



Educação. Revista do Centro de Educação

ISSN: 0101-9031

claubell@terra.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Salete Celich Dani, Lúcia

Escola: os conflitos sociomoraes e a construção da personalidade moral

Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 35, núm. 3, septiembre-diciembre, 2010, pp. 381-394

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, RS, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116968003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Escola: os conflitos sociomorais e a construção da personalidade moral

Lúcia Salete Celich Dar

Resumo

Este artigo apresenta reflexões sobre os conflitos sociomorais e as violências presentes no ambiente escolar. As informações para este texto foram coletadas durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa intitulado "Personalidades morais em construção: os conflitos sociomorais e os sentimentos". A pesquisa teve como objetivo investigar como as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental trabalhavam com as situações de conflitos sociomorais e com os sentimentos daqueles que neles estavam envolvidos, para, assim, compreender as repercussões na construção da personalidade moral autônoma dos alunos (PUIG, 1998). Foi previsto na metodologia do projeto, um estudo de caso (LÜDKAMP ANDRÉ, 1986), a realização de entrevistas semi-estruturadas com docentes e observação das turmas de alunos dessas professoras. Foram entrevistadas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de quatro cidades do estado do Rio Grande do Sul. Seis atuavam na cidade de Santa Maria, uma em Faxinal do Soturno, quatro em Nova Palma e três em Roque Gonzales. A pesquisa empírica revelou um universo de dados que apontaram para a existência de conflitos e violências tanto na relação aluno-aluno quanto na relação professora-aluno. Os conflitos e violências observados (e sua maioria) foram decorrentes de um sentimento de abstenção por parte das professoras entrevistadas. Somado ao despreparo na formação, ao desconhecimento de como mediar conflitos e a não compreensão de algumas situações de conflitos como violências, as práticas autoritárias das professoras também destacaram como um elemento que desfavoreceu a construção da personalidade moral autônoma e a relação EU-TU (BUBER, 1977).

Palavras-chave: Conflitos sociomorais; Violências na escola; Personalidade moral.

School: sociomoral conflicts and the construction of moral personality

Abstract

This article presents reflections about the sociomoral conflicts and the kinds of violence present in the school environment. The information to this text was collected during the development of the research study "Moral personalities in construction: the sociomoral conflicts and feelings". The research had as

* Professora adjunta do Departamento de Fundamentos da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

Lúcia Salete Celich Dani

objectives to investigate how early- elementary-grades school teachers would deal with situations of sociomoral conflict and with the feelings of those involved, in order to understand their repercussions in the construction of an autonomous moral personality of the students (PUIG, 1998). A case study (LÜDKE and ANDRÉ, 1986) was predicted in the methodology of the study, with the implementation of semi-structured interviews with teachers and the observation of groups of students of those teachers. Fourteen early- elementary-grades teachers from public schools from four cities in Rio Grande do Sul were interviewed. Six of them in the city of Santa Maria, one in Faxinal do Soturno, four in Nova Palma and three in Roque González. The empirical research revealed a universe of data that indicated the existence of conflicts and violence both in the relationship student-student, and in the relationship teacher-student. The conflicts and violence observed were (mostly) due to a feeling of abstention of the interviewed teachers. Besides the gaps in the teachers' education, the ignorance of how to mediate conflicts and the misunderstandings of some situations of conflicts such as violence, the authoritarian practices of the teachers also contrast as an element that disadvantaged the construction of autonomous moral personality and the relation I-YOU (BUBER, 1977).

Keywords: Sociomoral conflicts; Violence in school; Moral personality.

Introdução

No presente artigo, proponho pensar sobre os conflitos sociomorais e os sentimentos no ambiente escolar. Para tanto, apresento alguns dados e informações obtidas no projeto de pesquisa "Personalidades morais em construção: os conflitos sociomorais e os sentimentos".¹

Considerando os conflitos sociomorais e os sentimentos componentes importantes na construção da autonomia, a pesquisa buscou coletar dados relacionados a esses elementos. Na análise dos dados, busquei compreender como as professoras do Ensino Fundamental estavam trabalhando com os conflitos sociomorais que surgiam na sala de aula e com os sentimentos daqueles que neles estavam envolvidos. Todos os esforços nessa compreensão tiveram como norteador o processo de construção da personalidade moral (PUIG, 1998).

A pesquisa, como é definida por muitos autores, constitui-se na atividade principal das ciências sempre que essas se propõem descobrir a realidade. No entanto, esta tentativa de descoberta da realidade é sempre incompleta, uma vez que não é possível esgotá-la. Além disso, de acordo com André e Lüdke (1986, p. 03), "como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador".

Escola: os conflitos sociomorais e a construção da personalidade moral

Dessa forma, os resultados aqui apresentados não se impõem como os únicos e verdadeiros e as análises tampouco têm a pretensão de tê-lo esgotado. O que se apresenta é um olhar sobre um espaço-tempo-local guiado por um referencial teórico e, como não seria possível o contrário, com a interferência do pesquisador.

A metodologia adotada na investigação possibilitou uma abordagem qualitativa na compreensão e interpretação dos dados. Na coleta de dados foram utilizados alguns dos instrumentos de investigação do estudo de caso (entrevistas semi-estruturadas e observações em sala de aula),² nos quais a preocupação central [...] é a compreensão de uma instância singular. Isto significa que o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 21).

Foram entrevistadas 14 professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de quatro cidades do Estado do Rio Grande do Sul: seis atuavam na cidade de Santa Maria, uma em Faxinal do Soturno, quatro em Nova Palma e três em Roque Gonzales. As questões das entrevistas foram organizadas considerando a temática dos conflitos, sentimentos, a formação escolar e memórias escolares das entrevistadas.

A pesquisa revelou um universo de dados que apontaram para uma realidade em que os conflitos sociomorais e as violências que caracterizam as relações eu-outro estavam presentes tanto na relação aluno-aluno quanto na relação professor-aluno.

Refletindo sobre os resultados

A relação eu-outro carrega um elemento que é inerente a sua condição de existência: os conflitos sociomorais. E, segundo Puig (1998), as situações de controvérsia são a condição inicial e necessária para a construção e reconstrução da personalidade moral.

O autor, em seu livro *A construção da personalidade moral*, entrelaça a personalidade e moral, pois entende que ambas são construídas pelo sujeito no seu processo de desenvolvimento. No entanto, essa tarefa não é solitária, todo o contexto social, histórico e cultural em que o sujeito está inserido contribui para influenciar essa construção. A escola e a família são os meios de experiências mais significativos e influenciadores no processo de construção da personalidade de moral. Na escola essa influência é deflagrada pela participação em práticas pedagógicas que ativem a inteligência moral e pela apropriação e internalização de valores cultivados nesse ambiente sociomoral.

Lúcia Salete Celich Dani

Na concepção de Puig (2007) a inteligência moral compõe-se de

[...] um conjunto de capacidades psicomorais que tornam possível a deliberação e a direção moral. Diante de experiências de conflito moral, nós, humanos, colocamos em ação – de forma imediata e frequentemente inconstante – uma série de capacidades que nos permitem atividades como valorar, questionar, compreender, contrastar, tomar decisões e levá-las a termo. A inteligência moral tem uma natureza funcional e seu uso correto permite a cada sujeito enfrentar adequadamente as questões morais que lhe são colocadas pela vida cotidiana. (PUIG, 2007, p. 114)

Sendo a inteligência moral um conjunto de múltiplas capacidades para definir e deliberar sobre a direção moral e os conflitos sociomorais, isto é, um elemento impulsionador no processo de construção da personalidade moral, é imprescindível que a escola que se preocupa com a formação moral de seus educandos considere tais situações nas práticas educativas da instituição.

A tese que defendemos é que a construção da personalidade moral depende, em parte do efeito causado pelo conjunto da instituição educacional. Afirmamos que a totalidade da instituição é uma poderosa força educativa que incide sem cessar na formação pessoal dos alunos. (PUIG, 2007, p. 95)

Assim, identificar e compreender as causas da existência dos conflitos, problematizar essas situações entre os alunos quando ocorrem violências físicas e psicológicas são atitudes necessárias a qualquer professor. Essas atitudes favorecem a construção de um ambiente de diálogo no qual as crianças são convidadas a expressar seus pontos de vista, ao mesmo tempo em que conhecem as razões de seus pares. Nesse sentido, as experiências de trocas entre as crianças contribuem para a conquista da autonomia e para a aprendizagem de capacidades como a empatia, a reciprocidade e a sensibilidade moral.

Puig (2007) escreve que aprender a viver pressupõe um processo educacional que abarque todas as dimensões do humano. Dessa forma, a educação possui como tarefa incluir, na opinião do autor, a aprendizagem de quatro éticas, entre elas: a auto-ética ou aprender a ser.

Aprender a ser é um projeto que envolve empenho pessoal, desejos e interesses individuais que reforcem a conquista da autonomia no pensar.

Para Puig (2007),

Aprender a ser é construir uma ética de si mesmo: a auto-ética. Uma ética que não deve ser entendida como

Escola: os conflitos sociomoraes e a construção da personalidade moral

forma de egoísmo ou de individualismo, mas como produto de condições históricas que permitem maiores graus de individualização em oposição à pressão uniformizadora das éticas tradicionais de caráter heterônomo. (PUIG, 2007, p. 69)

Assim, na construção do aprender a ser, o sujeito necessita incluir alguns elementos que funcionarão como ferramentas na tarefa de autoformação. São eles: a construção de capacidades como a auto-regulação e a auto-observação, o desenvolvimento da sensibilidade moral e a autonomia no pensar e emitir juízos.

Essas ferramentas fortalecem a construção da alter-ética (aprender a conviver); da socioética (aprender a participar) e da ecoética (aprender a habitar o mundo). Fortalecem igualmente a construção de valores guias necessários à convivência no grupo. Tais valores, construídos no ambiente escolar, integram a personalidade moral das crianças. Em suma, isso demonstra que os conflitos precisam ser pensados na escola, considerando suas múltiplas facetas. Abafar, naturalizar ou banalizar os conflitos são condutas que mostram que esse tema não possui relevância e/ou apontam para o despreparo daqueles que educam.

Nas entrevistas realizadas, quando foi indagado sobre a relevância do trabalho com os conflitos e os sentimentos que afloram nessas situações, obtiveram-se diferentes respostas das professoras.

Algumas delas entenderam não ser relevante o trabalho com os conflitos que surgiam em sala de aula, à medida que nos afirmavam o seguinte: “Estão atribuindo responsabilidade demais ao professor, às vezes, ele tem que ser mãe, médico, psicólogo... No entanto, a única preocupação que ele deve ter é com os conteúdos”.

Ao afirmarem que a “única preocupação” do professor em sala de aula deva ser com o ensino dos conteúdos as professoras revelaram sua compreensão sobre o que é significativo na aprendizagem dos alunos. Problematicar valores e trabalhar com os sentimentos que se fazem presentes nas violências e conflitos escolares não são responsabilidade do professor.

Essa mesma preocupação em relação ao ensino dos conteúdos também foi percebida nas observações em salas de aula. Nas falas e práticas pedagógicas de algumas professoras, observei explícitas cobranças, as quais os estudantes deveriam copiar passivamente os conteúdos: “Encerrou a conversa, vamos copiar! Boca fechada e vamos continuar copiando! Vira pra frente e copia!”

As autoras Sastre e Moreno (2002) perguntam sobre qual seria a vantagem de se manter a crença de que o ensino escolar necessita apenas considerar o desenvolvimento cognitivo de seus alunos e não dedicar tempo ao desenvol-

Lúcia Salete Celich Dani

mento afetivo? Elas levantaram algumas hipóteses para o entendimento dessa questão, dentre as quais destaco a seguinte:

[...] simplesmente seguimos uma tradição milenar, segundo a qual o ensino deve transmitir os conhecimentos inerentes àquelas matérias que desde sempre se têm considerado como as mais importantes e fundamentais para a formação das pessoas, sem se perguntar se as mudanças operadas no mundo atual, as necessidades, os valores e as problemáticas de nossa sociedade se veem atendidos com a formação que os estudantes recebem no ensino obrigatório, ou se existem nela enormes lacunas que somos capazes de detectar, porque nos deixamos guiar pelas crenças, isto é, por aquilo que nunca questionamos. (SASTRE; MORENO, 2002, p. 37)

Puig (2007) amplia o pensamento das autoras acima destacando que, além do ensino e da aprendizagem dos conteúdos, as práticas escolares necessitam contemplar mais dois importantes campos: a convivência e a animação. Na opinião do autor, a aprendizagem da convivência supõe a construção de uma cultura escolar impregnada de valores. “As assembleias de classe e a resolução de conflitos são algumas possibilidades próprias desse campo.” (PUIG, 2007, p. 97).

Em outras entrevistas, percebi que as professoras não deram a real importância ao tema. Elas demonstraram não ter consciência das imbricações dos conflitos na construção da personalidade moral dos alunos ao realizarem comentários como: “A prática é muito diferente do que está nos livros... Na teoria, é muito bonitinho... A teoria é muito bonitinha, mas na prática a realidade é bem diferente”.

Constatei também que algumas professoras mostraram-se preocupadas em relação a existência dos conflitos em sala de aula, visto que não se sentiam preparadas para agir diante de tais situações. Uma professora assim se expressou: “Acho significativo trabalhar os sentimentos e os conflitos, mas sinto que para nós professores falta uma preparação [...], pois não sabemos, na maioria das vezes, o que fazer quando esses conflitos acontecem”.

O desconhecimento e a falta de preparo do como trabalhar os conflitos que surgiam também foi percebido nas observações realizadas nas salas de aula das professoras entrevistadas. O conflito relatado a seguir mostra essa situação: um menino coloca um elástico ao redor de sua cabeça, como se fosse uma tiara e, ao mesmo tempo, faz caretas para os colegas. A professora percebe a situação e chama a sua atenção da seguinte forma: “Vou colocar você em cima de uma classe com um nariz vermelho para todo mundo te ver”. O menino não diz nada e, então, um colega ri alto: “Ah! Ah! Ah!”. A professora ao ouvir as risadas

Escola: os conflitos sociomoraes e a construção da personalidade moral

Logo diz a esse menino: “E você também”. Ambos voltaram à atividade proposta pela professora.

O despreparo e a intervenção autoritária da professora apontam para a confirmação da idéia expressa por Sastre e Moreno (2002, p. 19) quando afirmam que: “nossa formação nos tornou mais hábeis para lidar com o mundo físico do que com o social; aprendemos mais coisas do mundo exterior que com nossa própria intimidade, conhecemos mais os objetos do que as pessoas com o nosso convívio”.

Outra questão feita às entrevistadas relacionava-se à existência de conflitos e violências nas relações interpessoais nas suas salas de aula. Nas respostas emitidas pelas professoras, encontrei contradições na fala de algumas e, em outras, em relação à fala e à prática observada.

Uma das professoras entrevistadas afirmou não haver conflitos em sua sala de aula: “A minha turma é muito boa não há conflitos, nem violências [...] Geralmente as crianças menores, como as da ... série, não fazem gozações e nem distinção dos colegas, todos se dão muito bem”. Porém, ao observar uma aula em sua turma, perceberam-se alguns conflitos como: um menino chuta a mochila de sua colega, que lhe diz: “Você chutou minha mochila”. O menino responde: “Eu não chutei”. Então, a menina empurra o colega dizendo: “Chutou sim”. Outros colegas interferem no conflito. A professora manda que parem de brigar e voltem à atividade de cópia. As crianças obedecem, mas continuam com provocações, como “fazer caretas” umas para as outras.

Outra professora disse-nos: “Na minha sala de aula não há fatos que possam ser considerados como conflitos”. Entretanto, no decorrer da conversa, relatou-nos o caso de um menino que sofre gozações – recebe apelidos – pelo fato de ser “gordinho”; uma menina que sofre rejeição pelos colegas em razão de ser “mau cheiro” e gozação por ser alta e muito magra; e o caso de um outro menino que a própria professora o denomina de “chatinho” por conversar demais e apresentar resistência a ir ao quadro.

Em outra turma observada, presenciou-se a existência de conflitos na relação pedagógica. Na relação professor-aluno, perceberam-se situações de imposições autoritárias da professora, que provocavam resistências e posturas dissimuladas por parte dos alunos.

Durante a aula, a professora fazia inúmeras intervenções de pedido de silêncio e práticas disciplinares coercitivas, tais como: “Agora silêncio e copiar. Baixar a cabeça e copiar. Boca fechada! Vamos trabalhar! Mais um motivo para vocês calarem a boca” (hora da merenda). “Eu não acho graça vocês serem relaxados. Vou mandar lá pra C... e pra B...” (diretora e supervisora de escola).

Lúcia Salete Celich Dani

Nas situações de ameaça, algumas crianças demonstravam sentimentos de inconformidade e apreensão. Tais sentimentos podem ser identificados nas seguintes exclamações: “Ui, sora, Cruz Credo! Não, professorinha, não!”.

A cobrança pelo silêncio podia ser vista até mesmo ao final da aula, quando este era imposto como condição para a saída dos alunos. Nessa circunstância, foi observado que as crianças cobravam silêncio aos seus pares, reproduzindo as intervenções autoritárias da professora: “Vão calar a boca ou não! Fiquem quietos! C... cala a boca!”.

Essas intervenções autoritárias da professora faziam com que os alunos não sentissem motivação e prazer em estar naquele ambiente, apresentando resistência em realizar as atividades propostas. Isso pode ser justificado pelo fato de vários alunos perguntarem, com grande frequência, “Que horas são?”.

Quando a professora saía da sala de aula, os alunos imediatamente paravam suas atividades e levantavam-se para conversar com os colegas. Algumas vezes, uma criança ficava “espiando” na porta, a fim de avisar a turma quando a professora se aproximasse. Percebo, nessas atitudes, a intenção de burlar a regra do silêncio, uma vez que a disciplina mantida na presença da professora se dava a partir de práticas coercitivas.

De acordo com Piaget (1973, 1994), as práticas coercitivas conduzem a uma moral heterônoma. O indivíduo heterônomo segue as regras sem questionamentos, cumpre-as em razão do respeito à autoridade que as impõe e não em razão do conteúdo da regra. “Seguir regras de outros por meio de uma moralidade de obediência jamais levará à espécie de reflexão necessária para o compromisso com princípios internos ou autônomos de julgamento” (DE VRIES; ZAN, 1998, p. 55).

Essa idéia encontra ressonância no processo de auto-regulação apresentado por Puig (1998). A auto-regulação é um dos procedimentos da consciência moral que favorecem a compreensão, interpretação, análise e avaliação dos conflitos morais que surgem nos meios de experiência moral.

Na opinião de Puig (1998, p. 112-115), a autorregulação traz à consciência moral a possibilidade de cada um, por esforço próprio, poder “dirigir por si mesmo sua própria conduta”. É ela “um processo de intensificação, da relação consigo mesmo, [...] um exercício dialógico para consigo mesmo”. Enfim, é um processo de trabalho pessoal que permite ao sujeito tornar-se autor de seus atos e pontos de vista durante o seu desenvolvimento e formação.

Nas entrevistas, as professoras também conversaram sobre a sua formação, quando lhes foi questionado se houve algum estudo que lhes teria ajudado na resolução de algum conflito pessoal ou na resolução de conflitos em

Escola: os conflitos sociomoraís e a construção da personalidade mor

sala de aula. Dentre as 14 professoras entrevistadas, apenas três responderam que a disciplina de Psicologia lhes forneceu alguns conhecimentos que foram úteis na resolução de conflitos. Uma professora relatou que os estudos de pós-graduação em Psicopedagogia lhe ofereceram maior entendimento sobre a temática; as demais professoras confessaram que a sua formação não contemplou a reflexão sobre o presente tema.

Com o propósito de investigar as contribuições da formação escolar para a vida cotidiana, Sastre e Moreno (2002, p. 41) realizaram uma pesquisa envolvendo 120 estudantes de primeiro ano de universidade. Dentre as perguntas feitas aos estudantes estava a seguinte: “Algumas das coisas que aprendeu na escola lhe foram úteis para resolver algum conflito importante que tenha vivido?”. O resultado não foi surpreendente: 37% das pessoas asseguraram categoricamente, que o aprendido na escola não lhes foi de nenhuma utilidade para resolver os conflitos vividos; 32% afirmaram que talvez os tenha ajudado em algo, mas indicaram outras aprendizagens, realizadas fora das instituições, que lhes foram de maior utilidade; 26% responderam que lhes foram úteis aspectos gerais relacionados com a autodisciplina, o respeito aos demais, a vontade de fazer bem as coisas e outras atitudes fomentadas pela escola; e apenas 3% dos entrevistados asseguraram ter aprendido com os(as) professores(as) atitudes e formas específicas que os ajudaram na resolução de seus próprios conflitos.

Ao refletir sobre as respostas das professoras em relação às perguntas dirigidas à sua formação e também sobre os resultados da pesquisa supracitada, percebo que a formação escolar/acadêmica se centraliza nos conteúdos curriculares que visam ao desenvolvimento cognitivo e à aprendizagem funcional daqueles. Consoante a isso, De Vries e Zan (1998, p. 33-34) declararam:

Desenvolver o conhecimento no campo afetivo e no das relações interpessoais não é considerado particularmente inteligente pelo sistema estabelecido [...] isso conduz a uma sociedade muito bem preparada para progredir no campo da tecnologia – inclusive a militar – mas deixa esta tecnologia nas mãos de indivíduos que não sabem conscientizar e organizar suas emoções nem resolver conflitos de maneira não-violenta, isto é, nas mãos de analfabetos emocionais.

A aprendizagem das matérias curriculares dissociada da aprendizagem emocional não beneficia os alunos na resolução de problemas em suas relações interpessoais, fato que foi evidenciado na pesquisa realizada por Sastre e Moreno (2002). A respeito disso, essas autoras alertam para o fato de que “violações, suicídios, crimes e agressões não têm comumente como causa a ignorância das matérias curriculares, mas estão muito frequentemente associados a uma incapacidade para resolver os problemas interpessoais e sociais de maneira inteligente”. (SASTRE; MORENO, 2002, p. 45)

Lúcia Salete Celich Dani

Para entender um pouco mais como se constroem as atitudes que desfavorecem a construção de iniciativas que investem na problematização dos sentimentos, dos conflitos e das violências de forma mais inteligente, busco o conceito de relação de Martin Buber, explicitado na obra *Eu e Tu*. Nessa obra, Buber (1977, p. 32) escreve que “O homem se torna EU na relação com o TU”. Nessa relação há sempre a exigência da reciprocidade, a qual acontece face a face e envolve os sentimentos. É através dela que o ser humano se realiza pela palavra. Von Zuben (1977, p. XLII), na introdução da obra citada, esclarece que

A palavra é princípio, fundamento da existência humana. A palavra-princípio alia-se à categoria ontológica do “entre” *zwischen* objetivando instaurar o evento dia-pessoal da relação. A palavra como diálogo é o fundamento ontológico do inter-humano.

Buber (1977, p. 3) afirma que o mundo se configura para o homem de maneira dual e, conseqüentemente, suas atitudes diante dele também são duais. Assim, “A atitude do homem é dupla de acordo com a dualidade das palavras-princípio que ele pode proferir. [...] Uma palavra-princípio é o par EU-TU. A outra é o par EU-ISSO”.

Ele defende, ainda, que a atitude humana perante seu mundo poderá seguir duas dimensões: de Separação, se o relacionamento acontecer pela experiência pautada na dicotomia sujeito-objeto (EU-ISSO); ou de Relação, à medida que a dinâmica sujeito-objeto seja superada, abrindo-se espaço ao encontro EU-TU. Seja qual for a atitude, esta irá determinar o significado da existência humana e o significado do mundo. Dessa forma “O mundo como experiência diz respeito à palavra-princípio EU-ISSO. A palavra-princípio EU-TU fundamenta o mundo da relação” (BUBER, 1977, p. 6).

Tanto a relação EU-TU quanto a relação EU-ISSO pode se aplicar a coisas ou a pessoas, isto quer dizer que um sujeito pode estabelecer um relacionamento objetual com coisas da mesma forma que pode estabelecer com pessoas; como também pode definir uma relação pessoal com pessoas e com objetos.

Como a atitude revela o interior, a forma de existir e de ser do sujeito que a toma, as palavras-princípio não podem existir simultaneamente. “Quando se faz patente a relação EU-TU, fica em latência o relacionamento EU-ISSO, pois estas duas atitudes são mutuamente excludentes” (MORAIS, 1995, p. 62).

Na concepção de Buber (1977), é aceitável que as relações entre os seres humanos principiem com o relacionamento EU-ISSO. Para ele, o distanciamento inicial é necessário, pois “prepara e dá possibilidade à aproximação e à comunhão” (MORAIS, 1995, p. 64). Porém, este “encontro humano” só é possível se houver a superação do relacionamento EU-ISSO.

Escola: os conflitos sociomoraís e a construção da personalidade mor

Buber (1977 apud MORAIS, 1995, p. 66) ressalta que nenhuma relação será permanentemente EU-TU, pois os seres humanos são imperfeitos e não raras vezes cairão nas armadilhas de suas imperfeições. Porém, “o que importa é se as pessoas amadurecem e se enriquecem ao ponto de buscarem constantemente e fazerem predominar o EU-TU na relação interpessoal [...], se o EU-TU apenas predominar, as coisas se salvam”.

De acordo com Buber (1977 apud MORAIS, 1995) o relacionamento EU-ISSO pode edificar-se sob aspectos patológicos. As relações entre as pessoas que persistem no relacionamento EU-ISSO podem apresentar como pressupostos: traumas, deformações da personalidade, má influência do pragmatismo social, fatores que podem levar o sujeito a ver no outro apenas a sua dimensão de utilidade ou não, condenando ao outro e a si próprio a condição de objeto (MORAIS, 1995).

O EU da palavra-princípio EU-ISSO, o EU, portanto, como o qual nenhum TU está face a face presente em pessoa, mas que é cercado por uma multiplicidade de “contêndos” tem só passado, e de forma alguma presente. E outras palavras, na medida em que o homem se satisfaz com as coisas que a experiência e utiliza, ele vive no passado e seu instante é privado de presença. Ele tem diante de si objetos, e estes são fatos do passado (BUBER, 1977, p. 14)

A relação EU-TU se ancora na ideia de totalidade. Assim, essa relação é construída no encontro de duas pessoas exigindo a presença e o diálogo num movimento sempre novo de atualização.

A palavra-princípio EU-TU só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade. A união e a fusão em um ser total não pode ser realizada por mim e nem pode ser efetivada sem mim. O EU se realiza na relação com o TU; é tornando EU que digo TU. Toda vida atual é encontro (BUBER, 1977, p. 13)

Assim, fica clara a ideia de que a relação EU-ISSO é a que dá sustentação a atitudes de desrespeito e de violências contra o outro. Conforme visto, a palavra-princípio EU-ISSO engendra uma relação marcada pela dimensão de utilidade. Essa noção transforma o outro em um mero objeto que nos permite, em alguns momentos, obter prazer e, em outros, descontar nosso desconforto e nossas mágoas. Dessa forma, a relação EU-ISSO não permite a compreensão do outro como TU.

Olhar o outro como TU supõe reconhecer no outro alguém como e alguém com direitos e deveres, com limites e possibilidades de desenvolvimento afetivo, cognitivo, moral e social.

Lúcia Salete Celich Dani

Considerações finais

Um projeto, algumas escolas, algumas professoras e seus alunos são, diante da amplitude educacional, um pequeno universo de dados.

As entrevistas realizadas e as observações feitas nas turmas de alunos me permitem afirmar que os conflitos e as violências presenciados (em sua maioria) foram decorrentes de um sentimento de abstenção por parte das professoras entrevistadas. Somado ao despreparo na formação, ao desconhecimento de como mediar conflitos e a não compreensão de algumas situações de conflitos como violências, as práticas autoritárias das professoras também se destacaram como um elemento que desfavoreceu a construção de personalidades morais autônomas.

No entanto, assim mesmo, os resultados foram significativos porque permitiram responder as questões da investigação e, ao mesmo tempo, problematizar as vozes e as práticas das professoras entrevistadas nos diferentes contextos sociomorais.

Entendo como relevante pensar a escola como uma instituição que se volte à formação do homem como sujeito individual e social, envolvendo a aprendizagem não só de conteúdos e de idéias já historicamente construídas, mas também o aprender de valores éticos e morais, tendo como princípio o respeito pela vida e pelos indivíduos em suas relações.

Acredito que a instituição escolar não é neutra no processo de construção moral dos educandos. Embora a escola de hoje centralize seu trabalho no desenvolvimento cognitivo dos alunos, considerando apenas o ensino de conteúdos voltados para o campo da ciência e tecnologia estará também, mesmo que implicitamente, transmitindo valores que influenciam o desenvolvimento moral desses.

Nessa perspectiva, De Vries e Zan (1998, p. 35) afirmam:

Os professores comunicam continuamente mensagens sociais e morais enquanto dissertam para as crianças sobre regras e comportamentos e enquanto administram sanções para o comportamento das crianças. Portanto, a escola ou a creche não são e não podem ser livres de valores ou neutros quanto a esses. Por bem ou por mal, os professores estão engajados na educação social e moral.

Nesse sentido, é pertinente e relevante que a escola, seus professores e seus alunos invistam em propostas que possibilitem mudanças individuais e coletivas, suscitando mais qualidade nas relações eu-outro e nas práticas educativas.

Escola: os conflitos sociomoraes e a construção da personalidade moral

As propostas de mudança poderão incidir sobre a construção de práticas escolares que permitam:

- criar espaços pedagógicos reflexivos que favoreçam possíveis alternativas para o trabalho com os conflitos e os sentimentos;
- (re)significar a relação eu-outro para construir competências que desafiem alunos e professores a encontrar soluções para os conflitos, pautadas no diálogo, no respeito mútuo e na reciprocidade;
- considerar a importância da escuta e do olhar sobre os sentimentos que são desencadeados nas situações de conflitos e de violências;
- promover o diálogo e a acolhida de sentimentos diversos no que se refere ao autoconhecimento e conhecimento dos outros para assim suscitar atitudes que promovam o encontro EU-TU.

Acredito que essas propostas poderão ser construtos relevantes na construção da personalidade moral autônoma.

Referências

- BUBER, M. **Eu e tu**. 2. ed. Tradução de Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Moraes, 1977.
- DE VRIES, R.; ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sociomoral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAIS, R. **Violência e educação**. Campinas: Papirus, 1995.
- PIAGET, J. **Estudos sociológicos**. Rio de Janeiro: Forense, 1973.
- _____. **O juízo moral da criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1999.
- _____. Aprender a Viver. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação e Valores**. São Paulo: Summus, 2007. p. 65-104.
- PUIG, I.; ARAÚJO, U. F. Pontuando e Contrapondo. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Educação e Valores**. São Paulo: Summus, 2007. p. 107-139.
- SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.
- ZUBEN, N. A. Introdução. In: BUBER, Martin. **Eu e tu**. 2. ed. São Paulo: Moraes, 1977. p. 5-78.

Lúcia Salete Celich Dani

Notas

¹ Projeto de pesquisa já concluído e de minha autoria. Este projeto esteve vinculado ao projeto de pesquisa principal: "Os conflitos e os sentimentos presentes na relação pedagógica e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral", também de minha autoria. Nesse projeto principal, estão ancoradas, ainda, as pesquisas desenvolvidas por mestrandos do Grupo de Estudos em Afetividade e Moralidade.

² Colaboraram na realização das entrevistas e das observações as acadêmicas do Curso de Pedagogia/CE/UFSM: Daniela Cherobini, Carline Schroder Arend, Carolina Zasso Pigato e Jaqueline Granzoto.

Correspondência

Lúcia Salete Celich Dani – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departameto de Fundamentos da Educação, Av. Roraima, 1000, CEP 97105-900 – Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

E-mail: luciacekich@uol.com.br; lcelich@smail.ufsm.br

Recebido em 18 de junho de 2010

Aprovado em 09 de agosto de 2010