

MUDANÇAS NO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL: DA DEPENDÊNCIA PARA A AUTONOMIA EM SALA DE AULA

Kristie Helene Novoa Durante

Universidade de São Paulo

Resumo: Pesquisa realizada em escola pública de Cubatão, em turma do quarto ano (Ensino Fundamental), onde havia dependência dos alunos em função da professora em resolução de conflitos e tomada de decisões. Sendo adotado como método a pesquisa-ação, foi desenvolvido programa de intervenção, a fim de validar as possibilidades de promoção de mudança de conduta frente a conflitos no ambiente escolar, estimulando a participação solidária, coletiva e de forma ativa e crítica. Os resultados apontam para avanços notáveis na postura dos alunos, apresentando maturidade e autonomia moral ao analisar e solucionar desentendimentos de forma desvinculada da figura da professora enquanto juiz.

Palavras-chave: Autonomia moral, relacionamento interpessoal, interação social.

Introdução

Muitas crianças em idade escolar apresentam problemas em relacionar-se com outros colegas, com a família e com membros da sociedade. Esta característica, se não for alvo de cuidados e intervenções de forma precoce, pode posteriormente levar o indivíduo a ser incapaz de desenvolver atitudes e comportamentos pró-sociais, o que prejudica muitos âmbitos de sua vida e interfere nas dinâmicas de várias esferas sociais. Na turma de 4º ano em questão, composta por alunos de 8 a 11 anos, observamos comportamentos bastante dependentes da professora: questões e conflitos ocorridos entre os alunos raramente eram resolvidos por eles, que recorriam à figura da educadora para dizer-lhes quem estaria certo e errado, o que se deveria ou não fazer, ou seja, para solucionar quaisquer conflitos entre os pares. Faltava-lhes autonomia para discutir e se posicionar com coerência diante de algumas situações, principalmente em aspectos que demandassem juízo moral ou de valores, ou ainda a autorregulação em momentos de conflito. As próprias crianças demonstraram notar e descontentar-se perante os constantes conflitos sem solução; daí a vontade envolvê-los em esforços a fim de mudar estes comportamentos.

Paulo Freire (1996) discorre sobre a necessidade da percepção crítica dos problemas educacionais para o deslumbre e planejamento de uma possibilidade de modificação de atitudes: “Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (p. 77). Sabendo que o alcance da autonomia moral é uma premissa realizada por meio dos relacionamentos interpessoais, foi possível e desejável intervir, com a consciência, a aprovação e, inclusive, a participação ativa de todos os sujeitos da situação – os alunos. O objetivo geral deste trabalho foi preparar os participantes para a resolução de problemas e conflitos futuros, utilizando estratégias próprias, adquiridas no processo de superação progressiva de estágios complexos de desenvolvimento, processo no qual a postura e a influência do educador, bem como do ambiente escolar, são de suma importância.

Os objetivos específicos foram levantar questões às crianças, com relação a conflitos e situações desagradáveis e reprováveis, a seu ver, na sala de aula e na escola (tendo este material como instrumento avaliativo, no fim do processo, para verificar se houve modificação do comportamento da turma, na opinião das próprias crianças); discutir os conflitos relativos às questões levantadas por eles mesmos, ao mesmo tempo em que se desenvolvem as atividades e intervenções do programa proposto; analisar a validade do projeto, de acordo com os resultados obtidos por meio do instrumento avaliativo (retomada mensal da lista de atitudes reprováveis, e identificação da possível modificação de comportamentos, de dependentes para autônomos), ao longo e no fim do processo.

O conceito de autonomia no juízo moral

Piaget, na obra *O Juízo Moral na Criança* (1932/1994), divide a moral em duas formas: heterônoma, quando o adulto é autoridade fonte de regras inquestionáveis, e a criança as segue buscando aceitação por parte deste, e autônoma, quando a consciência do indivíduo se torna subsídio para o entendimento sobre o processo de construção e as finalidades das regras, percebendo ser possível modificá-las. A passagem da moral heterônoma à moral autônoma é determinada pela necessidade de cooperação, vivida no dia a dia compartilhado com um grupo social, e de estabelecer relações de respeito mútuo.

No mesmo livro, Piaget (1994) define a moral como sendo um "sistema de regras e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras" (p. 23), mostrando também, a partir dos resultados de suas pesquisas, que o desenvolvimento moral do indivíduo foi delimitado em quatro estágios, sendo os dois últimos o da cooperação (de 7 a 11 anos, aproximadamente – onde cada indivíduo apresenta uma

versão de regras e de moral, surgindo a necessidade de efetuar e aceitar mudanças e adequações) e o da autonomia (a partir dos 11 , aproximadamente – o sujeito compreende a flexibilidade e caráter coletivo das regras e vislumbra a possibilidade legítima de mudanças).

Neste percurso, a postura do professor, enquanto autoridade e mediador do conhecimento e do desenvolvimento, se põe determinante no processo de assimilação de esquemas psicológicos envolvendo a moral. Na obra de Jesus Garcia Pascual (1999) encontramos subsídio a este fato. Segundo ele, a figura do legislador é necessária para que a criança avance pelas fases da *anomia* (a não-compreensão da moral) à *heteronomia* e, então, à *autonomia* na sua moralidade. O legislador, enquanto figura a quem a criança presta confiança de que tem maturidade e entendimento de mundo, a quem se deve seguir e obedecer, seja o professor, o pai, um irmão ou colega mais velho, faz-se necessária e é essencial para a chegada à autonomia moral.

Relação aluno x professor: autoridade tradicional e “autoridade autêntica”

Nas interações sociais escolares entre professor e alunos, o autoritarismo – onde, supostamente, “a transmissão cultural se dá sempre do mais sábio ao menos sábio, do mais experiente ao menos experiente, do mais competente ao menos competente”, conforme Davis, Silva e Espósito (1989, p. 53) – e a falta de regras configuram-se como dois extremos, ambos danosos ao processo de maturação moral da criança. A presença de regras e limites, enquanto partes organizacionais dos ambientes sociais, é essencial ao amadurecimento das crianças, desde que estas sejam elucidadas e tenham fundamento compreendido por elas. Freire (1996) também destaca a importância de o educador atentar-se à influência de sua presença na caminhada das crianças da heteronomia para a autonomia, já que a posição do professor pode ter efeito auxiliador ou perturbador neste processo. O educador, que tem contato diário com os alunos, a partir de sua posição de “autoridade autêntica” (Freire, 1982) tem condições – e inclusive a missão – de interferir de maneira positiva no processo de construção de autonomia nas relações interpessoais, sem ferir a liberdade do sujeito em escolher o que fazer: pelo contrário, dando ferramentas para que ele consiga refletir criticamente na situação que acontece e nas ações que deve realizar para resolvê-la.

Freire (1982), afirmando a fundamental relação entre autoridade e liberdade, comenta que “não há liberdade sem autoridade, não há esta sem aquela. A fonte geradora, constituinte da autoridade autêntica está na liberdade que em certo momento se faz autoridade” (p. 210). Uma autoridade autêntica é segura, coerente em seus atos e julgamentos, construída com base na confiança mútua e visa, em suas considerações e condutas construtivas e coordenativas, o

desenvolvimento saudável do educando, ajudando-o a tomar decisões, a escolher caminhos e a realizar o que for preciso.

Metodologia

O método da pesquisa-ação foi escolhido para o desenvolvimento deste trabalho, pois apresenta como características principais a continuidade, a pró-atividade estratégica, a documentação, a problematização, a intervenção e a participação. Ele serve como estratégia aos professores, para o aprimoramento de seu ensino e da aprendizagem dos alunos, mas também se configura como instrumento para que o educador se aproprie, criticamente, de seu contexto e de suas possibilidades de atuação e prática, frente às descobertas provindas da pesquisa.

Participantes

Os participantes da pesquisa, no início, eram 28 alunos do 4º ano de uma escola pública do município de Cubatão. Durante o ano, tivemos mudanças no grupo: um aluno foi transferido para outra escola, outro foi remanejado para nossa turma e uma terceira aluna, infelizmente, faleceu no mês de outubro. Ao fim, portanto, integravam o grupo 27 alunos.

Instrumentos

As estratégias desenvolvidas enquanto instrumentos de intervenção desta pesquisa foram separadas nas seguintes categorias: 1) *Entrevista coletiva e construção da lista “Comportamentos para Mudar”*; 2) *Retomada e análise da lista*; 3) *Atividades de compreensão da realidade por parte da criança*; 4) *Atividades de apresentação e resolução de conflitos*; 5) *Atividades de identificação de valores e conceitos sociais pela criança e aplicação crítica*.

Como instrumentos de avaliação para mensurar as possíveis mudanças nos comportamentos, foram utilizados: atividades de intervenção baseadas em fábulas com moral, ocorridas duas vezes por semana por um semestre (correlação de situações da história com a vida cotidiana, construção de cartazes, propostas de escrita etc.), bem como a observação, o registro e a análise de sessões destas atividades de intervenção e discussão, além dos comentários e impressões das crianças perante as modificações observadas durante o ano letivo.

Procedimentos

Categoria 1 - Entrevista coletiva e construção da lista “Comportamentos para Mudar”

Foi realizado, em março, um levantamento das atitudes que as crianças presenciavam (e/ou realizavam) em sala e no ambiente escolar e que não aprovavam moralmente, julgando ser necessário mudá-las. Esta atividade de levantamento foi realizada em caráter de sigilo, através da entrega de bilhetes anônimos à professora.

Categoria 2 - Retomada e análise da lista

A revisão da lista “Comportamentos para Mudar” foi realizada mensalmente, a partir das informações dadas na entrevista inicial, para verificação de possível redução, na opinião dos alunos, na incidência dos comportamentos citados por eles mesmos.

Categoria 3 - Atividades de compreensão da realidade por parte da criança

Temas da vida cotidiana, dentro e fora da escola, foram trazidos e postos em discussão de forma coletiva. Foram abertos momentos de socialização de ideias e pontos de vista.

Categoria 4 - Atividades de apresentação e resolução de conflitos

Através de fábulas e histórias com conflito moral, os problemas foram discutidos, frente a perguntas e situações instigantes e desafiadoras.

Categoria 5 - Atividades de identificação de valores e conceitos sociais pela criança e aplicação crítica

A partir da discussão coletiva, descrita nos tipos 3 e 4 de práticas, a intenção era fazer com que as crianças percebessem a mudança de pensamento produzida a partir da análise crítica de uma situação, real ou não, onde estejam envolvidos conflitos de valores morais. Era objetivo da prática desta categoria fazer com que as crianças chegassem a conclusões mais concretas sobre os temas trabalhados a cada estratégia 3 e 4 implementada.

Resultados

Neste momento, exemplificaremos a aplicação de algumas atividades de cada categoria do programa de intervenção. Os resultados das estratégias aqui relatados serão divididos da seguinte forma: as atividades da categoria 1 e 2 serão descritos em separado; já as atividades das categorias 3, 4 e 5, por serem complementares umas às outras, não poderão obedecer à divisão por categorias, sendo melhor apresentadas no tocante a cada atividade

temática realizada, sendo devidamente identificadas as categorias às quais se prestaram as abordagens.

Categoria 1 - Entrevista coletiva e confecção da lista “Comportamentos para Mudar”

Os itens citados foram: comer no pátio e sujar o chão; correr no recreio (desobediência aos inspetores); chutar, bater e jogar água no colega; furar fila na hora de entrar ou sair de sala; mentira; falar e conversar antes de terminar as lições; provocações; xingamentos; sujar o banheiro de propósito; brincadeiras perigosas na escada; falar enquanto outro está falando; palavrões; dedurar alguém, sendo que a pessoa fez a mesma coisa; pisar nas cadeiras para encurtar caminho; correr na sala; pegar coisas dos outros sem pedir.

Categoria 2- Retomada e análise da lista

Os momentos de avaliação da lista descrita na categoria 1 eram mensais e, vez em quando, havia discordância na opinião do grupo. As mediações, a partir do segundo mês, passaram a ser desnecessárias, pois os próprios discordantes mostravam-se dispostos a discutir, baseados em argumentos e exemplos para defender suas posições, e chegar a um consenso a ser dado para a professora: se a incidência de determinado item havia diminuído, aumentado, ou se continuava a mesma. Treze dos dezoito itens listados foram avaliados pelas crianças, na última retomada para discussão, como “superados”.

Atividade sobre a fábula “O Lobo Bom” (Março)

A partir da leitura da história, foi lançada como início de discussão a questão: o que, em sua visão, crianças e jovens costumam fazer de ruim, em grupo? Após um momento de conversa livre, as crianças trouxeram como resposta: chacotas, fumo, drogas, armas, roubos e crimes. Depois, como mais uma provocação, foi perguntado a eles quais seriam as consequências justas destes maus atos, ao passo que responderam: diretoria, bronca da professora, bronca dos pais, “surra”, FEBEM (atual Fundação Casa – Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente), prisão e morte. Um aluno citou que conhece meninos que estão na Fundação Casa, ao passo que mais dois comentaram o mesmo. Outros colegas citaram a necessidade de manter-se em condutas firmes e corretas, um deles dizendo: “não pode desviar por causa dos outros, senão tem o mesmo destino”.

Terminamos a atividade com cada aluno fazendo uma lista do que considerava, enquanto virtudes suas, que fizessem diferença positiva para outras pessoas. Obtivemos respostas como “ajudo minha mãe a arrumar a casa”, “faço cartinhas para minha professora e

minhas amigas”, “sou educado com os outros”, “gosto de fazer amigos”, “sei ensinar meus amigos na Matemática”. As listas tiveram rotatividade por toda a sala, com todos os alunos completando as listas dos colegas, segundo o que observava sobre ele e suas qualidades.

Discussão sobre assalto à professora (Maio)

Houve uma proposital mudança nos planejamentos do projeto para este dia, por conta do assalto sofrido pela professora da turma no dia anterior. Aconteceu uma conversa franca da educadora com os alunos, contando o que havia passado, o medo que sentiu estando ameaçada por arma de fogo com o filho pequeno no colo, e a franca reprovação do ato realizado pelo ladrão. É importante salientar que é sabido, por quase todos os alunos da sala e pela professora, que alguns parentes das crianças têm ligação direta com o crime, sendo que os alunos repetentes da turma frequentemente fazem alusões, em forma de brincadeiras e gestos, ao uso e tráfico de drogas, assim como a assaltos.

Foi colocada a pergunta: “Por que acham que existe tanto assalto hoje em dia?”. As hipóteses levantadas pelo grupo foram: 1- Porque o ladrão está drogado ou bêbado, e é viciado; 2- Porque as pessoas têm mais coisas hoje em dia; 3- Porque o ladrão quer ser melhor que os outros e tem inveja; 4- Porque o ladrão não gosta de trabalhar e toma o que é dos outros; 5- Porque as pessoas dão “mole” (facilitam a ação dos ladrões); 6- Porque os ladrões não creem em Deus; 7- Porque tem alguém poderoso que manda no ladrão; 8- Porque o ladrão foi alvo de preconceito e de maldades no passado, e se tornou uma pessoa com raiva do mundo.

Esta última resposta foi especialmente discutida pelo grupo, que se dividiu entre os que pensavam ser esta uma justificativa plausível, e os que pensam que nada justifica roubar os outros. Como não houve consenso, propusemos a escrita de cartas para ladrões, a início fictícias, as quais foram guardadas para serem enviadas, em um outro momento, a presídios, a pedido dos próprios alunos. Aqui estão transcritas duas das cartas, de forma adaptada por conta das variações ortográficas apresentadas pelos alunos:

“Olá, Senhor Ladrão. Quem está falando é o Carlos e o Arthur. Foi a tia do meu amigo Arthur, naquele dia que você roubou a bolsa dela, que tinha os documentos, dinheiro e um relógio de prata. Você estava drogado e bêbado, o meu amigo nesse dia ficou muito assustado. Sugerimos que se arrependa e mude de caminho. Ass.: Arthur e Carlos.”

“Para o Ladrão: Senhor, você poderia mudar a sua vida, porque roubando não adianta nada, você consegue as coisas, mas não é com honestidade que consegue. Do que vale, então? Queríamos mudar a sua vida, porque muitas pessoas já reclamaram de você. Você já parou para pensar o mal que você faz para as

*peças? Imagine quantas peças você já fez mal. Estamos aqui para ajudar você.
De: Giulia e Giovanna.”*

Atividade de confecção de cartazes “O que sinto quando...” e “Dicas e soluções para quando...” (Julho)

O fim do projeto de intervenção foi marcado pela confecção dos cartazes contendo as respostas para as perguntas supracitadas, com relação aos cinco itens da categoria 1 que não foram extintos ao fim da intervenção. Transcreveremos, abaixo, algumas respostas significativas.

Dicas para quando...

- *...correm pela sala:* “Não faça isso, pela sua própria segurança.”; “Assim você atrapalha as pessoas que estão prestando atenção na aula.”; “Correndo na sala, além de você se machucar, vai machucar os outros.”
- *...deduram o amigo, sendo que ele fez a mesma coisa:* “Eu falaria que a pessoa pode resolver o problema comigo, antes de reclamar com a professora.”; “Eu contaria para a professora que esta pessoa também fez a mesma coisa, porque é preciso ser justo.”
- *...falam palavrão na escola ou xingam alguém:* “Eu diria ‘Ei, você não está na sua casa, além disso não deveria xingar em lugar nenhum.’”; “Controle sua raiva e não seja errado nesta história.”; “Se você não é amigo daquela pessoa, não é preciso provocar nem xingar”; “Na escola você aprende coisas boas, e com certeza você aprendeu que não se fala palavrões na escola!”

Discussão

No início da pesquisa, os alunos demonstraram estranheza e até mesmo relutância ao notar a preocupação da professora nas questões de discussão e conflitos entre pares. Quando as primeiras decisões e resoluções coletivas aconteceram, ou seja, nas primeiras semanas e nos dois primeiros meses, a maioria dos alunos não demonstrava satisfação com o que havia sido decidido, apresentando ainda certo desapontamento com a professora, como se esta estivesse se ausentando do papel de auxiliá-los e regulá-los na resolução de conflitos; os alunos não eram capazes de apreciar e aprovar suas próprias resoluções. Freller (2001) considera regras e limites como componentes essenciais ao desenvolvimento social da criança, desde que respeitem o sentido ético e moral que já existe no aluno, e destacamos que, em nossa experiência, foi necessário ajudá-los a construir e compreender regras e combinados.

Percebemos que esta dificuldade está ligada tanto à acomodação em relação à figura da professora enquanto solucionadora de conflitos, quanto à falta de costume em discutir problemas coletivos. Sendo assim, o aluno não tem o costume de identificar-se como membro atuante do grupo escolar. Consideramos que hajam heranças, construídas e esquecidas no

inconsciente dos alunos, de um poder ideológico e de dominação em sala de aula, através da conveniência da obediência estabelecida pela figura autoritária do professor, ao longo dos anos escolares das crianças, conforme consideram Freire (1982) e Freller (2001).

Foi preciso algum tempo, cerca de um mês, para que apreciassem momentos de reflexão sobre os problemas de seus próprios contextos e sua própria vivência, ao passo que resolver problemas hipotéticos, propostos pela educadora através de histórias e fábulas, era uma atividade que desde o começo do projeto gostavam de realizar. Ao longo do tempo assumiram, de fato, papel de elemento formador do outro, até mesmo em situações fora do ambiente escolar.

Embora fosse bastante difícil não se envolver e apresentar soluções, ainda mais quando há a demanda explícita para isso, lembramo-nos do que foi descrito enquanto autoridade autêntica (Freire, 1982) e, entendendo que a maturação moral dos alunos já os permitia realizar julgamentos e decisões coerentes por si só, as alternativas de solução de conflito eram apresentadas pela professora somente quando as dos alunos estivessem esgotadas.

As atividades tornaram-se, ao decorrer da pesquisa, complementares umas às outras. Tomando como exemplo, após a leitura de uma fábula, uma das crianças relacionou a moral da história à “bronca” que todas as crianças do período da tarde levaram dos inspetores na semana anterior, pois alguém havia trancado as portas dos banheiros por dentro e saído por baixo delas. Todos perderam o horário de recreio por um dia, conforme decidido pelos inspetores. Seu comentário foi: *“Uma atitude boa faz bem pra todos, e uma atitude ruim prejudica todos também”*. A fala da criança deixou claro que nossos procedimentos estavam surtindo efeito, já que os alunos conseguiam estabelecer relações de reflexão crítica sobre questões práticas no cotidiano da escola.

As crianças conseguiram avançar na questão da desvinculação da professora como único juiz competente para resolver conflitos em sala de aula. A discussão era realizada, ainda na maioria das vezes mediada pela professora, a solução era combinada e acatada, e os alunos passaram a sentir-se satisfeitos e capazes com a conclusão do processo. A socialização foi estimulada de maneira a levar os alunos a colocar-se no lugar do outro, apresentar interesse e empatia pelos colegas de sala, e a refletir em qual a atitude e decisão mais correta para todo o grupo. Os alunos tornaram-se mais livres para fazer colocações e comentários, e ao mesmo tempo mais respeitosos com as opiniões dos colegas.

A presença da professora nas discussões não deixou de ser solicitada completamente, e, inclusive, este não era um objetivo da pesquisa. Porém, destacamos que a professora foi

solicitada cada vez com menos frequência; na maioria dos casos, buscavam validação para uma decisão tomada em coletivo. Entende-se que a figura da autoridade escolar é essencial para a continuidade do processo de construção de identidade e autonomia dos alunos, e que seu papel é auxiliá-los nos momentos em que não se sentem capazes de solucionar uma questão.

Pensando sobre o que Freire (1996) considera enquanto participação legítima dos alunos, fugindo da decisão do professor sobre como e o que será feito como investigação sobre estes sujeitos, entendemos que o nível de participação cooperativa nesta pesquisa foi adequada: “O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (p. 38).

Conclusão

Obtivemos resultados extremamente positivos no tocante ao comportamento dos alunos frente a conflitos e confrontos entre os pares. Desenvolveram, de forma inegável, o pensamento e o raciocínio crítico em situações nas quais passaram a sujeitos ativos e autônomos no entendimento e na resolução dos problemas. Esta foi uma conquista adquirida em grupo, de comum acordo, a partir da insatisfação da maioria das crianças integrantes da sala diante da constatação inicial de que os frequentes conflitos, geralmente, seguiam sem saída, pois a professora negava-se a resolvê-los sozinha, propondo aos próprios alunos a atitude de solucioná-los. Também através da observação da lista da categoria 1, obtendo 13 dos 18 itens citados como superados ao fim do projeto de intervenção, mostramos que os esforços para que as crianças atingissem o nível de autonomia moral necessário para a resolução de problemas foram eficazes.

Acreditamos ter sido proveitoso e completamente legítimo termos utilizado o juízo das próprias crianças, frente às suas próprias reclamações iniciais, como instrumento de avaliação das modificações de seu comportamento. Além disso, eles também auxiliaram no processo de implementação das estratégias da intervenção, pois alguns deles trouxeram histórias orais, livros e situações para serem discutidas enquanto atividade interventiva coletiva em sala.

Entendemos que estas crianças, como todas as outras, são participantes e integrantes de diversas outras formas de relações sociais, nos quais com certeza há relações de autoridade, dependência, heteronomia, entre outras, e onde não temos a possibilidade de estudar ou intervir, como Freller (2001) considera. São muitas as interferências diárias apresentadas a estes alunos, em diferentes âmbitos de sua vida, com efeito inegavelmente

negativo. Porém, a escola é ambiente privilegiado para impactar e promover desafios aos alunos, a fim de estimular a progressão ativa do desenvolvimento nos âmbitos social, psicológico e cognitivo, como descrevem Davis *et al.* (1989):

Se o professor e seus alunos conseguirem estabelecer em sua sala uma atmosfera de respeito mútuo, onde divergências são acolhidas, visões distintas confrontadas, bases de desacordos compreendidas, soluções comuns buscadas e, sobretudo, onde “errar” não significa falta de conhecimento e sim sinal de que uma estrutura está em construção, pode-se dizer que, de fato, a interação social do grupo é não só formativa como também constitutiva de um novo saber e de uma nova forma de relacionamento interpessoal. (p. 54)

Os educandos foram levados a viver uma experiência por vezes fatigante, mas que foi realizada com coerência e com pilares sólidos, baseada numa reconfiguração da relação social entre aluno e professor, com recompensas na vida prática dos alunos. Nosso intuito não foi desenvolver nossos ou quaisquer valores, princípios ou formas de visão de mundo aos alunos, mas sim incitá-los a construir coletivamente uma noção mais forte e permanente de convivência em comunidade, através do exercício da análise crítica em situações de conflito, e este objetivo, ao que pudemos observar, foi alcançado. O pensar, o fazer e o agir por suas próprias experiências e através da discussão coletiva propiciou um desenvolvimento da afetividade e da empatia entre os pares, além da solidificação da autoestima nas crianças.

Referências

- Davis, C., Silva, M. A. S. S., Espósito, Y. (1989). Papel e valor das interações sociais em sala de aula. *Cadernos de Pesquisa*, 71.
- Freire, P. (1982). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freller, C. C. (2001). *Histórias de indisciplina escolar – O trabalho de um psicólogo numa perspectiva Winnicottiana*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pascual, J. G. (1999). Autonomia intelectual e moral como finalidade da educação contemporânea. *Psicol. cienc. prof.*, 19(3), 2-11. Recuperado em 20 set. 2015, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-98931999000300002&script=sci_arttext
- Piaget, J. (1994). *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus. (Original publicado em 1932).