

doi 10.46943/X.CONEDU.2024.GT09.003

OS CONFLITOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ABORDAGEM CONSTRUTIVISTA

Priscila Caroline Miguel¹

RESUMO

O objetivo do presente estudo é fazer uma revisão bibliográfica do tema conflitos na Educação Infantil, levando em conta que, sob a teoria construtivista, eles são considerados oportunidades de aprendizagem e a escola como um ambiente democrático, deve, sim, ter regras formuladas por aqueles que nela convivem, ou seja, educadores e alunos. As discussões ou conflitos são concebidos como positivos e necessários, mesmo que desgastantes, pois estará havendo a troca de pontos de vista. As ausências de conflitos refletem relações de respeito unilateral, pois apenas uma parte dos envolvidos detém a autoridade, o poder, a razão. Considerando que as crianças da Educação Infantil por volta de cinco anos possuem uma incapacidade de considerar uma perspectiva sob um ponto de vista que não o seu (egocentrismo), torna-se de suma importância que cada vez mais discutamos a temática em questão. Como metodologia, nos valem de uma pesquisa bibliográfica e documental, com autores contemporâneos de Jean Piaget, mas que se utilizam do aporte teórico construtivista. Os resultados indicam que os conflitos interpessoais constituem oportunidades para o autoconhecimento e para o conhecimento do outro. Contrapondo interesses, ideias e sentimentos, pode-se mobilizar a busca de formas mais elaboradas de relações interpessoais. Não é negando a existência dos conflitos ou apenas punindo os pequenos, que conseguiremos que eles aprendam.

Palavras-chave: Conflitos, Educação Infantil, Construtivismo.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho (UNESP – Campus de Marília – SP), priscilacarolinemiguel@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Em qualquer espaço onde aconteça as relações sociais, os conflitos interpessoais são inevitáveis e a escola é um espaço, no qual eles também acontecem, inclusive na Educação Infantil. Antes de mais nada, é interessante pontuar que quer queira ou não, a escola está educando moralmente, pois os valores morais estão sendo transmitidos através dos exemplos dos profissionais que nela atuam, ou até mesmo através das práticas pedagógicas utilizadas.

Atuando como professora em cursos de licenciaturas e realizando pesquisas que envolvem a formação de professores na Educação Infantil, percebo o conflito como algo indesejável e a ser evitado a qualquer custo, por exemplo, se as crianças desejam pegar um mesmo brinquedo e isso está gerando conflitos, é muito comum o (a) educador (a) ir e tirar o brinquedo. Após ouvir relatos de que tal solução é imediata, não cabe a nós discordarmos, mas reitero que, partindo do pressuposto construtivista, os conflitos além de inevitáveis; a forma como ele será resolvido junto as crianças é (ou deveria ser) essencial para o currículo de um professor que assume esse modelo epistemológico. E mais do que isso, ele pode ser encarado como uma oportunidade de aprendizagem e parte da construção de um ambiente sociomoral, que auxilia na construção da autonomia moral.

Quando exemplificamos que o professor, em situações de conflito, retira o brinquedo, não queremos culpabilizar ou emitir juízos de valores a esse comportamento, pois, percebemos que muitas vezes, os professores “[...] se sentem inaptos a resolverem tais problemas, já que muitas das estratégias usadas por eles se mostram ineficazes nessas situações” (Fernandes; Martins, 2024, p.2). Além disso, as formações iniciais ou de base pouco contemplam a temática do desenvolvimento moral em suas disciplinas, infelizmente.

Na teoria construtivista, os conflitos podem assumir duas formas: intra-individual e interindividual. Piaget entendia as duas formas como imprescindíveis ao desenvolvimento, embora tenha se debruçado mais sobre a primeira, o conflito intra-individual – que significa, o conflito dentro do indivíduo. De Vries e Zan (1998) citam como exemplo de um conflito intra-individual, quando a criança tem uma ideia de que a localização da sombra depende de sua ação. Por acreditar que por ter visto sua sombra enquanto caminhava até uma parede, ela é surpreendida por não a ver enquanto caminha até outra parede. Temos aqui uma contradição entre a expectativa e o resultado que pode levar a uma busca por

relações espaciais e causais entre objeto, luz e tela. No curso dessas experiências repetidas, os conflitos cognitivos internos podem auxiliar na reestruturação da sua lógica.

No presente texto, daremos enfoque aos conflitos interindividuais – conflitos entre indivíduos. Piaget argumentava que esse tipo de conflito pode promover o desenvolvimento tanto moral bem como intelectual, por conta da descentração que implica a partir de uma única perspectiva – a própria, começar a considerar a perspectiva e ideia dos outros e tal processo é iniciado pela confrontação com os desejos e ideias dos pares (Vinha; Tognetta, 2009; Vinha, 2000; Tognetta; Leme; Vicentin, 2013; Piaget, 1932 [1994]).

Corroboramos com DeVries e Zan (1998, p. 90) ao afirmarem que o conflito interpessoal “[...] pode oferecer o contexto no qual as crianças tornam-se conscientes de que outros tem sentimentos, ideias e desejos”. E o aumento na consciência sobre outros somado aos esforços da criança para coordenar sua própria perspectiva de si mesmo com a dos outros, além de resultarem em um nível de entendimento interpessoal mais complexo, pode levar a motivação de reflexão sobre como proceder quando estamos diante de opiniões controversas e a reorganização do conhecimento. Em consonância a isso:

Quando ocorre um conflito na interação com o outro, a criança é motivada por esse desequilíbrio a refletir sobre maneiras distintas de restabelecer a reciprocidade. Uma resolução de conflito considerada como positiva “sugere um equilíbrio entre a capacidade de persuasão do outro e a satisfação de si mesmo” (DeVries & Zan, 1998, p.64). Piaget enfatizou o importante papel dos conflitos interpessoais como facilitadores do conflito interno [...] Segundo esse ponto de vista, no processo de resolução dos conflitos é necessário operar em termos de sentimentos, perspectivas e ideias de uma outra pessoa, portanto, essa resolução é co-operativa, no sentido piagetiano” (Vinha, 2000, p. 350).

Nesse ínterim, temos como objetivo refletir sobre qual o entendimento da importância dos conflitos na Educação Infantil em relação ao desenvolvimento moral, à luz da teoria construtivista, alicerçados em uma pesquisa bibliográfica.

Frente ao cenário de conflitos corriqueiros entre as crianças da Educação Infantil, iniciamos com as contribuições de Araújo (2007) que menciona que a discussão e o trabalho voltado aos valores morais, deveriam fazer parte do cotidiano escolar e não tratados como secundários ou até mesmo “ignorados”. Enfatizamos que o trabalho com valores morais, mesmo na Educação Infantil,

deve ser considerado tão importante quanto os conteúdos tradicionais. As aulas, “devem estar permeadas por possibilidades de convivência cotidiana com os valores éticos e instrumentos que facilitem relações interpessoais pautadas em valores vinculados à democracia, à cidadania e aos direitos humanos” (Araújo, 2007, p.35).

Reiteramos que as discussões ou conflitos são concebidos como positivos e necessários, mesmo que desgastantes, pois possibilita a troca de pontos de vista, que só é possível pela interação social. Um ambiente escolar em que não existem conflitos, reflete relações de respeito unilateral, que são permeadas pela coação e os conflitos não acontecem, justamente porque apenas uma das partes (geralmente o adulto), detém a autoridade, o poder, a razão; relações essas que contribuem apenas para a manutenção da heteronomia. Precisamos deixar de lado a velha ideia de que paz nos espaços escolares é sinônimo de ausência de conflito (até mesmo porque eles são inevitáveis, mesmo entre os pequenos da Educação Infantil).

Em consonância as contribuições de Vinha (2000), também percebemos um dispêndio de energia dos (as) professores (as) para evitar que os conflitos ocorram ou quando inevitáveis, tentam resolver de forma abrupta, quando na verdade, eles podem ser usados como oportunidades para auxiliar as crianças a reconhecer pontos de vista diferentes dos seus e aprenderem, paulatinamente, como buscar soluções aceitáveis para todas as partes envolvidas.

Recentemente, ao desenvolver uma formação de professores da Educação Infantil sobre o desenvolvimento moral e o valor respeito, o tema conflitos acabou surgindo, e pudemos conversar várias vezes sobre o assunto. Meses depois, a professora de Língua Inglesa de uma turma de cinco anos, entra em contato para relatar que em uma situação na aula, ela ensinava os nomes de alguns brinquedos em inglês e, depois, as crianças precisavam escolher um brinquedo e dizer o nome em inglês.

Em uma turma com 12 alunos, 6 queriam apresentar o mesmo: um telefone celular. A professora pediu que eles tentassem entrar em um “acordo” e para nossa surpresa, as crianças conversaram por mais de 30 minutos e resolveram que ninguém apresentaria aquele celular e o guardaram. Diante disso, a professora relata que teve sentimentos ambivalentes, pois estava feliz por eles terem conseguido conversar sem agressões físicas, mas essa não era a solução que ela queria.

Pudemos conversar que por mais que o desejo dela era de que eles chegassem a um consenso em que uma das crianças apresentassem o celular, o importante foi que eles tinham conversado e a decisão de guardar o brinquedo partiu deles e não dela. Além disso, não teve brigas físicas. Por conseguinte, vale salientar que: “[...] o professor construtivista reconhece que o conflito vivido pelas crianças não lhe pertence, assim sendo não lhe cabe resolvê-lo retirando-as do mesmo [...]” (Vinha, 2000, p.351).

Consideramos que a educação moral vai muito além de uma doutrinação de valores e que educar moralmente é mais do que apenas conversar com os alunos, é necessário ações e atividades que possuam intencionalidade educativa, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017). Diversas pesquisas (Fernandes; Martins, 2024; Lepre; 2015; Vinha; Tognetta, 2009; Tognetta, 2022; Miguel, 2021) evidenciam que a escola pode ser fonte de estímulo para a construção da autonomia moral e com base nos estudos piagetianos, podemos assumir que as crianças não podem ser deixadas à sua natureza biológica, mas precisam vivenciar relações de cooperação para a construção de uma consciência autônoma e a possibilidade de julgar as ações morais.

Quando pensamos na formação humana, a escola é o espaço no qual convergem os desafios de coexistir, como nos aponta Tognetta (2024, p. 135):

A escola é, por certo, o espaço por excelência para a aprendizagem dessa coexistência. É onde os diferentes se encontram, onde se alinham e se desalinham as mesmas ou diferentes preocupações, angústias, aspirações e que, queira ou não, se aprende a conviver ou viver com o outro, não apenas habitando o mesmo espaço, mas estabelecendo trocas significativas geradoras de outras angústias, raivas, alegrias, tristezas, aspirações. Escola, é por si, espaço de sinônimos e antônimos, de encontros e desencontros de todos e todas que buscam pertencer [...] A escola, é, ou deveria ser, o local do bem-estar. [...]

É nessa coexistência, através de relações de cooperação que a criança pode se tornar, mais tarde, autônoma. Sendo assim: “[...] na moral, como no campo intelectual, uma consciência só se torna autônoma, livre da influência cega de uma autoridade maior e capaz de fazer descobertas na realidade, se puder experimentar, [...] esta realidade” (Menin, 2007, p. 49). Tal pressuposto aponta para uma lei de construção do conhecimento que é afirmada por toda a teoria piagetiana: primeiro é preciso fazer para depois compreender, ou seja, é

a ação que nos leva a tomada de consciência. E no tocante às regras, primeiro a criança as praticam, para depois se conscientizarem sobre a importância delas.

E no livro “O juízo moral na criança” (1994 [1932]), única obra de Piaget destinada ao estudo da moralidade, o epistemólogo partiu da consideração inicial de que a moral depende do respeito a determinadas regras, que envolvem o bom agir e, para começar a estudá-la observou jogos infantis no intuito de analisar como surgem, em crianças, as primeiras formas de respeito a essas regras. Foi quando percebeu que existe uma evolução da prática e da consciência que as crianças têm a respeito das regras em situações de jogos. Diante disso, Piaget desenvolveu uma teoria que entende a moralidade como forma de julgamento de atos e como conceituação de determinados valores, como a solidariedade e a justiça. Nesse entremeio, percebeu-se que há uma evolução na prática e consciência das regras e uma dependência da segunda em relação à primeira.

Nesse sentido, há uma fase em que não há consciência das regras (anomia – a criança ainda não adentrou no universo moral) e mais tarde, a criança tende a ser heterônoma que seria de forma geral, pensar a legitimidade das regras morais tendo como referência a obediência de uma autoridade e, no caso da tendência autônoma o sujeito, em certas circunstâncias, demonstra a capacidade de levar em conta a reciprocidade e construir regras baseadas em princípios universalizáveis ao invés de simplesmente acatar a regra externa, característica da autonomia moral (La Taille, 2006; Vinha, 2000; Freitas, 2003; Caetano; Smetana, 2024; Piaget 1994 [1932]). Sendo assim:

As relações de cooperação (co-operação, como às vezes escreveu Piaget para sublinhar a etimologia do termo) são *simétricas*; portanto, regidas pela *reciprocidade*. São relações constituintes que pedem, pois, mútuos acordos entre os participantes, uma vez que as regras não são dadas de antemão. Somente com a cooperação, o desenvolvimento intelectual e moral pode ocorrer, pois ele exige que os sujeitos se *descentrem* para poder compreender o ponto de vista alheio. No que tange à moral, da cooperação derivam o *respeito mútuo* e a *autonomia* [...] (La Taille, 1992, p. 59, grifos do autor).

E qual seria então uma possibilidade da escola trabalhar na Educação Infantil as regras e por conseguinte, os conflitos? Qual o papel da escola ao educar moralmente? Destaque-se que as regras, quando possível, devem ser combinadas com as crianças e de acordo com as necessidades da turma, haja vista que quando as regras são frutos de uma construção coletiva, o nível de ade-

são tende a ser maior. Menin (2007, p. 50) admite que: “[...] a convivência entre iguais e as trocas entre as crianças refazem regras vindas da autoridade e substituem a obediência às regras exteriores por temor à autoridade, pela obediência a uma regra construída pelo grupo em função de suas próprias necessidades [...]”.

Tognetta e Vinha (2007) assumem que é inegável o valor das regras. Entretanto, no cenário escolar atual, há educadores (as) que discorrem sobre a necessidade de elaborar as regras em conjunto com as crianças, por meio de rodas-de-conversa e assembleias de classe, por exemplo, visando o desenvolvimento da autonomia moral e do diálogo como forma de resolver os conflitos, mas por trás desses mecanismos tidos como democráticos, ainda são legitimadas práticas autoritárias. Em geral, observa-se o enfoque no produto final – a resolução do conflito ou da situação de indisciplina, em detrimento da priorização no processo pelo qual se chega à elaboração da regra.

Isto posto, observamos que as escolas ainda reforçam a heteronomia, pois a maioria das regras permanece ditada pelas autoridades e imposta em relações de coação e respeito unilateral, os conflitos são evitados ao máximo e quando acontecem, parecem ser ignorados porque há a crença de que as crianças não tem capacidade para dialogar ou até mesmo reparar o dano que causou ou ainda, esse papel não é da escola, pois “a escola ensina e a família educa”, uma frase descabida, porém corriqueira no meio educacional.

É como se o ensino fosse separado da educação ou vice-versa e que a formação proporcionada não devesse ser integral, ou seja, considerar as multidimensionalidades do sujeito; hipervalorizando a transmissão de conteúdos e desprezando, inclusive os ideais do movimento escolanovista que naquela época, já defendia uma formação humana para além dos aspectos cognitivos. Ao que parece, pouco mudou a nossa escola.

Pensar em um novo rumo para a nossa educação implica em pensar na formação docente, pois assim como Vinha e Tognetta (2009) acreditamos que as formas como esses profissionais intervêm diante das desavenças entre as crianças, interfere nas relações entre eles e no desenvolvimento socioafetivo que está relacionado a moral. Ao invés de olharmos para os conflitos como algo negativo, deveríamos usa-los como estratégias de resolução de problemas, algo relevante para a reflexão mesmo das crianças sobre suas ações.

[...] a escola é um espaço no qual os problemas e desafios sociais têm reflexo e são, também, vivenciados. Nela são reproduzidos

comportamentos considerados certos ou errados pelas instituições sociais, os valores e contravalores, os julgamentos de atos e de pessoas, os posicionamentos ideológicos com suas polarizações, as atitudes de conciliação ou de rechaço e as agressões ou apaziguamentos. Algumas vezes, diante desses desafios aparece um certo saudosismo do passado que leva ao fortalecimento de posições que apregoam como melhor a volta a um modelo tradicional de ensino baseado em relações autoritárias e mantido por métodos com maior rigor, fiscalização e controle punitivo, como se tais mecanismos dessem conta de formar para essa sociedade tão diversa quanto complexa. Toda e qualquer escola influencia os valores que seus agentes e alunos passam a viver e assumir, mas nem toda instituição desenvolve uma educação no sentido da autonomia (Vinha, 2022, p. 18).

A escola que realmente educa é aquela, em que, a resolução do conflito é um processo contínuo que é visto como uma ação cotidiana e que contribui na formação para a autonomia. Assim, mais do que punir exemplarmente, devemos trabalhar com as crianças formas de resolverem os conflitos – a lógica de uma boa convivência não pode (e não deve ser) punitivista. Nesse sentido, “[...] é primordial que a escola assuma como sua tarefa a educação da afetividade, mudando a sua concepção de que a qualidade do convívio só depende da boa educação dos alunos [...]” (Leme, 2007, p.35).

Vinha (2000) salienta que cabe ao professor (a) promover o sentimento de amizade, simpatia e auxílio mútuo entre as crianças, considerando que a motivação para co-operar na resolução do conflito está diretamente relacionada ao fato das crianças se importarem com o relacionamento que está sendo ameaçado. Sendo assim, a amizade entre os pares, é importante, pois ela pode levar os pequenos a se esforçarem para a descentração e ao menos tentar coordenar pontos de vista.

O (a) educador (a) assume, em situações de conflito, um papel de mediador, auxiliando as crianças nas estratégias de negociação. Daí a relevância do cuidado com a qualidade, isto é, com o tipo de interação social que está sendo estimulada à criança. DeVries e Zan (1998) entendem que o valor da interação com os coleguinhas também vai depender do (a) professor (a) saber como intervir de forma adequada quando as crianças têm dificuldade e de ajuda-las a manter um ambiente sociomoral construtivista.

Por fim, destacamos que é importante preparar essa nova geração para esse mundo complexo, no sentido de que eles tenham aportes para transfor-

ma-lo, buscando novas formas de ser, conviver, estar e agir sobre o mundo. “[...] Evidencia-se, portanto, a necessidade de uma educação que contribua efetivamente para a autonomia, para formar seres humanos, dignos, respeitosos, justos, comprometidos e responsáveis social e ambientalmente [...]” (Vinha, 2022, p. 14). E nessa meta, acrescenta-se que educar para essa sociedade é desenvolver o pensamento crítico e aprender a lidar com o imprevisível e as incertezas, tendo os valores morais como norteadores de sua existência.

METODOLOGIA

O método utilizado foi o de revisão sistemática de literatura, que consiste em uma atividade essencial no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos, por diversos fatores: evita a duplicação de pesquisas ou, permite o reaproveitamento e a aplicação de pesquisas em diferentes escalas e contextos. Além disso, permite ainda observar possíveis lacunas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas, trazendo contribuições para um determinado campo científico; proposição de temas, hipóteses e alternativas metodológicas de pesquisa e “[...]compreende todos os trabalhos publicados que oferecem um exame da literatura abrangendo assuntos específicos [...]” (Galvão; Ricarte, 2019, p. 58).

Nesse momento, também foi utilizada a ferramenta de nuvem de palavras do *Mentimeter* disponível *on-line*, em que apresenta, por ordem de tamanho maior, as palavras mais mencionadas. O uso da nuvem de palavras foi utilizado em uma aula da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento II de uma turma do segundo ano, do Curso de Pedagogia de uma universidade pública estadual paulista. Estiveram presentes na aula trinta e cinco alunos, sendo a maioria do gênero feminino e faixa etária entre 20-30 anos. Foi solicitado aos discentes que escrevessem via leitura de QR-Code disponibilizado em tela projetada na sala-de-aula, expressões que viessem a cabeça quando ouvem a palavra “conflitos”, obtendo um total de 53 respostas.

Essa atividade antecedeu a exposição e discussão do tema “Conflitos na Educação Infantil”, um pedido de temática que partiu dos próprios alunos, considerando que a maioria já faz estágio nesse segmento e tem encontrado dificuldades para a resolução dos conflitos, quando estão com os alunos em atividades diversificadas; e na compreensão das orientações dadas pelas professoras responsáveis pelas salas e as equipes da gestão escolar.

e comportamentos direcionados ao que é certo ou errado e envolvem valores como solidariedade, respeito, justiça, honestidade, dentre outros, é impossível não considerar a transmissão desses valores [...]” (Fernandes; Martins, 2024, p. 7).

Em se tratando do currículo escolar, é preciso que haja nele um espaço para que as competências sociais e emocionais, bem como a convivência e a moral, sejam trabalhadas, não somente porque isso é preconizado pela BNCC (Brasil, 2017), mas também porque as instituições entendem e valorizam a importância desse trabalho, que implica não em uma disciplina isolada, mas uma formação transversal, pois as interações sociais perpassam todos os componentes curriculares. Sendo assim, enfatizamos que não se trata de transmissão direta de conhecimentos ou “lições-de-moral”, métodos pouco eficazes quando objetivamos que os valores morais positivos se tornem centrais na personalidade, mas de já na Educação Infantil expor a criança a moral e a convivência como objeto de estudo e reflexão, com uma perspectiva emancipatória.

Do ponto de vista piagetiano, a ação moral prescinde a livre escolha do sujeito. No entanto, isso é mais amplo do que “fazer” com que nossas crianças convivam bem, apresentem um comportamento disciplinado, obedeçam às regras, respeitem os alunos, fiquem quietos, saibam cantar o Hino Nacional ou sejam educados. Ou seja, não será qualquer tipo de educação capaz de propiciar tal formação. Uma educação de qualidade vai além de uma infraestrutura adequada e com estudantes “aprovados” nas avaliações de larga escala. Então, precisamos refletir, urgentemente, sobre o que pretendemos com a formação, para quê e para quem pretendemos formar. Desejamos uma formação integral, que não se limite aos processos de disciplina, treinamento, condicionamento ou meramente repetição e/ou reprodução de conteúdos.

Nas conversas com os licenciandos em Pedagogia, surgiram vários relatos de formas de punição quando as crianças entram em conflitos, observadas nos estágios, punições estas que nada tem a ver com o ato cometido (sanções expiatórias), ou nada educam, como por exemplo, os “cantinhos do pensamento ou da disciplina”, comuns em *realities* televisivos, exibidos na televisão aberta no Brasil há tempos atrás, mas com algumas práticas que ainda perduram nos ambientes formativos.

São “[...] procedimentos que “funcionam”, ou seja, que resolvem o conflito ou problema de forma rápida e eficaz, todavia, nem sempre há a preocupação de analisar e refletir sobre a concepção de educação que está por detrás [...]”, como afirmam Vinha *et al.* (2009, p. 162). Muito menos, pondera-se as futuras conse-

quências do emprego de tais procedimentos a longo prazo. Consideramos o uso de mecanismos de controle – como os “cantinhos do pensamento” de resolução imediata, pois enfoca o resultado, e não o processo, mas que geralmente funciona, infelizmente. Todavia, concordamos com Kamii (1991), que o emprego constante de punições, a médio e longo prazo podem acarretar algumas condutas, tais como: aprendizagem da mentira (considerando que a criança percebe que se falar a verdade, será punida); o cálculo de riscos (a criança “imagina” quais serão as possíveis punições antes de agir); a relação custo-benefício (a criança certa de que será punida, mesmo assim resolve agir e “pagar o preço”); a revolta; a insegurança; o conformismo, o medo de enfrentar desafios, entre outros; além da manutenção de condutas heterônomas, que pouco ou nada contribuem para a construção da autonomia moral.

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), é um documento normativo que traz os conteúdos de aprendizagens essenciais que os educandos devem desenvolver na Educação Básica, através de competências², mas embora esse termo assuma uma multiplicidade de significados, o que mais aproxima ao nosso entendimento, quando tratamos de competências socioemocionais é a mobilização crítica de saberes sociais e emocionais para lidar com a vida. Para Tognetta e Lepre (2022, p. 60), “[...] o documento destaca a necessidade de que as escolas proporcionem às e aos estudantes espaços e ações que viabilizem o conhecimento e a valorização de si e do outro [...], o que só é possível através da interação entre os pares, o que preconiza uma convivência ética fundamentada em uma moral bem desenvolvida. Sendo assim,

[...] a Base propõe uma organização dos saberes e conhecimentos que precisam ser desenvolvidos durante a Educação Infantil em campos de experiência [...]. A ênfase nas questões de convivência fica evidente, especificamente no campo “O EU, O OUTRO E O NÓS” quando o documento considera que “é na interação com os pares e com adultos que as crianças vão constituindo um modo próprio de agir, sentir e pensar (...) ao mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais (...) constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio [...]” (Tognetta; Lepre, 2022, p. 63-64).

2 Na BNCC, o vocábulo “competência” é entendido como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores que objetivam a resolução de demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017).

Percebemos na BNCC, no segmento da Educação Infantil, em especial, (Brasil, 2017), uma ênfase dada a necessidade de se trabalhar a cidadania e para tanto, discute-se sobre ética, competências socioemocionais, valores, capacidade reflexiva e crítica do educando, mas assim como Fernandes e Martins (2024, p. 14), percebemos “[...] uma fragilidade do sistema educacional no que tange a moralidade, já que os métodos não se ajustam às reais necessidades dos diferentes tipos de sujeitos [...]. O que nos leva a inferir que por mais que se tenha boas intenções ao proporem projetos com esse enfoque, a escola mantém a concepção tradicional de ensino, haja vista que os assuntos que desrespeitam o desenvolvimento moral e a boa convivência, não são resolvidos de forma rápida com atividades extracurriculares somente.

A escola pode (e deve) ser um espaço onde os saberes culturais possibilitem que a criança entenda o que ela está fazendo e, por conseguinte, os conflitos entendidos como oportunidades de aprendizagem. O conhecimento moral é construído progressiva e paulatinamente, e cabe aos educadores a compreensão de que os alunos não são iguais e, tampouco, aprendem do mesmo modo. Se desejamos uma Educação Integral, é preciso repensar a função da escola e reelaborar práticas, que só reforçam a manutenção da heteronomia.

E diante desse cenário, vale destacar que, de nada vale o professor conhecer a teoria do desenvolvimento moral, provocar discussões com os alunos em aulas específicas, mas não agir com coerência a isso diante de situações conflituosas e nem justificar que teoria e prática andam distantes, pois moral e ética fazem parte de um trabalho complexo que não dá resultados da noite para o dia e nem em um projeto específico apenas (Lepre, 2019; Fernandes, Martins, 2024).

Por fim, embora tenha sido uma proposta dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), aparentemente “deixados de lado” na elaboração das propostas curriculares, trazemos a sua proposta do tema “ética” ser considerado transversal, ou seja, perpassa por todas as disciplinas e possibilita a compreensão e a crítica da realidade, que foge de conteúdos obrigatórios para “passar de ano”. Porém, como cita o próprio documento: “[...] não existem receitas ou modelos prefixados. Trata-se de um fazer conjunto, um fazer-se na cumplicidade entre aprender e ensinar, orientado por um desejo de superação e transformação [...]” (Brasil, 1997, p. 26-27).

Sendo assim, qual seria então o papel da escola? Definitivamente, é o de desenvolver um projeto de educação comprometido com a construção de

sujeitos que se permitam intervir na realidade com o objetivo de transformá-la. E isso pode e deve começar na Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objeto central deste texto é apresentar a compreensão da importância dos conflitos na Educação Infantil, à luz da teoria construtivista, a partir das contribuições de Jean Piaget, epistemólogo e autor de uma obra seminal no tocante à construção da moralidade infantil, *“O juízo moral na criança”* [1994] 1932.

Tognetta e Vinha (2012) são enfáticas ao afirmar que historicamente chegamos a um momento, que quantitativamente, demos conta de inserir uma boa parte das crianças na escola, de pensar a estrutura e o funcionamento do ensino brasileiro, contudo, “[...] ainda nos falta superar o que parece ser nosso “calcanhar de Aquiles”: os problemas nas relações interpessoais entre crianças e adolescentes, entre pares ou conosco [...]” (p.7). Nesse momento, não é nosso objetivo discorrer sobre o crescimento aviltante da violência na, para e da escola, discussão atual e mais do que necessária, diga-se de passagem.

Fizemos aqui um recorte sobre os conflitos na Educação Infantil, fatos cotidianos na escola que mesmo não chegando a caracterizar-se como violências, merece a nossa atenção no que se refere em como eles podem ser oportunidades de aprendizagem, se desejamos de fato a construção de personalidades éticas e autônomas, moralmente falando. Frequentemente, as instituições educacionais “ignoram” os conflitos, colocam sanções expiatórias, pois existe uma crença na necessidade de uma intervenção “material”, que dê credibilidade aos que educam com um papel punitivo ou então sinalizam que cabe a família esse papel, sem perceber que quer quer ou não, estamos diante das crianças emitindo nossos valores e exemplos.

Faz toda a diferença, pensar que as intervenções dos educadores que podem e devem ser feitas vão além do momento crucial do conflito. É preciso pensar que a forma como conduzimos uma discussão mesmo entre as crianças, como encaminhamos a reparação de um problema, como organizamos as regras de convivência, farão toda a diferença para que existam sujeitos respeitosos. Precisamos propiciar a construção de um ambiente sociomoral cooperativo para que a criança consiga caminhar para a descentração e sua autorregulação, que paulatinamente, propiciem condições para a autonomia moral.

Reiteramos que os conflitos interpessoais são oportunidades para o autoconhecimento, para o conhecimento do outro e mais do que isso, após inevitáveis choques de interesses (como por exemplo, as crianças que queriam o mesmo brinquedo), ideias e sentimentos, a busca de formas mais elaboradas de relações interpessoais. Não é negando a existência dos conflitos ou apenas punindo os pequenos, que conseguiremos que eles aprendam.

Uma questão que precisa ser repensada urgentemente é a formação, tanto de base como contínua dos educadores, pois as pesquisas empíricas nos mostram que pouco sabemos acerca de como fazer para que uma criança possa de fato agir com autonomia e respeitar os outros, porque pouco entendemos do desenvolvimento humano e dos aspectos presentes no psiquismo humano, daí a necessidade de se trazer para as universidades cada vez mais, discussões desse nível. É preciso conhecer os mecanismos psicológicos que possibilitam o desenvolvimento moral de nossas crianças, como bem pontuam Tognetta e Vinha (2012).

É preciso pensar e colocar em prática o trabalho com valores morais na escola, já que é nesse espaço que as relações interpessoais acontecem e os conflitos são inevitáveis. Espera-se que o texto sirva como leitura-estímulo para a reflexão da responsabilidade dos educadores no processo de desenvolvimento moral inclusive das crianças, haja vista que suas atitudes e discursos frente aos conflitos escolares, impacta diretamente na formação do sujeito. E toda formação humana passa pela educação. Que a discussão não seja se é papel da escola ou da família, mas que comunguemos do desejo mútuo de uma sociedade melhor, que implica em pensarmos que tipo de pessoas queremos para essa sociedade. O trabalho não é fácil, mas cada vez mais pungente na realidade atual.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, U. A construção social e psicológica dos valores. In: ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007. p. 17-64.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC/SEF, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver_saofinal_site.pdf. Acesso em 04 jun. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, MEC/SEF, 1997.

CAETANO, L. M.; SMETANA, J. G. **Desenvolvimento Moral da Criança e Teoria do Domínio Social.** São Paulo: Ideias & Letras, 2024.

DEVRIES, R.; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil:** o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FERNANDES, E. D. Q.; MARTINS, R. A. Os conflitos interpessoais na escola e a importância da prática docente no desenvolvimento moral dos alunos. **Educação em Revista.** Marília, v.25, e024007. p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/14694>. Acesso em: 26 jul. 2024.

FREITAS, L. B. de L. **A moral na obra de Jean Piaget:** um projeto inacabado. São Paulo: Cortez, 2003.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão Sistemática de Literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v.6, n.1, p. 57-73, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73>. Acesso em: 28 maio 2024.

KAMII, C. **A criança e o número.** Campinas: Papyrus, 1991.

LA TAILLE, Y. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. *In:* LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. (org.). **Piaget, Vygotsky e Wallon:** teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p. 47-73.

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

LEME, M. I. da S. Panorama sobre a violência na escola: a convivência em foco. *In:* TOGNETTA, L. R. P.; LEME, M. I. da S.; VICENTIN, V. F. (org.). **Quando os conflitos nos pertencem:** uma reflexão sobre as regras e a intervenção aos conflitos na escola que pretende formar para a autonomia. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 17-45.

LEPRE, R. M. Por que estudar a moralidade humana e seus possíveis desdobramentos? *In:* MARTINS, R. A.; CRUZ, L. A. N. (org.). **Desenvolvimento sócio moral**

e condutas de risco em adolescentes. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 9-24.

LEPRE, R. M. A educação moral na escola: revisões e alternativas a partir das contribuições da Psicologia. **Educação.** Santa Maria, n.44, p. 1-25. 2019.

MENIN, M. S. de S. Escola e educação moral. In: DONGO-MONTOYA, A. O. (org.). **Contribuições da Psicologia para a Educação.** Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 45-62.

MIGUEL, P.C. **O desenvolvimento moral e o valor respeito na Educação Infantil.** Marília: Oficina Universitária/Selo Cultura Acadêmica, 2021.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança.** São Paulo: Summus, 1932 [1994].

TAVARES, M. R.; MENIN, M. S. de S. (coord.) Avaliando valores em escolares e seus professores: proposta de construção de uma escala. **Textos FCC.** São Paulo: FCC-DPE, v.46, out., p. 1-85, 2015.

TOGNETTA, L. R. P. A temática da convivência ética em contextos escolares. **Revista on line de Política e Gestão Educacional,** Araraquara, v. 26, n. esp. 3, e022089, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/16949/13572>. Acesso em: 29 jul. 2024.

TOGNETTA, L. R. P. **Estrangeiros na própria terra:** convivência escolar e bullying na perspectiva da Psicologia Moral. Americana: Adonis, 2024.

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

TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. O que... Encontramos na Base Nacional Comum Curricular sobre o tema “convivência”? In: TOGNETTA, L. R. P.; LEPRE, R. M. **Um currículo para a promoção da convivência ética e prevenção da violência:** o que é?. Americana: Adonis, 2022. p. 53-69.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T.P. Apresentação. In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (org.). **É possível superar a violência na escola?:** construindo caminhos pela formação moral. São Paulo: Editora do Brasil, 2012. p. 7-16.

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

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

VINHA, T.P. Prefácio. In: BATAGLIA, P. U. R.; ALVES, C. P.; PARENTE, E. M. P. R. (org.). **Estudos sobre competência moral:** propostas e dilemas para discussão. Marília: Oficina Universitária/ Selo Cultura Acadêmica, 2022. p. 11-26.

VINHA; T. P.; BASSETO, C. R. de C.; VICENTIN, M. R.; FERRARI, M. T. B. *Supernanny e S.O.S Babá:* um olhar construtivista sobre os procedimentos empregados. **Schème**, Marília, v.2, n.3, p. 160-194, 2009. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/579>. Acesso em 31 jul. 2024.

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