



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**A importância do conflito na educação**  
**Ana Beatriz de Oliveira Conceição**

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristiana Carneiro

Rio de Janeiro

Maio de 2021



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**A importância do conflito na educação**  
**Ana Beatriz de Oliveira Conceição**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação  
da UFRJ como requisito parcial à obtenção do  
título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristiana Carneiro

Rio de Janeiro  
Maio de 2021

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS (CFCH)**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**A importância do conflito na educação**

Ana Beatriz de Oliveira Conceição

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UFRJ como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Aprovada em: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Cristiana Carneiro (UFRJ)

---

Professor (a) Convidado (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Patrícia Corsino

---

Professor (a) Convidado (a): Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jacqueline Cavalcanti Chaves

Rio de Janeiro

Maio de 2021



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

---

### ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos 12 dias do mês de maio de 2021, com base na Resolução CEG no 02, de 15 de abril de 2020, reuniu-se em sessão remota, que foi gravada, a Banca Examinadora da Monografia intitulada: A importância do conflito na educação de autoria da/o graduanda/o Ana Beatriz de Oliveira Conceição, DRE 115066347, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Banca foi constituída pelos professores: Patrícia Corsino, Jacqueline Cavalcanti Chaves e Cristiana Carneiro, esta na condição de orientador(a) e presidente da sessão. Às 14:03 h, a sessão foi aberta, convidando-se o(a) candidato(a) a fazer breve exposição sobre a monografia em julgamento e concedendo-lhe o prazo máximo de 20 minutos. Finda a exposição, passou-se a palavra aos participantes da Banca Examinadora, esclarecendo-se que cada um deles dispunha de até 10 minutos para sua arguição e que o(a) candidato(a) dispunha do mesmo tempo para as respostas. Ao final da arguição, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Monografia apresentada. A seguir, o/a presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a monografia apta com a nota 9,5 (nove e meio). O/a presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às 15: 15h. E, para constar, foi lavrada a presente Ata que, lida, aprovada e assinada por todos os membros da Banca e pelo(a) candidato(a).

Cristiana Carneiro

Professor Orientador

Jacqueline Cavalcanti Chaves

Professor examinador

Patrícia Corsino

Professor examinador

Ana Beatriz de Oliveira Conceição

Candidato(a)

Assinatura do orientador(a)

Presidente da banca

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer e dedicar este estudo monográfico às seguintes pessoas:

Aos meus pais, Ivone e Henrique, que dedicaram muito do seu tempo para que eu me tornasse a pessoa que sou hoje.

Ao meu companheiro e amigo, Danilo, que me apoiou em toda essa jornada da graduação, compreendeu os momentos difíceis e me incentivou a ser sempre a minha melhor versão.

Aos amigos, colegas e professores da Faculdade de Educação que contribuíram para a minha formação, acadêmica, profissional e humana.

A minha orientadora, Cristiana Carneiro, que ao longo desse escrito, permitiu que eu me descobrisse como pesquisadora e escritora.

“Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são os pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.”

(ALVES, R., 2002)

## **Sumário**

Introdução .....	9
Capítulo 1 – Conflito e Educação Moral em Piaget .....	12
Capítulo 2 – Conflito na educação para a realidade de Freud.....	23
Capítulo 3 - A criança e a posição do educador diante do conflito.....	30
Conclusão.....	38
Referências bibliográficas.....	40

## **Resumo**

CONCEIÇÃO, Ana Beatriz de Oliveira. A importância do conflito na educação. Rio de Janeiro, 2021. Monografia (Trabalho de Conclusão do curso de Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2021.

O presente trabalho, intitulado A importância do conflito na educação deriva das experiências vividas no cotidiano escolar e as diferentes perspectivas em relação ao conflito e suas resoluções. O objetivo central é compreender o conflito em sua forma interindividual, aquela que se estabelece nas relações com o outro. Com Piaget, delinea a importância do conflito na construção dos valores morais dos indivíduos. A educação moral visa à formação da autonomia. A partir do olhar do educador para as situações de conflito e do ambiente sócio moral construído, é possível que a criança desenvolva a sua moralidade, autônoma ou não. Com Freud, de outra forma, o educador encontra o conceito de educação para a realidade, realidade do desejo e do conflitivo como constituinte. A pesquisa usou como fundamentação teórica a obra “O Juízo Moral na Criança” de Jean Piaget e textos selecionados da obra freudiana, como “O mal-estar na Civilização” e “Três ensaios sobre a teoria da sexualidade”. Pôde-se concluir que a importância de buscar uma atuação que tenha como base a compreensão da moralidade por Piaget é fundamental para a ação do educador diante da resolução de conflitos, visto que quando se trabalha o conflito, ele gera conhecimento e reflexão, possibilitando a formação de crianças autônomas, como propõe a educação moral. Para Freud, não há propriamente uma resolução de conflitos, mas uma educação que acolha o conflito não como erro, sim como cerne do humano. Ambos os autores, clássicos para a educação, de diferentes modos, vão apontar para a centralidade da consideração do conflito na prática educativa.

Palavras-chave: conflito, educação, Piaget, Freud.



## **Abstract**

CONCEIÇÃO, Ana Beatriz de Oliveira. The importance of conflict in education. Rio de Janeiro, 2021. Monograph (Working Pedagogy Course Completion) – College of Education, Federal University of Rio de Janeiro, 2021.

The present work, entitled The importance of conflict in education derives from the experiences lived in the school routine and the different perspectives in relation to the conflict and its resolutions. The central objective is to understand the conflict in its interindividual form, that which is established in relations with the other. With Piaget, he outlines the importance of conflict in the construction of individuals' moral values. Moral education aims at the formation of autonomy. From the educator's view of conflict situations and the built socio-moral environment, it is possible for the child to develop his morality, autonomous or not. With Freud, in another way, the educator finds the concept of education for reality, the reality of desire and the conflictive as a constituent. The research used as a theoretical basis the work "The Moral Judgment on the Child" by Jean Piaget and selected texts from the Freudian work, such as "The malaise in Civilization" and "Three essays on the theory of sexuality". It was concluded that the importance of seeking an action that is based on Piaget's understanding of morality is fundamental for the educator's action in the face of conflict resolution, since when working on conflict, it generates knowledge and reflection, enabling the training of autonomous children, as proposed by moral education. For Freud, there is no conflict resolution, but an education that embraces conflict not as an error, but as the core of the human. Both authors, classics for education, in different ways, will point to the centrality of the consideration of conflict in educational practice.

Keywords: conflict, education.

## **Introdução**

Início descrevendo sucintamente minha prática, pois foi a partir dela que surgiu a inquietação que norteou esse trabalho. O tema proposto desta monografia surgiu a partir das experiências dos meus estágios remunerados, que valorizo muito por todo aprendizado, e da minha prática de ensino de Educação Infantil.

Assim que iniciei a graduação de Pedagogia na Faculdade de Educação, me interessei em ocupar um lugar em sala de aula. Dois meses depois do início do meu primeiro período, 2015.1, comecei um estágio em uma pequena creche escola localizada na Tijuca, bairro da zona norte do Rio de Janeiro. Por lá, tive meu primeiro contato com a educação infantil, com o educar e o cuidar, o olhar e a escuta sensível em relação às crianças e acima de tudo a importância das relações e do afeto, o que foi encantador e considero fundamental para o trabalho de educador. No ano de 2018, tive a oportunidade de estagiar em uma nova escola, também particular e localizada na zona sul, no bairro Gávea, porém com uma perspectiva diferente de educação, sendo esta construtivista. Nessa escola, o interesse pelo tema desta monografia foi despertado a partir de uma vivência em sala de aula que será melhor descrita no terceiro capítulo.

Ao mesmo tempo em que realizei os meus estágios remunerados, realizava os estágios obrigatórios da faculdade, sendo um deles a prática de estágio de Educação Infantil. Cursei a disciplina Prática de Ensino em Educação Infantil e iniciei o estágio, no segundo semestre de 2017, em uma turma com a faixa etária de 3 a 5 anos, pertencente a uma creche municipal, localizada na zona central do Rio de Janeiro. Presenciei diversos momentos que me deixaram desconfortáveis diante da relação professor-aluno durante o período do estágio, no qual acompanhava a turma três vezes por semana. A professora regente da turma, ao ser solicitada pelas crianças para resolver algum conflito com os seus pares, como situações que envolviam mordidas ou empurrões, por exemplo, respondia de tal maneira: “vaza daqui” ou “não quero saber”. Essa postura em relação às crianças era algo comum entre as professoras daquela escola, visto que em determinados horários, a turma que eu acompanhava se unia com outras em momentos de pátio e no refeitório. Não observei a presença de outras figuras pedagógicas no dia a dia escolar das crianças, como coordenadora ou diretora, as referências adultas eram a professora e duas agentes educativas, que cuidavam da parte higiênica das crianças, como banhos, trocas e etc.

Como dito anteriormente, estagiei durante dois anos, em uma escola particular, localizada na Gávea, bairro da zona sul do Rio de Janeiro. Para a minha surpresa e aprendizado, a postura em relação aos conflitos nessa escola era diferente da minha experiência da prática de estágio de Educação Infantil. A postura era discutir, debater e resolver os conflitos através de diálogo com a presença de um profissional da educação, podendo ser um docente ou um orientador pedagógico, por exemplo.

É possível observar que esse olhar sensível com os conflitos e suas resoluções são parte dessa escola, como instituição, que não se extermine em sala de aula, com a professora regente e a estagiária de turma.

Diante das experiências relatadas, resolvi estudar o assunto para alinhar a minha prática docente com a teoria de modo significativo. Sendo assim, o objeto de pesquisa dessa monografia é o conflito, considerando a sua importância e relevância para a educação.

Portanto, a pergunta central desse estudo monográfico é: Como se configura o conflito na infância e no espaço escolar e qual é o papel do educador diante desse conflito? Com essa questão em mente, temos como objetivo compreender o conflito, sua relação com a infância e o espaço escolar, e, o papel do educador diante desse conflito.

Para alcançar esse objetivo, a metodologia escolhida para esse estudo monográfico, organizado em três capítulos, é a revisão bibliográfica. Na qual, estudamos o conflito a partir de três grandes autores para a educação: Jean Piaget, Sigmund Freud e Siegfried Bernfeld.

O primeiro capítulo traz o conceito de conflito e Educação Moral em Piaget, perpassando pelo conflito intra-individual e interindividual, pelas morais heterônoma e autônoma e dos respeitos unilateral e mútuo. Também compreendemos os conceitos elaborados pelo autor em relação à prática e consciência das regras. Em detrimento das regras, temos as sanções expiatórias e as de reciprocidade, assim como as noções de justiça: retributiva e distributiva. Ao final do capítulo, citamos atitudes possíveis do professor para uma resolução de conflitos que respeite e possibilite a construção da moral autônoma da criança.

Já no segundo capítulo, analisaremos o conflito a partir de Freud e a educação para realidade. Diferentemente do primeiro capítulo, no qual o conflito requer uma resolução, Freud nos atenta para o inconsciente do sujeito e para o conflito como

condições humanas, portanto de um conflito que nunca será resolvido de forma definitiva, o que muitas vezes causa mal-estar.

No terceiro e último capítulo, refletimos sobre a posição do educador diante do conflito e da criança a partir da narração de uma experiência vivida pela autora. Apoiados em Bernfeld, que foi um psicanalista freudiano, questionamos o lugar do adulto diante da criança. O autor é defensor de uma posição expectante do educador, que reconhece seus limites, em vez de um sujeito onipotente e conhecedor de todo o saber.

## Capítulo 1 – Conflito e Educação Moral em Piaget

Ao falarmos de conflito, é importante que nos atentemos a etimologia da palavra e assim poderemos compreender melhor o conceito apresentado a seguir. A palavra conflito tem origem no latim, *conflictus*, que significa choque, embate das pessoas que lutam, discussão, desordem.

Através de leituras e pesquisas, é fundamental trazer o conceito de conflito desenvolvido por Jean Piaget, considerado um dos mais importantes teóricos da psicologia e educação do século XX. O autor afirma que o conflito é o fator mais influente na aquisição de novos conhecimentos e que pode assumir duas formas: a intra-individual e interindividual e para ele, ambas são imprescindíveis e complementares para o desenvolvimento (Piaget, 1976).

A primeira forma de conflito conceituada por Piaget (1964), chamada intra-individual, como o próprio termo diz, é o conflito dentro do indivíduo, sendo uma condição psicológica. Para Piaget (1964), a criança só executa alguma ação, seja ela interior ou exterior, quando se depara com uma necessidade mental ou física que gera conflito. De acordo com o autor: "Em todos os níveis, a ação supõe sempre um interesse que a desencadeia, podendo-se tratar de uma necessidade fisiológica, afetiva ou intelectual (...)" (1964, p. 14).

Para Piaget, é fundamental que ocorra o desequilíbrio, ou o conflito, pois a partir dele ocorrerá o desenvolvimento cognitivo, a partir de uma progressiva organização. Ele afirma que "a ação humana consiste neste movimento contínuo e perpétuo de reajustamento ou de equilibração" (1964, p. 16).

Quando uma criança entra em contato com um novo objeto, desconhecido até então, aciona seus conhecimentos anteriores e constitui uma relação de conflito com o mesmo. É a partir desse conflito, que o indivíduo é conduzido a superá-lo, construindo e estabelecendo novos conhecimentos e reorganizando o pensamento.

A segunda forma de conflito conceituada por Piaget, chamada interindividual, ou seja, aquela que se estabelece nas relações com o outro, se origina tanto no desenvolvimento moral, quanto no cognitivo. É a partir desse conflito que o indivíduo irá se defrontar com pontos de vista, desejos, ideias diferentes dos seus e considerá-los, desenvolvendo a capacidade de análise sobre o conflito, além de conceber relações sociais, morais e intelectuais.

Piaget (1976, p.80) afirmou que: “A vida social é uma condição necessária para o desenvolvimento da lógica”. Desta forma, acreditamos o quão importante é atentar o olhar para os conflitos interindividuais, pois é a partir deles que as crianças podem compreender que os outros também têm sentimentos, ideias e desejos e perceber a coerência das suas ações e pensamentos para estabelecer relações.

Nesse estudo monográfico, abordaremos o conflito em sua forma interindividual e suas implicações na educação moral, optando por não aprofundar o conflito em sua forma intra-individual, embora consideremos intrínseca ao indivíduo.

Portanto o que seria moral? La Taille (s/d, p. 1) define moral como “o conjunto de deveres derivados da necessidade de respeitar as pessoas, nos seus direitos e na sua dignidade”.

Uma das dificuldades do cotidiano da vida escolar é como lidar com os conflitos interindividuais ou interpessoais, como desavenças, atritos, desentendimentos e brigas por exemplo.

Os conflitos interindividuais são fundamentais para a construção dos valores morais dos indivíduos. Porém, como estes são construídos? Piaget (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.) e nas diversas situações.

De acordo com Vinha, pedagoga que se debruça em pesquisas sobre relações interpessoais e desenvolvimento sócio moral (2003, p.13):

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 os 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.

Ou seja, é a partir do exemplo do adulto que a criança terá seu primeiro contato com o valor moral. De nada adianta eu, como adulta, dizer que não se deve gritar ou bater, para resolver os problemas, por exemplo, e agir de tal modo. A criança observa como lidamos com os conflitos. Assim como, só será possível ela experimentar situações de conflito e desenvolver sua moralidade, caso o adulto permita que o faça, sem impedi-la de viver essa experiência. Como por exemplo, quando uma criança tem um problema com um colega, como uma disputa de brinquedo e a professora em vez de encorajar o diálogo e a exposição de desejos e sentimentos, determina quem ficará com o brinquedo ou não.

Segundo Piaget (1994, p.266):

Agir moralmente é conformar-se às regras da moral. Ora, as regras da moral são exteriores à consciência da criança; são elaboradas fora dela; a criança só entra em contato com elas num momento determinado de sua existência. O momento decisivo da constituição do espírito de disciplina é a vida escolar. Essas regras devem ser cultivadas por si próprias: constituem “um instrumento, dificilmente substituível, de educação moral”.

O principal objetivo da educação moral, segundo o autor (1996, p.5) é a formação de personalidades autônomas e aptas a cooperar, para que as crianças não sejam submissas durante toda sua vida à coação exterior.

O indivíduo precisa atingir o “estado de personalidade moral”, pois quando isso não ocorre ele poderá ignorar qualquer regra e se autocentrar em qualquer relação, sendo ela física ou moral. É preciso que o egocentrismo seja superado para atingir essa consciência moral.

“É no momento em que o sujeito está o mais centrado em si que ele menos se conhece; e é na medida em que descobre a si mesmo que o sujeito se situa num universo e constitui este em razão desta descoberta. Em outros termos, egocentrismo significa ao mesmo tempo ausência de consciência de si e ausência de objetividade, enquanto a tomada de consciência do objeto é inseparável da tomada de consciência de si” (Piaget, 1994, p.19).

É a partir do desenvolvimento da personalidade moral, segundo Piaget que 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 à atividade própria” (1973, p.72). Sendo esses os dois desafios para uma educação moral, a descentralização do eu e o estabelecimento de uma disciplina autônoma.

Piaget afirma que “nenhuma realidade moral é completamente inata” (1996, p.2) e que há dois meios para alcançar essa realidade moral, sendo eles a natureza psicológica da criança e as relações que serão estabelecidas entre a criança e as diversas pessoas que ela se relacionará durante a vida.

O autor afirma ainda que podem existir duas morais nas crianças, a heterônoma ou autônoma, ou seja, há duas maneiras de sentir e de se conduzir a partir de dois tipos de relações interindividuais. (1996, p.4) A primeira é identificada, por Piaget, como relação de coação, na qual prevalece o respeito unilateral. Existe uma desigualdade entre o que respeita e o que é respeitado, é o respeito da criança pelo adulto (1996, p. 4). A criança, parte considerada mais fraca da relação, tem medo de receber alguma punição, ser censurada ou perder o amor e os cuidados do adulto, que é a parte mais forte. E em contrapartida, dessa relação de coação e o respeito unilateral, existe a relação de cooperação, na qual o respeito é qualificado por Piaget, como mútuo. (1994, p.5) Nessa relação, o respeito é recíproco e os indivíduos se consideram como iguais.

É a partir desses dois tipos de respeitos e dessas duas relações que podemos identificar as duas morais. Na relação de coação, onde o respeito unilateral é um aspecto central, a moral existente é classificada como heterônoma. Já na relação de cooperação, fundamentada pelo respeito mútuo, a moral é autônoma. (Piaget, 1994, p.95)

Menin (1996) diz que a moralidade é algo bem mais amplo do que saber quais são as boas regras ou como devemos agir em cada situação, para ele a moralidade é sobre refletir o porquê seguimos algumas regras e não outras, e não simplesmente obedecê-las. Pois, quando seguimos uma regra, motivados pela consequência externa, apenas porque sabemos que alguém nos observa, sem reflexão sobre a regra, estamos sendo heterônomos. E quando refletimos sobre a regra e a seguimos porque a compreendemos, somos mais autônomos.

Piaget (1994, p.23), diz que as regras morais que as crianças aprendem a respeitar são, em sua maioria, transmitidas e elaboradas pelos adultos de sua convivência. E, na maior parte das vezes, não são elaboradas na medida de suas necessidades e interesses. A criança “desde o berço, é submetida a múltiplas disciplinas e, antes de falar, toma consciência de certas obrigações” (1994, p.24).



Visto que as regras são fundamentais para a construção da moral, seja ela autônoma ou heterônoma e para resolução de conflitos, iremos apresentar os quatro estágios sucessivos sobre a prática de regras, elaborados por Piaget a partir do jogo de bolinhas de gude, sendo este um jogo com muitas regras e modos diferentes de jogar. (1994, p.33).

O primeiro estágio é puramente *motor e individual*. Nesse estágio, a criança joga individualmente. A criança manipula as bolinhas de acordo com os seus desejos e hábitos motores, não se fala de regras coletivas. É apenas ela e as bolinhas.

Piaget nomeia o segundo estágio de *egocêntrico*. Segundo Piaget (1994, p.33), é nesse momento que a criança recebe do exterior o exemplo de regras codificadas, na faixa etária de dois a cinco anos. Quando as crianças jogam as bolinhas de gude, mesmo em parceria, ainda é considerado um jogo individual, no qual todos podem ganhar ao mesmo tempo e não há muita importância em relação aos erros.

Por volta dos sete e oito anos, temos o terceiro estágio, o da *cooperação*. Onde aparece o controle mútuo e unificação das regras, de acordo com Piaget (1994, p.33). Aqui, cada jogador quer vencer seus parceiros no jogo de bolinhas, mas ainda há uma variável grande em relação às regras do jogo.

E o último estágio sobre a prática das regras por Piaget (1994, p.33-34) é o de *codificação das regras*, desenvolvido a partir dos onze e doze anos. As regras são conhecidas e todas as crianças concordam sobre as regras do jogo de bolinhas de gude, além da regulamentação.

Já sobre a consciência da regra, Piaget a organiza em três estágios (1994, p.34):

1. A regra ainda não é coercitiva, pois é puramente motora. Ocorre no início do estágio egocêntrico da prática de regras.
2. A regra é considerada sagrada e intangível, de origem adulta externa. Qualquer proposta de mudança é considerada pela criança como transgressão. Ocorre entre o apogeu do egocentrismo até a primeira metade do estágio de cooperação.
3. A regra é considerada como uma lei imposta pelo consentimento mútuo, o respeito é obrigatório, porém permite-se mudá-la se houver um consenso geral.

O movimento dessa construção se dará de fora para dentro, conforme se lê:

A regra coletiva é inicialmente algo exterior ao indivíduo e, por consequência, sagrada. Depois, pouco a pouco, vai-se interiorizando e aparece nessa mesma forma, como livre resultado do consentimento mútuo e da consciência autônoma. (Piaget, 1994, p.34)

É importante que pensemos em como o adulto irá ensinar a criança a lidar com os conflitos, como desrespeito, ou o não compartilhamento de algo, por exemplo. Por vezes, o adulto tem a necessidade de evitar o conflito a qualquer custo ou resolver o conflito rápido através de mecanismos de controle, como a punição, por exemplo. O problema é que o conflito é resolvido momentaneamente, mas as crianças não estão sendo educadas, não gera conhecimento, troca ou reflexão. Portanto, as crianças acabam brigando ou tendo os mesmos conflitos diversas vezes, já que não compreendem as causas e não o resolvem suficientemente. Caso não haja nenhum tipo de sanção, a conduta que resulta em conflitos permanecerá, por isso trabalharemos a noção de justiça conceituada por Piaget, visto que esta se conecta ao problema das punições. O que é sanção? O que é justiça? Qual punição ou sanção é justa?

Para definir sanção, utilizaremos o verbete do Dicionário Aurélio (1994), “sanção é a pena ou recompensa com que se tenta garantir a execução de uma lei; aprovação ou media regressiva infligida por uma autoridade”.

De acordo com Piaget (1994, p.161) existem dois tipos de sanção, aquelas que chamamos por *sanções expiatórias*, na qual a coação e as regras de autoridade prevalecem. As regras são impostas e quando o indivíduo a transgredir há a sanção, na qual o seu conteúdo nada tem a ver com a natureza do ato sancionado. Alguns exemplos desse tipo de sanção: proibir a criança de brincar com seus brinquedos, não ir a passeios, bater, fazer cópias sobre o ato sancionado, etc.

E as chamadas *sanções de reciprocidade*, sendo esta fundamentada na cooperação e nas regras de igualdade. As regras são interiorizadas pelo indivíduo, pois ele compreende que “ela que a liga aos seus semelhantes por um elo de reciprocidade” (1994, p. 162).

Se a regra for violada, não há absolutamente necessidade para recolocar as coisas em ordem, de uma repressão dolorosa que imponha de fora 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. Não sendo

mais a regra, como anteriormente, uma realidade imposta de fora, da qual o indivíduo poderia se furtar, mas constituindo uma relação necessária entre o indivíduo e os seus próximos, basta tirar a consequências da violação desta regra, para que o indivíduo se sinta isolado e deseje, ele próprio, o restabelecimento das relações normais. A repreensão então, não precisa mais de um castigo doloroso para ser reforçada: reveste toda sua intensidade na proporção em que as medidas de reciprocidade fazem compreender ao culpado o significado de sua falta (Piaget, 1994, p.162).

Para Piaget (1994, p. 158) existem dois sentimentos em relação à sanção. O primeiro sentimento é o que considera a sanção necessária e justa; quanto mais severa, mais justa, no qual “a criança devidamente castigada saberá, melhor que outra, cumprir seu dever”. O outro sentimento não acredita que a sanção seja de fato uma necessidade moral. Acredita-se que entre todas as sanções, as únicas justas são aquelas que exigem uma restituição ou que o culpado poderá sentir as consequências de sua falta ou terá o tratamento de reciprocidade. Aqui, a punição é “inútil, sendo a simples repreensão” (1994, p.159).

E qual é a eficiência das *sanções expiatórias*? Piaget (1994, p.172) nos diz que a criança ao receber uma sanção expiatória e acreditar nas punições como forma de resolução, ela pode responder a favor da punição. Ela considerará justo ser punida. Porém, se a criança recebe uma explicação sobre o ato sancionado, ela poderá compreender, refletir e não praticar tal ato novamente. O autor diz: “Se a criança responde claramente a favor da mera explicação, é, parece-nos, que alguma coisa a impele a considerar a generosidade recíproca como superior a qualquer sanção.” (Piaget, 1994, p. 172). Como, por exemplo: um menino brincando na cozinha com os utensílios da mãe e deixa cair um copo, quebrando-o, a mãe pergunta o que houve e o menino mente, dizendo que o gato esbarrou e derrubou o copo. A mãe poderá ter duas atitudes: conversar sobre a mentira e o fato de não poder brincar com copo, pois pode se machucar com o vidro ou puni-lo. Em uma próxima situação semelhante, a tendência é que o menino que ouviu a explicação da primeira vez, não minta novamente e conte o que aconteceu para a mãe. E o menino que apenas teve a punição como resolução, irá novamente mentir, com o intuito de não ser punido.

Compreenderemos justiça, então, a partir de Piaget (1994, p.157), “a regra de justiça é uma espécie de condição imanente ou de lei de equilíbrio das relações sociais; assim vê-la-emos destacar-se quase em total autonomia, na medida em que cresce a solidariedade entre crianças.”. Ou seja, a justiça está acoplada ao desenvolvimento moral, ela depende das trocas sociais, e busca a igualdade e a correspondência entre os valores que temos e os valores que esperamos que os outros tenham.

O autor considera duas noções de justiça. A primeira chama-se *justiça retributiva*, sendo esta a que mais se liga à coação do adulto e se fundamenta na apresentação de diversos tipos de sanções, podendo ser baseadas na expiação ou na reciprocidade, à criança e na escolha da mais justa por ela mesma.

(...) a escolha das punições: enquanto os pequenos preferem as mais severas, de maneira a ressaltar a necessidade do castigo em si mesmo, os maiores optam mais pelas medidas de reciprocidade, que indicam simplesmente ao culpado a ruptura do elo de solidariedade e a obrigação de uma reposição em ordem. É o que indica, também, a reação dos indivíduos interrogados na questão da reincidência: para os pequenos, a criança bem punida não poderia reincidir, porque compreendeu a autoridade exterior e coercitiva da regra, enquanto, para muitos dos maiores, a criança à qual fizemos compreender, mesmo sem punição, o alcance dos seus atos, é menos levada a reincidir do que se nos limitássemos a castigá-la. (Piaget, 1994, p.176)

Diferente da justiça retributiva, a *justiça distributiva* tem seu fundamento na noção da igualdade. (1994, p.179)

Em meio às regras, sanções e noções de justiça é preciso que pensemos em como os educadores irão lidar e compreender o conflito, a educação moral e o ambiente sócio moral.

Por ambiente sócio moral, conceituado a partir de De Vries e Zan (1998, p.17), entendemos “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com outras crianças, com os estudos e com regras”.

As autoras (1998, p. 35) também colocam que algumas pessoas consideram que essa preocupação das escolas em relação à educação social e moral desnecessária, visto

que a escola deveria se preocupar com o desenvolvimento intelectual e no ensino acadêmico. A grande questão é que “a escola influencia o desenvolvimento social e moral quer pretenda fazer isso ou não”.

De Vries e Zan (1998, p.35) apontam que a maioria das escolas aposta em um ambiente sócio moral coercivo e exigem que as crianças sejam submissas e conformistas. Mesmo os professores com as melhores intenções acreditam que regras, punições e recompensas são as melhores formas de educar as crianças e fazê-las obedientes. Porém, isso só propicia que as crianças permaneçam obedecendo por medo ou para agradar o adulto, visto que é uma relação de coação, não refletindo sobre as regras morais, permanecendo no estado de moral heterônoma, longe de alcançar a moral autônoma.

Para Piaget (1977, p.14), a “autonomia é um poder que não se conquista senão de dentro e que não se exerce senão no seio da cooperação”. Essa importância da cooperação para a construção da autonomia é favorecida no ambiente educacional, não apenas visualizando as interações entre professores e alunos, como entre seus pares, já que aqui essa autoridade do adulto é minimizada. É nessa convivência entre os pares, que é possível propiciar e estimular a troca entre as crianças, oferecendo possibilidades de percorrer diferentes papéis, como assumir responsabilidades, tomar decisões, discutir pontos de vista, expressar os seus desejos e sentimentos. As situações de cooperação, ao contrário das relações de coação, levam à autonomia moral, pois consistem em “não simplesmente à obediência de regras impostas, quais que elas sejam, mas sim a uma ética de solidariedade e reciprocidade” (Piaget, 1977, p. 14). A cooperação é baseada em acordo, diálogo, envolvimento e compromisso. E a autonomia se dá no respeito pelo outro e no ser respeitado.

De Vries e Zan (1998, p.92) nos trazem três atitudes gerais do professor construtivista para com os conflitos das crianças, mencionadas a seguir:

1. Ser calmo e controlar suas reações.
2. Reconhecer que o conflito pertence às crianças.
3. Acreditar na capacidade das crianças para a solução dos seus conflitos.

Além dessas três atitudes, as autoras trazem catorze princípios do ensino em situações de conflito (1998, p.92-111):

1. Assumir a responsabilidade pela segurança física das crianças.
2. Usar métodos não verbais para acalmar as crianças.

3. Reconhecer, aceitar e validar os sentimentos das crianças e suas percepções de conflitos.
4. Ajudar as crianças a verbalizarem seus sentimentos e desejos entre seus pares e escutar o que os pares têm a dizer.
5. Esclarecer e verbalizar o problema.
6. Dar oportunidade das crianças sugerirem soluções.
7. Propor soluções quando as crianças não o fizerem.
8. Enaltecer o valor do acordo mútuo e oferecer a oportunidade para que as crianças rejeitem soluções propostas.
9. Ensinar procedimentos imparciais para resolver disputas em que a decisão é arbitrária.
10. Abandonar o conflito quando ambas as crianças perderem o interesse por ele.
11. Ajudar as crianças a reconhecerem sua responsabilidade em situações de conflito.
12. Dar oportunidades para a compensação, se apropriado.
13. Ajudar as crianças a restaurar o relacionamento, mas não forçá-las.
14. Encorajar as crianças a resolverem seus conflitos sozinhas.

A resolução de conflito não segue um manual de instruções, pois cada situação será analisada de acordo com os sentimentos e ideias dos envolvidos, porém as atitudes e princípios, listados acima, são práticos e palpáveis para quem ocupa o papel de educador. A partir dessas atitudes é possível expandir o olhar e o conhecimento do educador sobre as diferentes formas de lidar com o conflito, tão recorrentes no âmbito escolar.

Neste capítulo, abordamos o que é conflito e as suas duas formas: intra-individual, o conflito dentro do próprio indivíduo, e interindividual, aquele que se estabelece nas relações, sendo a última o foco deste trabalho monográfico. Compreendemos o que é moral e como os conflitos interindividuais são parte da construção desses valores morais, que são construídos a partir da interação com o outro. E que dependendo dessa construção, a moral pode se desenvolver como heterônoma ou autônoma. A educação moral visa a formação da autonomia, na qual encontramos o respeito mútuo e a relação de cooperação. Considero fundamental a compreensão da moralidade e seus desdobramentos como as práticas e consciência de regras e os tipos

de sanções por Piaget para refletir sobre a influência e as atitudes de um educador em relação aos conflitos, estas que podem ajudar a moldar uma moral autônoma ou não.

## Capítulo 2 – Conflito na educação para a realidade de Freud

Neste capítulo abordaremos o conflito a partir de outro referencial teórico, a psicanálise, muito reconhecida na psicologia, a partir de Sigmund Freud. Seus estudos e pesquisas, dos séculos XIX e XX, contribuíram para a criação de um campo clínico, chamado psicanálise, fundamental para investigação da psique humana.

Freud, embora não tenha se debruçado especificamente sobre a educação, muito escreveu sobre o tema conflito, pesquisou e contribuiu através de assuntos como a sexualidade infantil, a cultura e o mal estar, por exemplo. Visto que, segundo o autor: “a psicanálise reivindica o interesse de outros profissionais além dos psiquiatras, pois toca em vários outros âmbitos da ciência e estabelece inesperadas relações entre estes e a patologia da vida psíquica” (Freud, 1913b, p. 330), podemos pensar em sua abrangência.

Em “Dois verbetes de enciclopédia” (1923 [1922]), Freud definiu a psicanálise como:

(1) um procedimento para a investigação de processos mentais que são quase inacessíveis por qualquer outro modo, (2) um método (baseado nessa investigação) para o tratamento de distúrbios neuróticos e (3) uma coleção de informações psicológicas obtidas ao longo dessas linhas, e que gradualmente se acumula numa nova disciplina científica.

A psicanálise apoia-se em dois conceitos chaves: o inconsciente e a palavra. O inconsciente é uma condição de existência do sujeito, este que é marcado por uma falta constituinte e um desconhecimento de si próprio (Freud, [1923] 1980:56). E a palavra é o instrumento essencial da cura analítica, chamada por Freud de *talking cure*.

Em contrapartida do que foi abordado no capítulo anterior, para além do conflito entre os pares e suas resoluções, o conflito, baseado nos estudos de Freud, envolve também o inconsciente. Nesse sentido, não teríamos apenas duas pessoas com suas consciências e racionalidades numa situação de conflito, mas todo um aspecto inconsciente e desconhecido que também estará silenciosamente presente nos acontecimentos. O próprio educador, enquanto agente convocado à resolução de conflitos em sua turma estará também sujeito a sua própria divisão constituinte entre consciência e inconsciente.



Não nos ateremos a um olhar pessimista em relação ao conflito, pois embora haja um determinismo em relação ao inconsciente, também existe um indeterminismo, este que faz valer a liberdade do sujeito e sua capacidade de transformação a partir do reconhecimento da realidade.

“Porque somos humanos não nos contentamos apenas com a fatalidade, criamos sentidos, traduzimos em palavras, tentamos dominar a coação, tentamos fazer um Destino imperativo e exterior, um destino que nos diz respeito.”  
(Carneiro; Coutinho, 2015, p.3)

Nós, seres humanos, não podemos viver sozinhos, independentes do todo, vivemos em sociedade, que é cercada por conflitos. Em *Mal-estar na Civilização*, Freud (1930) nos diz que “um dos traços característicos da civilização é o modo como são reguladas as relações dos homens entre si, as relações sociais (...)” (Freud, 1930, p.37). Portanto, acreditamos que as relações sociais são fundamentais para a constituição do sujeito e da própria comunidade.

A vida humana em comum se torna possível apenas quando há uma maioria que é mais forte que qualquer indivíduo e se conserva diante de qualquer indivíduo. (Freud, 1930, p.37)

No que tange relações sociais, consideramos a necessidade de abrir mão do eu e da liberdade individual para o bem estar da comunidade. Esse abrir mão, não é sem consequências, pois o sujeito, regido constantemente pelo inconsciente, sempre buscará a satisfação dos seus desejos, gerando conflitos. Esse equilíbrio entre o desejo e a satisfação, entre o eu e o grupo, é muito trabalhoso causando o mal-estar.

A falta nos move para a liberdade como um desejo, este que será o propulsor de novos conhecimentos, destinos e transformações.

“Nessa ótica, a liberdade para Freud não poderia ser de um sujeito livre de conflitos, até porque o real jamais seria totalmente abarcado pelo psíquico, mas referida à possibilidade de transformação do sujeito.” (Carneiro; Coutinho, 2015, p.4)

O conflito é inerente ao ser humano e essa sociedade que nos cerca, portanto aqui já não cabe uma mera resolução de conflitos, pois ele não deixará de existir. O conflito nos pertence e é ele quem nos move para transformar a realidade do sujeito, a partir do desejo.

### **A sexualidade infantil: o cerne do sujeito**

Ao falarmos de sexualidade, no senso comum, muitas suposições e ideias passam pela nossa mente. Primeiramente, nos causa um estranhamento, pois a ela associamos a libido, a algo que não deve ser falado, um grande tabu em nossa sociedade. Porém, para Freud, é na sexualidade que se encontra o cerne da constituição do sujeito e menosprezar esta importância quando se pensa em educação é da ordem do engano. (Freud, [1913] 1980, p.225).

Nessa perspectiva, a psicanálise considera o infantil e a sexualidade como o cerne do adulto, pois nós, os adultos de hoje, fomos e ainda somos as crianças, vivemos a infância e ela vive em nós, mesmo que recalcada. A sexualidade infantil não deixa de existir, por nos tornamos adultos, ela é remanescente, faz parte do inconsciente.

Portanto, aqui se rompe qualquer ideia que ligue a sexualidade exclusivamente à puberdade, ao desejo sexual ou a uma mera necessidade fisiológica. A sexualidade é inerente ao ser humano, é infantil e assim permanece no sujeito em todas as etapas de sua vida, mesmo sofrendo modificações, sendo fundamental para sua construção psíquica.

“A sexualidade é marcada pela busca incessante pelo retorno a um estado fantasiado de plenitude que, no entanto, se fosse alcançado, significaria o fim da vida psíquica.” (Carneiro, 2015, p. 6)

Ou seja, é a sexualidade, pilar da psicanálise de Freud, que faz o sujeito buscar incessantemente uma espécie de completude. Esta, por sua vez, nunca será completamente alcançada, marcando o sujeito como um ser também moldado pelo inconsciente.

Segundo Freud, “o trabalho analítico só merece ser reconhecido como psicanálise quando consegue remover a amnésia que oculta do adulto o seu conhecimento da infância” (Freud, 1919/1988, p. 230). O autor, na citação anterior, faz menção ao ofício do psicanalista, porém a afirmativa pode ser utilizada para pensar no papel do educador. Este educador, que por ser adulto, também sofre e precisa romper parcialmente com essa amnésia que nos afasta da nossa infância e da nossa sexualidade infantil.

Se foi possível à psicanálise ressaltar da importância do infantil na constituição do sujeito, é porque já se tinha, no contexto freudiano, toda uma discussão sobre as especificidades da infância e do papel da educação. Como dito, Freud não se debruçou nos estudos sobre educação, porém na Conferência XXXIV, das *Novas conferências introdutórias à psicanálise* (Freud, 1933/1996), o autor reconhece a sua importância e afirma como a análise é fundamental em seu âmbito.

Existe um tema, todavia, que não posso deixar passar tão facilmente - assim mesmo, não porque eu entenda muito a respeito dele, e nem tenha contribuído muito para ele. Muito pelo contrário: aliás, desse assunto ocupei-me muito pouco. Devo mencioná-lo porque é da maior importância, é tão pleno de esperanças para o futuro, talvez seja a mais importante de todas as atividades da análise. Estou pensando nas aplicações da psicanálise à educação, à criação da nova geração. (Freud, 1933, p.98).

### **A psicanálise e o papel do educador**

A criança, desde o ventre da sua mãe, recebe estímulos e expectativas diversas, por parte da família e da sociedade em que vive. Quando falamos sobre criança, é necessário falar de infância e da construção desse sentimento, que por muito tempo foi compreendido como a preparação de algo para o futuro e não como uma etapa da vida em si. Por muitas vezes, escuto a seguinte pergunta feita por adultos para as crianças: “O que você será quando crescer?” e o adulto espera ouvir da criança que ela será médica, engenheira, professora, ou alguma outra profissão, etc. Ou seja, ainda hoje há a ideia de que a criança está sempre se preparando para algo do futuro.

A palavra infância vem do latim *infante*, aquele que não sabe falar. Ariès (1986), propulsor das análises do sentimento de infância, percebe a partir de pinturas e textos, que entre os séculos XI-XII as crianças eram retratadas como pequenos adultos:

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condição de viver sem a solicitude constante da sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia destes. (Ariès, 1986, p.156)

Ao decorrer desse longo processo histórico, a concepção de infância foi tomando forma até se consolidar no século XX, sendo reconhecida como um momento diferenciado da vida, que precisa ser resguardado e cuidado.

Freud, em sua obra, aponta essa imposição da sociedade sobre as crianças, estas que precisam compreender as regras, a cultura e também lidar com as expectativas do mundo adulto desde pequenas.

Percebemos que a dificuldade da infância reside no fato de que, num curto espaço de tempo, uma criança tem de assimilar os resultados de uma evolução cultural que se estende por milhares de anos, incluindo-se aí a aquisição do controle de seus instintos e a adaptação à sociedade - ou, pelo menos, um começo dessas duas coisas. Só pode efetuar uma parte dessa modificação através do seu desenvolvimento; muitas coisas devem ser impostas à criança pela educação. (Freud, 1933, p.99)

A escola, para além da família, é a ponte de relação da criança para com o mundo. Se com a família, a criança já recebe diferentes estímulos e repressões, é na escola que a criança expande o seu lidar com o outro, em âmbito público. Freud, em sua visão analítica, atribui à educação, como sua primeira função, o controle de instintos, já que seria inviável conceder toda liberdade às crianças a fim de colocar todos os impulsos em prática. (Freud, 1933, p.100)

A criança deve aprender a controlar seus instintos. É impossível conceder-lhe liberdade de pôr em prática todos os seus impulsos sem restrição. Fazê-lo seria um experimento muito instrutivo para os psicólogos de crianças; mas a vida seria impossível para os pais, e as

próprias crianças sofreriam grave prejuízo, que se exteriorizaria, em parte, imediatamente, e, em parte, nos anos subsequentes. Por conseguinte, a educação deve inibir, proibir e suprimir, e isto ela procurou fazer em todos os períodos da história. (Freud, 1934, p.100)

De todo modo, nós educadores, devemos cuidar e garantir a integridade física e emocional dessas crianças que ocupam o espaço escolar. Imagina se permitíssemos que um grupo de 20 crianças, com cinco anos, colocassem todos os seus impulsos em prática? De fato, seria o caos. Nós, educadores, enlouqueceríamos e ao final do dia entregaríamos as crianças aos pais, nos explicando e justificando o que aconteceu ao longo do dia. É necessário escolher o que será permitido e o que precisará ser inibido, o que envolverá os sentidos que dado contexto e cultura partilha como valores, bem como as experiências pessoais do educador. E quando possível, conversar com as crianças sobre o porquê de tal impulso ser inibido, reiterando a importância do respeito no convívio em grupo.

A menos que o problema seja inteiramente insolúvel, deve-se descobrir um ponto ótimo que possibilite à educação atingir o máximo com o mínimo de dano. Será, portanto, uma questão de decidir quanto proibir, em que hora e por que meios. (Freud, 1933, p.100)

Como já dito, para Freud (1933, p.101), “toda educação possui um objetivo tendencioso, que ela se esforça por fazer a criança alinhar-se conforme a ordem estabelecida na sociedade...”. Porém, mesmo com esse objetivo tão específico, a criança pode e vai subverter essa ordem, pois a educação se dá no encontro do sujeito com esse saber do mundo.

(...) há sempre algo que escapa à educação, no sentido mais tradicional do termo, algo que diz respeito à presença de um sujeito que não se assujeita inteiramente à educação, já que se constitui na singularidade de seu encontro com ela, ao mesmo tempo em que se constrói seu saber sobre o mundo. O ideal de educar do professor engendra um ideal de aluno. Mas quando o educador pretende que o aluno realize totalmente seu ideal, já não deixa espaço para que o aluno possa existir, desejar, e assim, se apropriar do que lhe foi ensinado à sua maneira, dentro do possível. (Carneiro; Coutinho, 2015, p.10)

Por fim, Freud declara em *Análise Terminável e Interminável* (1937) que existem três profissões impossíveis: educar, curar e governar. Diante dessa

impossibilidade, Hohendorff (1985, p.55) diz que “no ato educativo, além da transmissão de conhecimentos metodologicamente estabelecidos e executados, ocorre uma transmissão, que escapa ao controle e alcance tanto do professor como do aluno, pois atinge e inclui o sujeito do inconsciente”. Para além dos conteúdos pedagógicos e das demandas escolares, o educador também está transmitindo valores e concepções que aprendeu em toda sua vida, algumas vezes sem qualquer intenção, devido o inconsciente que se faz tão presente em nós, sujeitos morais e psíquicos.

A educação lida com os fundamentos do humano, mas também, nela se verificam processos psíquicos cuja especificidade é muitas vezes afetada pelo inconsciente. (FREUD, 1996a).

Com isso, compreendemos que o aprendizado é único, pois para além do que nos é palpável e até mesmo, controlável, como educadores, lidamos com as injunções do inconsciente, tanto dessas crianças, quanto do nosso próprio, como educadores. Este inconsciente, que é repleto de desejos, que irá mover o sujeito para diferentes direções.

Sabemos que Freud era um grande crítico da educação de sua época, marcada pela pedagogia religiosa, pois esta justificava suas ações repressivas e restritivas a partir do olhar moral adulto. Segundo Lajonquiere, Em “*Freud, sua Educação para Realidade e a Ilusão (psico)Pedagógica de nossos Dias*” (2000), essa moral adulta, considerada hipócrita, não permite que o homem se reconheça como dividido, entre consciente e inconsciente, e portador de desejos, movidos na maioria das vezes pelo inconsciente (p.17-19). Nesse mesmo texto, o autor discorre sobre a educação almejada por Freud, a dita educação para a realidade. Essa educação além de reconhecer o sujeito como dividido e desejanter, tem como seu propósito “possibilitar o reconhecimento da impossível realidade do desejo, ou seja, do caráter artificial do seu estofado mascarado, precisamente, pelas ilusões religiosas”. (Lajonquiere, 2000, p.18)

Diante disso, salientamos a necessidade de uma educação voltada para a realidade e o desejo, a fim de que não sejamos educadores dispostos a repreender e restringir as crianças apenas. É necessário que nos tornemos educadores que ofereçam uma escuta atenta e permitam o diálogo junto às crianças para além de um olhar puramente moral adulto.

### **Capítulo 3 - A criança e a posição do educador diante do conflito**

No presente capítulo, refletiremos sobre a posição do educador diante do conflito e da criança a partir de uma experiência vivida no âmbito escolar, narrando-a e dialogando com os autores estudados nos capítulos anteriores e que compõem o quadro teórico deste trabalho, sendo eles Piaget e Freud.

#### **3.1 Narrando a experiência**

Ao discutir a posição do educador em relação ao conflito e as crianças, a minha própria experiência me traz reflexões. A minha função em turma era de estagiária, porém a minha relação com a professora regente era muito fluída e amistosa, na qual permitia também ocupar esse papel de professora com muita liberdade. Portanto, a vivência relatada não é de uma observadora e sim de uma agente ativa das situações e intervenções.

A escola em questão é da rede privada e considerada de alta classe aqui do Rio de Janeiro. As crianças do grupo série tinham entre cinco e seis anos e uma dessas crianças, que aqui chamarei por T., chamava-nos muita atenção. T. estava em seu primeiro ano na escola, era bolsista e morava em uma comunidade próxima a escola. Na parte da tarde, T. frequentava outra instituição, sendo esta como uma creche, da rede pública. T. possuía acompanhamento psicológico.

T. no início do ano parecia estar muito feliz na nova escola e buscava estar sempre próximo aos adultos, contando diversas novidades sobre o que acontecia em casa. Era comum observar T. brincando sozinho e quando convidado pelos pares ou pelos professores para alguma brincadeira, muitas vezes recusava e argumentava dizendo que não tinha interesse em participar, por não gostar da brincadeira. Em outros momentos, quando aceitava participar, não sustentava a brincadeira até o final, se interessando por outros objetos ou não concordando em seguir as regras organizadas pelo grupo.

As regras são fundamentais e indispensáveis para o funcionamento harmonioso de um grupo e para a construção da moral do sujeito. Apesar da importância das regras, Para T., elas pareciam sem sentido. A partir do seu comportamento fiz a hipótese que ele não via para quê segui-las, portanto se retirava das situações. Por exemplo, em um dia, T. finalizou a proposta, porém não organizou seu material, como agenda, copo e etc, e foi brincar com os brinquedos dispostos em sala. As educadoras alertaram a T. que era necessário que o mesmo se organizasse, pois estávamos próximos ao horário do pátio. O

mesmo as ignorou e continuou brincando com os brinquedos. Quando a professora se posicionou para acompanhar o grupo, organizado em fila, ao pátio, T. ficou muito nervoso, pois ainda não havia guardado seus pertences e começou a empurrar os colegas com a intenção de ser o primeiro da fila. A professora foi firme em sua colocação e pediu para T. retornar a sala, organizar o que era necessário e aguardar ao final da fila, pois não era justo com os outros colegas que ele “furasse a fila” e ainda mais, os empurrasse.

Com essas intervenções firmes e sem negociações por parte da professora, refleti que elas poderiam estar sendo vividas por ele apenas como um capricho da educadora, algo imposto de fora. Na imposição de regras, “a criança começa a por considerar as regras não só como obrigatórias, mas ainda como inatingíveis” (Piaget, 1994, p.92), além de não causar reflexão. Isso significa dizer que para T., a regra imposta era a organização dos seus pertences, pois se ele não conseguisse se organizar rápido, seria o último da fila. Isso ficou muito marcado para T., porém não causou a reflexão em relação ao cuidado de T. para com os outros, como não empurrar os seus amigos.

Portanto, o nosso principal investimento como educadoras tinha como objetivos: a formação do grupo, a organização dos procedimentos, a formação dos laços afetivos e a construção de combinados para uma boa relação de todos. As educadoras estavam ao lado do T., mediando suas relações e buscando flexibilizar as tolerâncias de ambos os “lados”, tanto de T., como dos colegas de turma.

Ao longo do ano, T. se aproximou de duas colegas e uma de suas brincadeiras favoritas era de escola, na qual T. era professor de Educação Física e as colegas eram suas alunas. Quando, eventualmente, alguma das meninas questionava algo proposto por T., ele mostrava-se chateado e se retirava imediatamente da brincadeira. Ao observar o conflito existente, a intervenção se dava em escutar e mediar esse diálogo entre as crianças. T. se queixava das meninas, que na maioria das vezes ouviam o amigo. Porém, ao ouvir das amigas o que as deixaram chateadas, T. demonstrava dificuldade de refletir, reconhecer sua parte e reparar o que fez.

A situação discorrida acima ocorreu em outros momentos, nos alertando para a necessidade de investir na inserção de T. no grupo, buscando estratégias para garantir que ele ampliasse suas parcerias e se tornasse mais receptivo e tolerante em suas relações.

Nas aulas de Educação Física, que aconteciam uma vez por semana, T. sempre se mostrava disponível para a proposta do professor, além de ser muito carinhoso.



Porém, para além das habilidades motoras requeridas nas atividades, que T. desempenhava com facilidade, havia dificuldade em relação às regras das brincadeiras e divisão de objetos com os amigos, como bola, por exemplo. Essa falta de disposição de partilhar objetos ou seguir as regras foi muito presente durante as aulas de Educação Física, gerando reações intensas e inconformadas por parte de T., que muitas vezes agredia fisicamente ou verbalmente os amigos. Dito isso, umas das estratégias utilizadas pelo professor, era retirar o T. da atividade que estava ocorrendo para que o mesmo refletisse sobre suas ações e assim retornasse com uma postura mais amena para o grupo. Essa estratégia funcionou muitas vezes, porém em outros momentos, T. ficava mais chateado com a situação, se sentindo injustiçado e não conseguindo retornar ao grupo.

T. era muito observador e detentor de muitos saberes, porém nas rodas de conversa, rotineiras e diárias, ele necessitava do incentivo do adulto para envolver-se nos debates. Pois, distraía-se com algum objeto ou se envolvia em disputa de lugar, gerando uma situação de conflito. As educadoras, na maioria das vezes, conseguiam conquistar a participação de T. de forma positiva, chamando-o para o debate, valorizando seus conhecimentos e sua capacidade de contribuir com o grupo. E em outras vezes, a intervenção era menos mediadora e mais impositiva, com certo tom de ordem. Quando a intervenção era mais impositiva, ela não funcionava com o T. e gerava um embate na relação professor-aluno. Não funcionar significa dizer que as professoras se contradiziam em suas ações, envolvidas em sentimentos que as faziam perder a sua práxis. Além disso, significa que o T. não aceitava uma relação de coação e de respeito unilateral, aquele no qual Piaget disserta ser o ponto central da heteronomia. Pois, na maioria das situações, T. era incentivado, pelas educadoras, a ser uma criança autônoma, que compreendesse as regras e não apenas aceitá-las ou acatá-las.

Embate este que podemos retratar também como um mal-estar, conceito elaborado por Freud, próprio da condição humana. O conflito gerado com T., além de dizer sobre o sujeito dele e de sua construção moral e psíquica, diz também sobre o sujeito da educadora, atravessado pela falta e também em construção moral e psíquica, visto que essa construção se dá ao longo de toda vida e que não é possível finalizá-la de forma plena. Nessas situações de embate e conflito, é possível observar a dificuldade da descentralização do eu, tanto em relação a T., quanto da educadora. Pois, a educadora quando se envolve nesse embate, acredita que está com a plena razão e não abre espaço de escuta para a criança. Segundo Piaget, essa descentralização do eu é um dos desafios da educação moral (Piaget, 1973, p.72).

T. era educado e carinhoso com todas as professoras, porém quando algo o desagradava, indo contra os seus desejos, ou quando um adulto lhe atentava acerca do seu comportamento, agia de modo ríspido e até mesmo gritava.

Com todas as situações de conflito descritas nas quais T. se envolvia constantemente, observamos que a estratégia de resolução utilizada por ele era o meio físico. E, nós educadores, precisamos garantir a integridade física e moral de todos que estão no espaço escolar. Então, em alguns momentos, precisávamos retirar T. do espaço físico em questão, devido seu descontrole físico a fim de que ele não se ferisse ou ferisse os colegas. Assim que T. conseguia retomar o seu controle, propúnhamos a reflexão sobre a importância do diálogo com os pares e com os adultos.

### **3.2 A reflexão da experiência e o sentimento do educador**

A partir do que foi relatado, irei narrar um pouco desse sentimento do educador, mediador de conflitos e agente na construção moral e psíquica das crianças, em especial, de T.

Embora, o objetivo principal do educador seja fortalecer o potencial das crianças, incentivando a busca pelo conhecimento através da autonomia, somos sujeitos passíveis de erros, carregados por conflitos, angústias, dores, estresses e frustrações.

Nossa relação era muito afetuosa, de ambas as partes, e eu queria ver o T. sendo o melhor que ele poderia ser. Por vezes, senti que exigia muito do que T. estava disposto a fazer e o tratava de modo não carinhoso, acreditando que ele precisava de limite. Toda vez que eu agia com o T. de modo desagradável e ríspido, nossa conversa não fluía, gerava choque, tensão e conflito e ambos ficavam chateados com a situação. Um questionamento pairava em minhas reflexões: Será que eu, como educadora, tinha o poder de definir o melhor que o T. poderia ser? A resposta parece ser óbvia demais, é evidente que não. Ocupar esse papel de tamanha arrogância e insensibilidade, em relação ao outro, não faz parte do ofício do educador. Bernfeld (1973) afirma o quanto é necessário que o educador reconheça e aceite os seus limites, indo contra o sentimento de onipotência. O sujeito educador, muitas vezes, atravessado por suas ideias, práticas e seus discursos, enxerga a relação adulto-criança, de forma vertical, se embasando expectativas de um aluno perfeito e ideal. A criança, por sua vez, não corresponde da forma esperada, e se posiciona contra esse ideal adulto, tão prepotente. Esse adulto que, ilusoriamente, acredita estar afastado de sua própria infância, nesses momentos de embate demonstra o quanto seu desejo infantil e a sua criança são remanescentes e

presentes (Carneiro, 2015). De acordo com Bernfeld (1973), é preciso que o educador se coloque em uma posição de expectante, sendo aquele que suporta o tempo e respeita a criança.

Carneiro, Scrinzi e Zelmanovich (2020), debruçadas na obra de Bernfeld apontam que:

(...) um lugar ético para os adultos que educam e clinicam seria aquele de suportar o não saber, tolerando certo tempo e atentando aos detalhes das respostas, fragmentos de linguagem que esses sujeitos lhes dirigem. (Carneiro, Scrinzi, Zelmanovich, 2020, p.254).

Como educadora, exponho o sentimento de desconforto em relação a essa posição do adulto aceita que não sabe e que tolera o tempo, como dito na citação acima. Desde muito pequenos, nós, adultos, vivemos em relações autoritárias com os adultos que fizeram parte de nossa trajetória, como por exemplo: pais, avós, tios, professores, etc. Portanto, fomos ensinados, a lidar com as crianças de forma autoritária, reproduzindo um comportamento que vivenciamos nas nossas infâncias. É com esse desconforto, unindo o meu eu-adulto-educadora e o meu eu-criança, que me coloco a disposição para reconstruir a minha prática, através da formação de um eu-adulto-educador-expectante.

Em vários dias desse ano letivo em convivência com o T., ia para casa ou faculdade com uma sensação de angústia. Refletia acerca das minhas intervenções em relação a ele, por vezes me culpando, sentindo que eu não tinha feito a melhor intervenção possível. Buscava compreender porque aconteciam tantos conflitos no nosso grupo e sentia que em nenhum momento alcançaria plenitude de um ambiente calmo e amistoso e sem conflitos. Ao estudar o conflito, esse embate interno se dissipou, pois acredito que um ambiente com conflitos é rico em possibilidades de transformação e construção moral e psíquica. De acordo com Tognetta (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 autoestima está sendo construída.

É preciso respeitar as crianças de acordo com as suas necessidades emocionais e permitir que elas vivenciem e experimentem diferentes situações. O educador deve se retirar do papel de detentor de todo saber, descer do pedestal, para que a autonomia das crianças tenha espaço para ser construída.

O respeito pelas crianças exige a comunicação de aceitação e afeto. Exige o planejamento de um ambiente que encoraje e apoie as expressões de sentimentos, interesses e valores pelas crianças. Isto significa aceitar o direito da criança de sentir raiva e tristeza, bem como sentimentos positivos. (DeVries e Zan., 1998, p. 68)

Não será possível a construção moral e psíquica das crianças em um ambiente coercivo e de não escuta. O professor se colocar para a criança de acordo com as suas demandas, com um olhar atento e sensível, deve continuar sendo um dos objetivos da relação adulto- criança. As crianças precisam se sentir seguras e pertencentes ao espaço escolar, e isso só será possível se o educador excluir o sentimento de propriedade, aquele no qual o educador se sente o dono do lugar e também da razão. (DeVries e Zan, 1998, p.68).

A partir dos erros é possível a reflexão. T. foi fundamental para a minha formação como educadora, ouvinte e mediadora de conflitos. Além disso, contribuiu para a minha construção como sujeito, que hoje entendo que é incompleta, assim como meu eu educador, que estará sempre em transformação.

Como sabemos, a escola é o primeiro espaço extrafamiliar que a criança frequenta, desde a mais tenra idade e por muitos anos de sua vida. No Brasil, as crianças devem ser matriculadas obrigatoriamente a partir de quatro anos de idade e devem permanecer na escola até os dezessete anos, segundo a [Lei nº 12.796/2013](#).

Muito se fala sobre o reconhecimento da criança e de seu papel na sociedade como sujeito. De acordo com o Ministério da Educação (2010), a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Brasil, Ministério da Educação, 2010)

Compreendendo a criança como esse sujeito histórico e de direitos, a escola e o educador precisam implantar uma pedagogia que respeite e garanta esse direito da criança, como sujeito.

Todavia, pouco se ouve as crianças, quando estas estão no meio adulto. Pois nós, educadores, tendemos a analisar as situações, e aqui incluo os conflitos, aqueles inerentes aos sujeitos e entre seus pares, de forma adultocêntrica. Somos nós que

delimitamos os limites, os direitos e os deveres e até mesmo falamos pelas crianças, sem escutar os seus desejos e suas opiniões acerca dos assuntos de seus interesses.

Neste sentido, o que adiantou assegurar os direitos da criança, se o esforço falante da criança ainda é tratado como baboseira, ficção, mentira, ou, se ainda se a impede de falar. (Castro, 2013, p.106)

Ao pensar na posição do educador diante do conflito vivido pela criança, muitas vezes para nós adultos é necessário resolver de modo mais rápido e eficiente possível, às vezes cessando-o. O educador toma o conflito para si e não permite que a criança seja protagonista de sua vivência, não colaborando para a sua construção psíquica e moral. Em outros momentos, o “agente do conflito”, ou seja, aquela criança que mais se envolve em situações de conflito é estigmatizada, se torna o foco de qualquer intervenção, equivocada ou não. Essa criança perde o seu direito de fala e pode-se criar uma relação nada amigável entre ela e o adulto, que além de não escutá-la, julga-a. Concordamos com Bernfeld quando afirma que “as palavras, gestos ou sentimentos de uma criança não determinam seu próprio valor nem violam sua estima” (2005, p. 77). Ou seja, nenhuma atitude da criança, seja considerada pior possível na visão da sociedade, merece julgamento e estigmas.

Questionando essa postura do educador, adultocêntrica, em relação ao conflito, Siegfried Bernfeld, psicólogo e educador, nos traz dois conceitos para uma intervenção pedagógica eficiente: a autoridade técnica e o adulto expectante.

A autoridade técnica é aquela autoridade que não predestina ou limita, ela não coisifica, pelo contrário ela abre espaço de escuta e sua intenção é a produção de um ato pedagógico (Bernfeld, 1919).

O adulto expectante é aquele que consegue suportar o tempo da criança em lidar com o seu próprio conflito, sem tomá-lo pra si. Assim, a criança poderá construir sentido com este conflito, mesmo que conjuntamente à intervenção adulta. Sentido co-construído e que lhe pertence.

O educador precisa assumir esse papel de adulto expectante e dispor de autoridade técnica para que a situação pedagógica a partir dos conflitos aconteça. Para isso, é preciso se despir de certezas e razões enraizadas na visão adultocêntrica e permitir que a criança se expresse e se posicione com a sua subjetividade. Segundo Bernfeld, é necessário que o educador:

[...] Desça do pedestal da autoridade moral e expresse solidariedade com os autores do crime quanto à finalidade de

seu ato. Desta forma, as crianças ouvirão as críticas que o educador faz em meio a esse fim. (BERNFELD, 1973, p. 87)

Concluimos, a partir do relato e das vivências expostas, que apenas desse modo, descendo desse enorme pedestal detentor de todo o saber, que as crianças e os adultos poderão aprender com o conflito. Caso não, a situação de conflito será apenas mais uma forma do adulto punir a criança, causando traumas, inimizade e desamor. É a partir da escuta e do diálogo com respeito que o conflito tomará um caminho de aprendizado para a construção psíquica e moral das crianças, para além dos educadores.

## **Conclusão**

O tema proposto neste estudo monográfico, o conflito, é delicado, atual e merece ser estudado com constância e dedicação pelos profissionais de educação, pois é a partir desse conhecimento que nos tornaremos educadores respeitosos e atentos para com as nossas crianças.

O conflito, enquanto conceito, se apresenta em diferentes perspectivas. Nesse texto, optamos por estudá-lo a partir de dois grandes autores, fundadores de referenciais teóricos distintos, sendo eles Jean Piaget e Sigmund Freud. Ambos os autores, de modos diferentes, apontam para a importância do conflito na educação.

O primeiro capítulo, Piaget e sua obra, nos ajudou a compreender como o conflito se constitui em sua forma interindividual, aquela que se estabelece nas relações com o outro, e sua importância na construção dos valores morais dos indivíduos. Segundo o autor: “A vida social é uma condição necessária para o desenvolvimento da lógica” (1976, p.80). Ou seja, sem vida social não há conflito, sendo assim não é possível construir conhecimento. Piaget também nos mostrou que o principal objetivo da educação moral é a formação da autonomia. E para que este objetivo seja alcançado, o olhar do educador para as situações de conflito, suas propostas de resolução e a construção de um ambiente sócio moral favorável será essencial.

No capítulo seguinte, a partir dos estudos de Freud, podemos encontrar o conflito de outra forma. O autor nos coloca em um local desconfortável em relação ao que chamamos de conflito, pois não o relaciona com possíveis resoluções definitivas e sim com a inerência desse conflito em nós, seres humanos, psíquicos e atravessados também pelo inconsciente. Ou seja, o conflito nos pertence e não deixará de existir, causando um mal-estar e apontando para uma falta constituinte. Sendo estes os grandes motivadores para o conhecimento da realidade e sua transformação a partir do desejo.

No terceiro e último capítulo, a partir de uma experiência na profissão docente, refletimos sobre a questão da posição do educador diante do conflito e da criança. Cercados de muitos questionamentos e incertezas em relação à prática educativa e aos conflitos, contamos com o olhar de Bernfeld, que nos apontou sobre a importância da posição expectante do adulto, sendo aquele educador que se esforça para desenvolver uma escuta sensível, com a capacidade de reconhecer que não sabe tudo e que suporta o tempo.

Com esse estudo sobre o conflito, podemos compreender a necessidade da discussão da temática nos cursos de formação de professores, já que a mesma atravessa o âmbito escolar e a constituição das crianças, sujeitos morais e psíquicos.



## Referências Bibliográficas

ÁRIES, P. **História Social da Criança e da família**. 2ª Ed. Rio de Janeiro, LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, MEC / SEB, 2010.

CARNEIRO, C.; SCRINZI, M.; ZELMANOVICH, P. **Um lugar ético para o adulto na relação com crianças e adolescentes: Bernfeld e o para além da patologização**. Tempo Psicanalítico. Rio de Janeiro, v. 52.2, p. 243-257, 2020.

COUTINHO, L.; CARNEIRO, C. **Infância, adolescência e mal-estar na escolarização: interlocuções entre a psicanálise e a educação**. Rio de Janeiro, Psicol. Clin., v. 28, n.2, p. 109-129, 2016.

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

FREUD, S. (1911-1913) **"O caso Schreber" e outros textos**. São Paulo, Companhia das Letras, 2010. (Original publicado em 1988).

FREUD, S. (1923 [1922]) **Dois verbetes de enciclopédia**. Volume XVIII. Rio de Janeiro, Imago, 1969.

FREUD, S. **O mal estar na civilização**. In. S. Freud [autor], Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, volume XIII, Rio de Janeiro, Imago, 1980. (Original publicado em 1930).

FREUD, S. **Novas Conferências introdutórias à psicanálise e outros trabalhos. (1932-1936)**. Edição Standard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud, volume XXII, Rio de Janeiro, Imago, 1996. (Original publicado em 1933).

LAJONQUIÉRE, L. **Freud, sua educação para a realidade e a ilusão (psico)pedagógica de nossos dias**. Educação e Realidade, São Paulo, v.25, n. ja/ju, p.15 - p. 23, 2000.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro, Forense, 1964.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

PIAGET, J. **O julgamento moral na criança**. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

PIAGET, J. **O juízo moral na criança**. São Paulo, Summus, 1994.

PIAGET, J. (1996) **Os procedimentos da educação moral**. In: Macedo, L. (ed) Cinco estudos da educação moral, p. 1 - p.36. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1996.

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

**VINHA, T. Os conflitos interpessoais na relação educativa.** Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.