das regras podemos dizer que surgiam os conflitos, e a solução deles sempre era assumida pela professora, que decidia punir os envolvidos caso continuassem a repetir as condutas consideradas impróprias (Beltrão, 2000; Aquino, 2003; Pereira, 2018).

Nos dias em que, conforme objetivo do PIBID, foi possível assumir a regência da sala, houve tentativa de uma prática diferente, no sentido de dar espaço para que as crianças também pudessem decidir o que deveria ser feito em casos de conflitos e transgressões. Não se cogitou a possibilidade de deixar as crianças sem brincar, pois, reconhecemos a importância desse momento. Também foi mencionada a possibilidade da não utilização da “nuvenzinha” ao longo da aula, mas apenas durante a realização das atividades. O resultado não foi conforme o esperado, pois as crianças estavam condicionadas à regulação externa (pelo uso da “nuvenzinha” com os nomes dos transgressores) e aos procedimentos de coerção (ameaças de ficar sem brincar e não de poder ir ao ateliê).

Então, foi feita a opção pelo uso desses instrumentos só que de forma que as crianças pudessem refletir sobre suas ações e oferecendo certa margem de autonomia. Todas as vezes em que foi necessário registrar o nome de alguma criança na “nuvenzinha”, a criança teve opção de negociar se ela ficaria ou não sem o parquinho, e isto dependeria de seu comportamento até lá. A criança que tinha seu nome anotado era orientada a refletir sobre seus feitos e que quando ela estivesse disposta a reparar seu erro poderia dirigir-se até um adulto que pudesse mediar o problema e dessa forma a punição não ser mais necessária. Nessa tentativa, foram obtidos resultados positivos que despertaram o

desejo de fazer diferente, de dar mais espaço para as crianças, de dialogar com elas e de estabelecer uma comunicação assertiva.

Diante do exposto e com base em La Taille (2006), embora se reconheça que essa fase é necessária no desenvolvimento moral da criança, defendemos que é possível que as relações de coação deem lugar às relações de cooperação, de reciprocidade. Assim sendo, caminharemos para o próximo estágio do desenvolvimento do juízo moral definido como *autonomia*.

Com base em Piaget, La Taille (2006) vai dizer que é por volta dos 8, 9 anos que a criança começa a apresentar os primeiros sinais de autonomia, mais do que obedecer estritamente às regras ela passa a balizar seus comportamentos pelos princípios morais que pressupõem o sentimento de igualdade e justiça que deram origem às regras. Destaca que:

Assim como a moral heterônoma é uma moral da obediência e do respeito unilateral, a moral autônoma é uma moral da justiça e do respeito mútuo. Enquanto na moral heterônoma, os deveres têm maior importância que os direitos, na moral autônoma, deveres e direitos complementam-se e se equilibram. (La Taille, 2006, p. 98).

Como se vê, a moral autônoma não pressupõe a ausência de regras nem muito menos pode ser confundida com o individualismo ou a liberdade da criança para fazer o que bem entende. O desenvolvimento da autonomia na criança pressupõe a abertura de espaços deliberativos para que ela vivencie relações em que possa assumir responsabilidades, tomar decisões, se posicionar, expor sua opinião e expressar seus sentimentos e desejos (Vinha *et al.*, 2017)

Nessa direção, consideramos que falar no desenvolvimento de uma moral autônoma pressupõe que de fato as crianças possam vivenciar a autonomia, refletir sobre os valores que tornam a vida em coletividade mais justa e aprender a utilizar ferramentas que ajudem a solucionar seus conflitos de forma respeitosa, cooperativa, construtiva e democrática.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo realizado, vimos que quando rompemos com a concepção de que os conflitos precisam ser evitados a todo custo no cotidiano escolar e adotamos uma visão de que são parte do viver em coletividade e podem ser administrados de forma construtiva, eles se tornam aliados na estruturação de espaços de formação para a autonomia, de aprendizagem, de reflexão e de ação. Essa perspectiva entende que professores e alunos conseguem lidar de forma consciente, responsável e democrática com os conflitos.

Na contramão da urgência dessa discussão, a escola assume, muitas vezes, o discurso de que não é de sua responsabilidade a educação moral dos alunos, que essa tarefa cabe exclusivamente à família. O problema é que mesmo não querendo, de forma inadvertida a escola trabalha a moralidade. Isso pode ser observado, por exemplo, na forma como os professores estruturam a sala, organizam a aula,

estabelecem as regras de convivência, se dirigem aos alunos, explicam os conteúdos, se posicionam em situações de conflitos, entre outros.

É preciso cuidarmos do clima escolar e do ambiente sociomoral de nossas escolas, e essa tarefa é para agora! Se a escola tomar como ponto de partida os conflitos interpessoais que se revelam em seu cotidiano e buscar tratá-los de forma construtiva, com vistas a formação de sujeitos moralmente autônomos, dando conta do que acontece no espaço de sua responsabilidade, estará contribuindo para a construção de uma sociedade pautada na convivência democrática e respeitosa.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

BELTRÃO, Ierecê Rêgo. **Corpos dóceis, mentes vazias corações frios - Didática**: o discurso científico sobre o disciplinamento. São Paulo: Imaginário, 2000.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LA TAILLE, Yves de. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009.

LA TAILLE, Yves de. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MAFFESOLI, Michel. **A parte do diabo**: resumo da subversão pós-moderna. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacional-comum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 out. 2019.

PEREIRA, Antônio Igo Barreto. **Saberes e práticas docentes no enfrentamento da (in)disciplina escolar**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Educação dos sentimentos: um caminho para a paz. **Revista de Educação do Cogeime**, ano 14, n. 27, dez. 2005.

VINHA, Telma Pileggi. Os conflitos interpessoais na escola. /n: GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi (org.). **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Volume 2. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, set./dez. 2009.

VINHA, Telma Pileggi; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. **Quando a escola é democrática:** um olhar sobre a prática das regras e assembleias na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

VINHA, Telma Pileggi *et al.* **Da escola para a vida em sociedade:** o valor da convivência democrática. Americana, SP: Adonis, 2017.

1 Doutor em Educação – UFSCar; Professor de Psicologia da Educação – UFAC; Coordenador do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática – UFAC; Líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia da Educação, Sexualidade e Violência.
E-mail: barretoigo@hotmail.com

2 Graduada em Pedagogia, Universidade Federal do Acre; Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Rio Branco-AC. E-mail: raylanemonteiro.rf@gmail.com

Recebido em: 13 de Julho de 2020

Avaliado em: 3 de Fevereiro de 2025

Aceito em: 15 de Maio de 2025



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

Copyright (c) 2025 Revista Interfaces Científicas - Educação



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaigual CC BY-SA

