

Trabalho com dilemas morais na
resolução de conflitos entre escolares:
fundamentos habermasianos
à teoria kohlberguiana

*The work with moral dilemmas for
conflict resolution among students:
Habermasian foundations to
kohlberguian theory*

Vinícius Bozzano Nunes¹  0000-0003-3654-1303

Patricia Unger Raphael Bataglia²  0000-0002-2575-3020

Resumo

Este ensaio defende a estratégia de discussão conduzida a partir de dilemas morais como meio para a problematização de conflitos entre escolares. Tal estratégia, inicialmente proposta por Moshe Blatt e Lawrence Kohlberg, em 1975, evidencia o papel do conflito de ordem cognitiva no processo de indução do desenvolvimento moral. Por este texto, no entanto,

¹ Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação. Marília, SP, Brasil.

² Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Filosofia e Ciências, Departamento de Psicologia da Educação. Av. Hygino Muzzi Filho, 737, Mirante, 17525-900, Marília, SP, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: P.U.R. BATAGLIA. E-mail: <patriciaurbataglia@gmail.com>.

Como citar este artigo/How to cite this article

Nunes, V.B.; Bataglia, P.U.R. Trabalho com dilemas morais na resolução de conflitos entre escolares: fundamentos habermasianos à teoria kohlberguiana. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v.24, n.1, p.125-138, 2019. <http://dx.doi.org/10.24220/2318-0870v24n1a4236>



propõe-se um resgate da dimensão intersubjetiva dessa estratégia, revelando o viés social dos conflitos. Com isso, é endossada a tese de que a discussão de dilemas é positiva para a abordagem dos conflitos na escola. Para tanto, são sublinhados alguns dos conceitos capitais das teorias de Lawrence Kohlberg e Jürgen Habermas, dando ênfase à sua intersecção. Das implicações educacionais que derivam desse encontro, é encaminhada uma reflexão sobre sua aplicação à dimensão dos conflitos entre estudantes na comunidade escolar. Entende-se, por fim, a discussão de dilemas como um momento institucional privilegiado para a promoção dos conflitos motrizes do desenvolvimento moral, para o favorecimento da ação comunicativa e para a coordenação de perspectivas, o que leva ao reconhecimento do outro e, portanto, ao desenvolvimento moral.

Palavras-chave: Educação moral. Dilemas morais. Formação ética. Habermas. Kohlberg.

Abstract

The aim of this article is to defend the discussion strategy based on moral dilemmas to address problems related to conflicts among schoolchildren. The strategy, first proposed by Moshe Blatt and Lawrence Kohlberg in 1975, highlights the role of cognitive conflict in the process of inducing moral development. This article, however, proposes to recover the intersubjective dimension of this strategy, revealing the social bias of conflicts. Thus, the thesis is confirmed that the strategy is positive for approaching conflicts in school. To do so, some key concepts of Lawrence Kohlberg's and Jürgen Habermas' theories are addressed, emphasizing the intersection of their thought. From the educational implications that derive from this intersection, we reflect upon their application to the dimension of conflicts among students in the school community. Finally, it is understood that discussing dilemmas, in a privileged institutional place, to promote conflicts that drive moral development, favor the communicative action and the coordination of perspectives lead to the recognition of others and, therefore, to moral development.

Keywords: Moral education. Moral dilemmas. Ethical training. Habermas. Kohlberg.

Introdução

Concepções dicotomizantes têm buscado desvincular a educação moral do raio de alcance da formação escolar. Nelas, um discurso comum que se propaga é o de que essa tarefa não cabe à escola, restando a ela tão somente a instrução da razão. Enquanto isso, caberia à família a formação de valores. Por essa ótica, a indisciplina, a violência e o conflito estão contrapostos ao desimpedido avanço da razão, que, por conta disso, deve manter-se disciplinada.

Sobre isso, entende-se aqui que negar a influência da convivência no espaço escolar como agente constituinte da personalidade ética é subestimar o poder da interação nesse contexto social que, mais do que leitores, forma cidadãos. Posicionamentos desse tipo têm matriz política. Quer dizer, reivindicam algo para si a partir de um ponto de vista específico. Neles está impressa a ideia de que o trabalho com a dimensão da moralidade deve restringir-se ao âmbito privado, ao seio da família. No máximo, deve permanecer guardado sob os auspícios das religiões. Por esse ponto de vista, tratar a educação moral no ambiente escolar representa uma ameaça, uma vez que manifesta sua laicidade, o que pode colocá-la como adversária às crenças de ordem religiosa.

Estudos na área, por sua vez, vêm demonstrando que “a influência moral sobre os alunos é impossível de ser evitada no ambiente escolar” (Goergen, 2007, p.746). E, por esse motivo, têm sido

diversas as estratégias desenvolvidas para se converterem as situações compartilhadas nas escolas em verdadeiras oportunidades educativas.

As interações que acontecem entre pares e aquelas percebidas entre estudantes e educadores, entre educadores, gestores e funcionários etc. são, como todas as interações humanas, permeadas por conflitos. Terá alguém convivido sem que diferenças tenham vindo à tona e levado a reflexões e negociações? Essa concepção difere da anteriormente exemplificada, no sentido de que alijar da escola a responsabilidade de educar moralmente leva ao estabelecimento de sanções sempre que surjam os conflitos ou à responsabilização da família pela existência de condutas inadequadas. Diante disso, neste artigo parte-se do pressuposto de que o conflito é inerente às relações – inclusive as escolares – e, portanto, constitui-se em objeto de intervenção educativa, devendo ser concebido como um elemento potencialmente benéfico.

A discussão de dilemas morais proposta por Blatt e Kohlberg (1975) é uma das muitas possibilidades de trabalho na escola que consideram o conflito positivamente. São inúmeras as experiências desenvolvidas a partir desse modelo, inclusive no Brasil. Neste texto, a proposta de discussão de dilemas morais será apresentada tomando por balizas algumas de suas intersecções com os fundamentos da teoria habermasiana, o que, espera-se, conferirá evidência à dimensão social da técnica kohlberguiana.

O itinerário seguido neste texto tem início com a apresentação dos tópicos principais da teoria dos dois autores, Kohlberg e Habermas, sublinhando as intersecções entre eles, entendidas como pertinentes ao diálogo sobre conflitos. Essa seção dá suporte à seguinte, em que se discorrerá sobre concepções de conflito. Desse debate, é forjada uma concepção própria desse conceito, que permitirá o encaminhamento para a abordagem da discussão de dilemas morais. Esse trajeto culminará nas considerações finais do texto.

Aproximações entre Habermas e Kohlberg: fundamentos para a abordagem do conceito de conflito

O trabalho de Kohlberg na área da Psicologia da moralidade é de irrefutável relevância. De seus desdobramentos, ainda hoje é colhida a ampliação significativa da quantidade e visibilidade de estudos correlatos no cenário científico, quer na educação, quer no campo da psicologia, filosofia ou ciências sociais.

Sua proposição, de caráter evolutivo-cognitivista, representa um marco nas ciências que tomam a moralidade por objeto. A partir dela, vêm sendo erigidas vertentes de pensamento que se desenvolvem alinhadas à sua fundante teorização. Em contrapartida, também se propagam linhas dissonantes, marcadas pela crítica ao trabalho de Kohlberg, em distintas direções. É o caso da crítica à supervalorização da justiça, em detrimento da dimensão do cuidado trazida pela perspectiva de gênero de Gilligan (1997). É, também, o caso dos apontamentos demonstrados pelas pesquisas iniciadas por Lind (2000) e pelas conduzidas por Bataglia, Morais e Lepre, (2010), Lepre *et al.* (2014) e Morais *et al.* (2017), dentre outros, contrários à ideia kohlberguiana de que não há retrocesso na estrutura do juízo moral.

Suas premissas mais fortes residem na afirmação de que o desenvolvimento moral se desdobra em seis estágios (Kohlberg, 1992). Cada par de estágios compõe um dos três níveis de desenvolvimento

moral: o pré-convencional; o convencional; e o pós-convencional. De acordo com Kohlberg (1992), a passagem de um nível para outro acontece de maneira sequencial e sem regressões. As construções do nível anterior são, pois, condições necessárias para a organização de construções em um novo patamar. O sentido desse desenvolvimento tende à universalidade, numa jornada cujo cume estaria representado na moral dos princípios éticos universais, que marcam o último estágio do nível pós-convencional.

O fundamento chave da tese kohlberguiana é derivado de Piaget. “A teoria da moralidade desenvolvida por Kohlberg, apesar de introduzir inovações metodológicas [...] não deixa de ser uma extrapolação da teoria da moralidade infantil, desenvolvida por Piaget” (Freitag, 1991, p.81). Os mesmos subsídios fundamentais do construtivismo piagetiano – em especial a dinâmica da descentração a partir de um estado de egocentrismo primário –, são encontrados como alicerce da teoria do agir comunicativo de Habermas (Freitag, 1991). Esse espectro piagetiano é o que, postula-se aqui, constitui o elo entre as principais premissas de Kohlberg e Habermas.

Jürgen Habermas, pensador alemão de interesse multidisciplinar, é considerado por alguns o maior intelectual da segunda metade do século XX. O interesse pelo conceito de democracia permitiu que seus escritos sobre o tema inspirassem, juntamente ao de outros autores, o modelo democrático deliberativo, hoje vigente em boa parte das sociedades livres do planeta. Esse modelo também tem sido referência para a execução de experiências educativas alternativas. Ele está vinculado a um marco importante de seu pensamento, a Teoria do Agir Comunicativo.

Habermas manteve diálogo real com Kohlberg e, dessa relação, suas teorizações foram mutuamente influenciadas. O sociólogo viu na teoria de Kohlberg um exemplo de que as ciências reconstrutivas poderiam manter, apesar do esforço hermenêutico, a busca por um saber objetivo. Essa hipótese não era considerada nem pelo hermenêutismo radical, tampouco pelo reconstrucionismo hermenêutico (Venturi, 1995), dois polos diante dos quais Habermas pretendeu propor uma síntese. Assim, sua teoria sociológica manteria matriz reconstrutivista, não incorrendo no engano da autorreferência do ponto de vista histórico, mas nem por isso seria contraditória à esperança na razão. Esse seria, então, o primeiro elo.

A dimensão intersubjetiva é outra conexão. A razão, por meio de seu uso comunicativo, traz em si a capacidade de conduzir a humanidade, em último caso, à sua emancipação (Habermas, 2012). Esse posicionamento inclui a categoria das relações com o outro, o que aprofunda e dá complexidade a entendimentos que antes se satisfaziam tanto com as abordagens subjetivistas, quanto com as que ocorrem sob a lógica do binômio sujeito-objeto. Habermas se vale de Piaget e Kohlberg para as conclusões que tira sobre a “constituição da consciência moral, mediante a competência comunicativa do ator individual, remetendo ao caráter intersubjetivo, dialógico da ética discursiva” (Freitag, 1992, p.238).

Habermas adiciona a perspectiva da intersubjetividade à sua teoria por identificar a existência de um terceiro mundo, além dos mundos subjetivo e objetivo: o social. Seus três mundos possuem uma afinidade eletiva com os níveis pré-convencional, convencional e pós-convencional kohlberguianos. O primeiro nível, em que “o indivíduo julga o certo e o errado, apoiado apenas em seus interesses próprios, o que inclui o medo da punição” (Bataglia; Morais; Lepre, 2010, p.26), corresponde ao mundo subjetivo. No segundo nível, caracterizado como convencional, a “ação moral correta é aquela baseada nas convenções e regras sociais determinadas por pessoas que se apresentem como autoridades ou instituições reconhecidas socialmente” (Bataglia; Morais; Lepre, 2010, p.26), o que implica a ideia

de mundo objetivo. O mundo social, em que se consideram as relações intersubjetivas, está representado no nível para o qual “o correto é agir guiado por princípios morais universais, pautados pela reciprocidade e pela igualdade” (Bataglia; Morais; Lepre, 2010, p.26), denominado pós-convencional por Kohlberg.

O tema da universalidade é mais uma aproximação entre os autores. Para Hermann (1996, p.59), na teoria habermasiana “o caráter universalista das imagens do mundo é sustentado através da hipótese evolutiva, ou seja, a racionalização de tais imagens se dá por processos de aprendizagem”. Habermas (2013) considera importante que as teorizações tenham suporte em pesquisas empíricas e vê nos estudos transculturais de Kohlberg um bom exemplo disso. Eles comprovaram o caráter universal das estruturas psicológicas da moralidade, o que está impresso de modo análogo nas considerações habermasianas.

Em Habermas a universalidade é tratada também por um viés alternativo, que deriva da compreensão acima descrita, mas não se confunde com ela. Segundo ele, dois princípios orientam toda norma válida. Um é o princípio ético-discursivo (D), o outro é o da universalização (U), que prescreve o seguinte: “Toda norma válida tem que preencher a condição de que as consequências e efeitos colaterais que previsivelmente resultem de sua observância universal, para a satisfação dos interesses de todo indivíduo, possam ser aceitas sem coação por todos os concernidos” (Habermas, 2013, p.147).

Note-se que esse princípio traz em si a ideia da universalidade sem, no entanto, dirigir-se aos conteúdos morais. Seu caráter universal não remete ao imperativo categórico kantiano, por exemplo. Além-se, por outra via, à dimensão formal da ação comunicativa, reiterando a ideia de aproximação com Kohlberg.

A dimensão intersubjetiva ou social traz à tona outro conceito comum entre os autores, que é o da comunicação. Na operacionalização da teoria dos estágios em função de seu uso pedagógico, Blatt e Kohlberg (1975) propuseram a discussão em grupo de dilemas morais. O que interessa por ora tratar é que a discussão de dilemas nesses moldes tem por objetivo: (a) criar uma situação argumentativa em função de um conflito moral induzido que promova a exteriorização dos pontos de vista morais pelo uso da linguagem; e (b) a clarificação de suas contradições em relação a argumentos em estágios mais elevados. Isso revela que o contexto da ação comunicativa habermasiana parte de uma concepção de uso da linguagem muito próxima à utilizada por Kohlberg.

Por fim, a última aproximação entre os autores elencada neste texto é a ideia de conflito. Em Kohlberg, o conflito é essencial para que se progrida no sentido dos estágios mais elevados de desenvolvimento moral. Kohlberg aborda o tema conflito cognitivo que, segundo Turiel (1966), promove a instabilidade do raciocínio, do mesmo modo que Piaget descreve o processo de equilíbrio das estruturas, sem garantir, no entanto, a reorganização dos elementos do estágio posterior. No entanto, o conceito pode ser também compreendido em um viés moral, ou seja, como conflito moral. Por essa leitura, conflito tem a conotação de divergência de perspectiva, que se expressa por meio das manifestações diante dos dilemas morais.

Para Habermas, o uso da linguagem deve caracterizar-se pela busca de consenso. A racionalidade comunicativa deve conduzir os sujeitos da situação argumentativa em direção ao entendimento mútuo, tendo a razão, imbricada à linguagem, como mediação (Habermas, 2012). Os conflitos surgem

quando as pretensões de validade das afirmações das pessoas sobre algo no mundo são questionadas e problematizadas pelo outro, o que pode acontecer em distintas dimensões. Quando isso acontece, a validade das pretensões fica suspensa e “entra-se no discurso” (Freitag, 1991, p.88). O jogo argumentativo, a partir daí, busca o reestabelecimento de um equilíbrio discursivo com vistas ao entendimento mútuo.

No entanto, o que há de central em sua posição é a busca do consenso. Dessa ideia discorda Honneth (2009), que chama a atenção para o protagonismo dos conflitos sociais em lugar do consenso, o que daria margem ao deficit sociológico que atribui à teoria habermasiana. Mesmo considerando as críticas de Honneth, insiste-se que a questão do conflito não é abandonada por Habermas: ela apenas ocorre em outra dimensão, alinhada com os pressupostos que sustentam sua teorização. E é justamente por essa outra via de compreensão do conflito que Habermas encontra-se com Kohlberg.

Conflito, escola e oportunidades para o desenvolvimento moral

Conflito tem sido um tema frequente nas discussões sobre o cotidiano da escola. Embora não esgotem o assunto, os contributos da produção científica ao problema não são poucos e acompanham, em igual medida, a demanda por soluções. Subjaz a esse movimento um entendimento de que a academia tem por dever subsidiar teoricamente as intervenções educativas – o que quer dizer que a produção de ciência aplicada é seu compromisso. Seguindo essa linha argumentativa, é coerente afirmar que o conflito escolar, percebido como problema prático a ser resolvido na escola, deveria instigar estudiosos da educação a propor alternativas para sua solução.

Buscando respostas à pergunta: “o que fazer diante do conflito escolar?”, a pesquisa em educação se conecta aos anseios imediatos que emergem do dia a dia da escola e reata, assim, o tão reclamado vínculo comunicativo entre essas duas instâncias do fazer pedagógico (academia-escola). E, para cada resposta à aflição dos atores pedagógicos, há uma diferente concepção de conflito, forjada ou que ele serve como pano de fundo. Por esse motivo, nos próximos parágrafos serão trazidas algumas das interpretações do termo conflito e as classificações mais comuns dessa manifestação do cotidiano escolar.

Quase sempre precedido dos verbos “prevenir”, “resolver”, “mediar” e ao lado dos termos violência, indisciplina e incivilidade, o conceito de conflito herda de seus costumeiros vizinhos o histórico aspecto negativo (Chrispino, 2007). Isso acontece de tal maneira que se impregna a impressão de que a própria natureza da palavra conflito é negativa. Em prova disso, Tomás (2010, p.18) diz, a respeito das motivações dos conflitos, que, mesmo antes de sua ocorrência, sempre há “ações, comportamentos, acontecimentos que provocam uma reação, quer de indiferença quer de desagrado”. Entende, ainda, que conflito “é um estímulo que provoca respostas antagônicas, incompatíveis ou divergentes” (Tomás, 2010, p.18). A mesma percepção sobre conflito pode ser notada em sua frequente associação, no contexto das relações escolares, às situações como “o insucesso escolar, o absentismo e o abandono escolar, o bullying, a violência escolar, e a indisciplina na sala de aula” (Tomás, 2010, p.21). Essa perspectiva coaduna com o entendimento de Vinha (2003, p.33), para quem “na escola, frequentemente, os conflitos são vistos como negativos, nocivos”, o que ocorre porque, “em geral, os esforços são direcionados para evitá-los ou

para que sejam resolvidos rapidamente". As colocações acima definem um entendimento de conflito sob uma perspectiva marcadamente negativa.

Algumas pesquisas têm estabelecido uma tipologia dos conflitos, visando a organizar a discussão e conferir uma amplitude real ao problema. Segundo Tomás (2010), os conflitos podem ser classificados em "interpessoal, intrapessoal, manifesto e latente". A primeira classificação diz respeito à quantidade de envolvidos na situação conflitual, se uma ou mais de uma pessoa; a segunda, quanto à forma de apresentação do conflito. Há, no entanto, outras classificações. Moore (1998, p.62) diz que os conflitos podem ser classificados em "estruturais, de valor, de relacionamento, de interesse e quanto aos dados". Já Deutsch (2004) traz uma classificação que considera o contexto social dos conflitos, que se distinguem em verídicos, contingentes, descentralizados, mal atribuídos, latentes e falsos. Redorta (2004) minuciosamente os classifica quanto a seus padrões, sendo eles os de recursos escassos, poder, autoestima, valores, estrutura, identidade, norma, expectativas, inadaptação, informação, interesses, atribuição, relações pessoais, inibição e legitimação.

Contudo, há também um olhar positivo sobre o conflito, quando concebido como inerente à vida, inevitável. "O conflito, pois, é parte integrante da vida e da atividade social [...] não existe aqui a noção estrita de erro e de acerto, mas de posições que são defendidas frente a outras, diferentes" (Chispino, 2007, p.16). Esse modo de compreender o conflito implica desdobramentos quando sobreposto ao campo da educação, tal qual ilustrado no excerto abaixo:

Assim posto, ressalta-se que a noção de conflito implica no seu reconhecimento como uma parte da vida que pode ser utilizada como oportunidade de aprendizagem e crescimento pessoal. Considerando-se que o conflito é inevitável, a aprendizagem da habilidade em resolvê-los torna-se tão educativa e essencial quanto à aprendizagem da matemática, história, geografia, sendo que, na maioria das ocasiões, as próprias crianças podem resolver seus conflitos adequadamente sem ajuda dos adultos (Battaglia, 2003, *online*).

Em acordo com o dito, neste trabalho concebe-se conflito como algo não qualificável em função de si mesmo, mas tão somente em razão de seu potencial e de seus desdobramentos na escola. Ao termo conflito não seria possível antecipar a atribuição de adjetivos, porquanto, ele não possui natureza pré-definida. Esta só pode ser classificada a *posteriori*, em razão do cumprimento de sua função desestabilizadora e das formas encontradas para que se dê o restabelecimento do sujeito, de suas relações com o mundo objetivo e suas interações com o outro, em novo patamar.

Um caso específico pode conceder elementos mais concretos para reflexão. Certo ano letivo, quando se realizavam atividades em função da semana de combate à homofobia na escola, um professor de filosofia trocou umas pelas outras as placas indicativas de masculino e feminino dos banheiros da escola onde era docente. O propósito foi instigar uma discussão sobre gênero. Os sentimentos provocados por essa ação foram os mais diversos: da ojeriza à aclamação. A escala de aceitação da proposta por toda a comunidade escolar teve registradas manifestações nos mais diversos níveis. Provavelmente, as pessoas com valores fundamentados na tradição, ou nas premissas religiosas mais ortodoxas, sentiram-se ofendidas. Em outro polo, é possível que algumas pessoas tenham se sentido satisfeitas ou mesmo felizes por verem na escola uma discussão que lhes dizia respeito.

Se um determinado grupo fosse questionado a respeito do ocorrido, as respostas teriam conotação negativa; caso a mesma pergunta se dirigisse a outros, possivelmente o retorno seria positivo. Ora, se o conflito não possui natureza *a priori* e se não pode ser classificado em função dos sentimentos que gera, a tese aqui proposta é a de que o conflito é positivo se atende concomitantemente a duas condições: ser capaz de provocar certa desestabilização e ser tratado de forma que reconduza satisfatoriamente à estabilidade em uma dimensão mais complexa, abrangente e equilibrada em relação ao estado anterior. Esse entendimento inspira-se em premissas construtivistas (Tognetta; Vinha, 2009).

Ditas as condições para a qualificação do conflito, analisam-se agora as formas de sua manifestação. O conflito pode se dar, em último caso, em três dimensões.

O primeiro tipo é de ordem cognitiva e está circunscrito pelo campo da subjetividade. No exemplo dado, chegar ao banheiro de uso habitual e percebê-lo identificado com um símbolo restritivo oposto provoca um estranhamento que ocasiona um movimento interno para que seja possível o entendimento, uma acomodação a um dado novo.

Outro momento do conflito tem a ver com o significado dessa ação. Que conteúdo(s) há por trás disso e que o professor desejou revelar? Que é gênero? Que concepção de gênero é hegemônica? Que novidade se apresenta com as novas ideias a respeito do assunto? Quem são os sujeitos das questões de gênero? As categorias homem e mulher são relativas? Quais as possibilidades do existir? Enfim, há uma infinidade de questões que podem ser feitas a respeito do mundo das coisas, dos possíveis objetos do conhecimento. Esse conflito extrapola o sujeito, vai além do “Eu” e se põe entre ele e o mundo objetivo. O caminho do restabelecimento deve seguir um percurso que tenda aos critérios de busca pela verdade.

Por fim, a dimensão social do conflito. A atividade proposta pelo professor repercute também na esfera das relações. Ela questiona códigos normativos vigentes dentro e fora da escola e, mais do que isso, os padrões valorativos das distintas comunidades representadas no tecido escolar. A atividade levanta questões como: se ataca os valores da família ou faz pensar sobre o respeito, se entra em desavença com os preceitos religiosos ou abre a discussão à revisão de dogmas, se a educação moral é ou não papel da escola, se homossexualidade é uma doença ou condição – enfim, um sem-número de possíveis confrontos entre perspectivas morais distintas a respeito do mesmo tema. Esse tipo de conflito tem a ver com questões intersubjetivas, com a dinâmica dos distintos valores, com as regulações do convívio em grupo, com a moralidade e, em última instância, com a noção de justiça.

Essa concepção tem suporte em Habermas (2012), para quem há três mundos distintos: o subjetivo, o objetivo e o social. A interpretação aqui trazida é a de que os conflitos, em último caso, dão-se nessas três esferas, de modo concomitante e indissociável.

Os agentes da argumentação referem-se a cada um desses mundos em um processo comunicativo e, ao se dirigirem a algo no mundo, emitem enunciados com implícita pretensão de validade. Nas situações corriqueiras, essas pretensões são geralmente aceitas passivamente, sem problematizações por parte dos interlocutores. Nessas condições, em geral, não há conflito.

Quando a pretensão de validade de uma enunciação é posta à prova, é gerado o ambiente comunicacional propício ao conflito, que se efetivará caso provoque desestabilização em alguma das três dimensões, melhor descritas por Hermann (1996, p.61):

- O mundo objetivo, a que corresponde a pretensão de que o enunciado seja verdadeiro. As afirmações sobre fatos e acontecimentos referem-se à pretensão de verdade;
- O mundo social (ou das normas legitimamente reguladas), a que se vinculam as pretensões de que o ato de fala seja correto em relação ao contexto normativo vigente. Trata-se da pretensão de justiça;
- O mundo subjetivo (a que só o falante tem acesso privilegiado), a que se vincula a pretensão de veracidade. A intenção expressa pelo falante coincide com aquilo que ele pensa.

Pela perspectiva habermasiana, as pretensões de validade podem ser contestadas e criticadas até que, mediante um processo que deve levar em conta a aprendizagem mútua, se chegue a um consenso plausível. Hermann (1996, p.61) sintetiza dizendo que é justamente esse proceder que “recupera o caráter pedagógico da razão”. Tal afirmação renova a esperança na função educativa, em especial nas ações que visem a uma educação moral.

A maneira como o sujeito lida com tais conflitos também remete aos três mundos. Ele pode permanecer circunscrito à esfera subjetiva, em que a linguagem não tem papel tão importante e há forte concentração do sujeito na percepção da situação conflituosa. Seria uma percepção de conflito de natureza “interna”. O sujeito pode também estar em um momento adiante, em que já considera a existência de um mundo exterior, no qual os dados conflituais com que se tem que lidar são objetivos. O “outro”, inclusive, é parte desse mundo dos objetos como apenas mais um dentre todos os demais. Essa configuração sujeito-objeto pode ser classificada como “binária”. E também, um próximo e mais desenvolvido modo de abordagem do conflito pelo sujeito seria o “social”. O sujeito que assim o entende é capaz de distinguir os demais sujeitos dos objetos, agindo de modo distinto em relação a uma instância e outra. Os critérios para a crítica às pretensões de validade vão além da verdade objetiva, atingindo as questões de correção e justiça. Esse é o sujeito capaz de coordenar perspectivas com o(s) outro(s), de exercer sua competência comunicacional e sua autonomia moral.

Segundo Freitag (1991, p.90), a tentativa de Habermas foi alegar que tão somente a ação comunicativa pode ser “capaz de integrar esses três mundos, abrangendo ao mesmo tempo a ação dramática [...], a ação normativa [...] e a ação instrumental [...]”, dizendo respeito ao mundo subjetivo, ao social e ao da natureza exterior, respectivamente. Se os procedimentos da ação comunicativa recuperam o caráter pedagógico da razão e a encaminham no sentido da aprendizagem, deduz-se que, por meio da educação, há caminhos por trilhar também na questão dos conflitos.

Defende-se aqui, pois, um caráter evolutivo do movimento de aprendizagem que pode conduzir da dimensão subjetiva à social. O conflito é uma espécie de gatilho, que põe em movimento situações até então não problematizadas. Se abordar os conflitos em um nível “social” (ou, dito de outro modo, “pós-convencional”) não é possível de antemão a todos os atores do contexto escolar, entende-se aqui que a escola deve buscar meios para que os sujeitos alcancem essas condições.

Fica evidente a analogia funcional entre os modos de agir diante dos conflitos e a dinâmica do desenvolvimento moral tal qual descrita por Kohlberg. Por conta disso, aqui está proposta a estratégia de discussão de dilemas morais como uma possibilidade, dentre outras, para o trabalho com conflitos na escola.

Discussão de dilemas morais

Kohlberg mostrou-se otimista quanto ao papel da educação moral e nela vislumbrou “um instrumento possível e indispensável para promover a passagem do estágio da moralidade convencional ao pós-convencional: pré-requisito indispensável para a construção da ‘just society’” (Freitag, 1991, p.43). Com o propósito de transpor os fundamentos da teoria do desenvolvimento moral para ações pedagógicas efetivas, Blatt e Kohlberg (1975), o primeiro sob a orientação do segundo, propuseram uma técnica que seria capaz de induzir o trânsito dos participantes a estágios mais altos da sua capacidade de julgamento moral. Em linhas gerais, consiste

[...] em se formar um grupo de dez a doze pessoas de diferentes estágios de desenvolvimento moral para discutir dilemas, geralmente sob a liderança de um professor, psicólogo ou orientador educacional que coordena a discussão, chamando a atenção para argumentos típicos de estágios superiores, propostos por elementos do grupo ou pelo próprio coordenador (Biaggio, 1997, *online*).

O procedimento se resume na apresentação de um dilema moral genuíno, diante do qual os sujeitos possuem seis distintas possibilidades de posicionamento. Elas estão hierarquicamente dispostas em função de sua complexidade. A reação do sujeito ao confronto de opiniões estará inicialmente condicionada pelo estágio em que se organizam as estruturas que lhe permitem o juízo moral. A estratégia dos dilemas propõe que, ou pelo contato com os argumentos morais de sujeitos em estágios superiores, ou pela condução do orientador da atividade, revelem-se as contradições dos estágios a serem transpostos em relação aos subsequentes. Essas contradições, por sua vez, geram o conflito cognitivo por serem discrepantes “ou introduzir incerteza na decisão moral” (Biaggio, 2002, p.46). Esse conflito, logo, é o motor da evolução da moralidade.

Os dilemas morais provocam interferências na dinâmica estrutural do desenvolvimento moral. Esse entendimento traz implícita a ideia de que o contexto tem papel secundário. As histórias contadas nos dilemas morais como o de “Heinz”, por exemplo, em que se precisa decidir entre o valor da vida e o ato de roubar um medicamento, por essa ótica, não são determinantes em relação ao desenvolvimento moral.

Martins (2010) destaca que algumas publicações, como a de Walker *et al.* (1995) e a de Gilligan (1997), conclui-se que conteúdo e estrutura não têm uma fronteira tão bem definida quanto se pressupõe. A essa conclusão chegaram estudando o raciocínio moral a partir de dilemas relacionados ao cotidiano, chamados dilemas da vida real. Biaggio (2002) aponta que essa era uma preocupação não só dos parceiros e críticos de Kohlberg, mas também dele mesmo que, ante a isso, propôs a criação da comunidade justa (Power; Higgins; Kohlberg, 1989). As comunidades justas integrariam as estratégias tácitas de desenvolvimento moral com ações no currículo oculto da escola, que possibilitassem uma atmosfera moral mais fértil a tal desenvolvimento.

Captando essa questão, o método Konstanz, proposto por Lind (2005), traz algumas modificações em relação ao Método Blatt. Souza (2008), com base em pesquisas realizadas em diversos países, aponta como diferenciais do método Konstanz sua condução não modeladora do comportamento moral, a melhor organização do tempo das sessões e a participação avaliativa ao final da atividade. Diante disso,

conclui que “tanto o Método Konstanz como o Método Blatt são ferramentas importantes para o contexto educativo” (Souza, 2008, p.175), sendo que o primeiro traz em consideração mais evidentemente as relações entre conteúdo e estrutura.

Para o criador do método Konstanz, as ações que se enquadram na categoria de qualidade educacional cognitivo-evolutiva, “compreendendo discussões de dilemas hipotéticos e programas de comunidade justa, sempre dobram o efeito de uma boa educação normal. A média de ganho por ano é de seis pontos no escore C” (Lind, 2000, p.413), sendo “escore C” o índice que determina o nível de competência moral do sujeito. Essa observação referenda a positividade dos resultados da aplicação da teoria kohlberguiana.

Veja-se em que medida a discussão de dilemas morais pode apoiar educadores e educandos no trabalho com conflitos no ambiente escolar. Em primeiro lugar, de acordo com a proposta de Lind (2000), na discussão de dilemas alguém apresenta um problema de difícil solução, com dois cursos de ação irreconciliáveis e preferencialmente sustentados por princípios de igual importância. Essa é a base geral do dilema e de conflitos interpessoais. Cada lado envolvido sustenta uma posição divergente, seja essa posição “eu peguei primeiro o brinquedo”, ou “eu tenho direito à privacidade”, ou ainda “a distribuição de aulas deve priorizar a antiguidade em relação à necessidade de acomodação dos horários”.

Atentar às próprias demandas e ouvir as de outrem é o primeiro momento. Isso envolve a interpretação cognitiva da situação, mas também uma diferenciação de afeto para conseguir entrar no processo de tomada de decisão. O que se observa, em geral em crianças pequenas (mas também em adultos), é uma afirmação do próprio desejo sem ponderar a existência de outra perspectiva.

Um segundo momento da discussão de dilemas é a tomada de uma posição frente a si mesmo e frente ao grupo. Tem sido observada com relação a isso uma atitude frequente que é a de assumir a posição do grupo majoritário ou de amigos. Essa postura bastante tradicional é frequente em adolescentes, mas também em grupos de universitários. O estágio 3, definido por Kohlberg (1992) como “bom menino, boa menina”, retrata bem essa posição. O sujeito adere à opinião do grupo de pares garantindo assim a aceitação do outro, mas com isso não entra em contato ou não revela sua própria reflexão a respeito das questões envolvidas.

Nos conflitos, esse movimento se refere à consciência de quais são os valores envolvidos na posição que o sujeito está sustentando. São valores verdadeiramente morais ou presos a necessidades imediatas, ou ainda referentes a regras convencionais? Um exemplo disso seria:

Duas crianças entram em uma briga na escola porque uma delas disse à professora que a outra havia pego uma régua de uma colega e escondido em sua mochila. Qual a motivação ou qual o valor envolvido no fato de uma ter “dedurado” a outra? Pode ter sido uma última alternativa já que já havia falado com a colega e pedido que ela não fizesse isso (valor moral); pode ter sido por obediência cega a uma regra convencional (valor convencional), ou ainda, pode ter sido por medo de se envolver em problemas (necessidade pessoal imediata) (Autores).

Será que o sujeito tem consciência dos valores que estão subjacentes à posição que defende?

Em um terceiro momento da discussão, os participantes levantam argumentos a favor de sua atitude no dilema. Esse momento é de reflexão e de busca de razões num ambiente amistoso, já que

estão unidos aos pares que pensam da mesma forma. Em seguida, inicia-se o debate de argumentos: por que sim e por que não. Em geral, os debates contam com um mediador ou com alguém que resguarde as regras. A habilidade que é desenvolvida aí é a de ouvir a posição contrária com respeito e consideração, buscando contra-argumentos.

Respeito, diálogo e convivência democrática são valorizados na técnica de discussão de dilemas, assim como são extremamente importantes para a resolução de conflitos. É necessário que as escolas valorizem o conflito e aprendam a trabalhar com essa realidade. Em ambientes educativos que fazem isso:

[...] o diálogo é permanente, objetivando ouvir as diferenças para melhor decidirem; são aquelas onde o exercício da explicitação do pensamento é incentivado, objetivando o aprendizado da exposição madura das ideias por meio da assertividade e da comunicação eficaz; onde o currículo considera as oportunidades para discutir soluções alternativas para os diversos exemplos de conflito no campo das idéias, das ideologias, do poder, da posse, das diferenças de toda ordem; onde as regras e aquilo que é exigido do aluno nunca estão no campo do subjetivo ou do entendimento tácito: estão explícitos, falados e discutidos. Em síntese, devemos ser explícitos naquilo que esperamos dos estudantes e naquilo que nos propomos a fazer (Chrispino, 2007, p.23).

O trabalho com essa técnica mostra que não raro os participantes mudam de atitude frente a argumentos com os quais não haviam se deparado antes, sejam estes argumentos de estágio mais elevado (técnica de Blatt e Kohlberg), sejam contra-argumentos (método Konstanz). Esses indícios são endossados por pesquisas como as realizadas por Biaggio (1983, 1985), Lins e Camino (1993), Rique e Camino (1997), dentre outros. Porém, mais importante do que isso é o relato de quão difícil costuma ser ouvir o outro e manter-se dentro de um debate respeitoso.

Considerações Finais

A proposta deste ensaio foi tematizar a resolução de conflitos na escola por uma perspectiva singular. Foi trazida a discussão de dilemas morais como estratégia diante das situações de conflitos entre escolares. A questão posta – se esse método pode ou não ser considerado uma alternativa ao tratamento da questão –, foi trabalhada em uma perspectiva teórica. O núcleo da questão deteve-se em olhar para as contribuições da dimensão social atribuída aos escritos de Habermas em relação ao conceito de conflito cognitivo, que é central na teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg.

O desenrolar do texto tomou como ponto de partida a apresentação das aproximações teóricas entre Jürgen Habermas e Lawrence Kohlberg. Cada um deles foi brevemente apresentado, sendo tal introdução seguida de alguns pontos convergentes entre os dois. A possibilidade da manutenção da busca por um saber objetivo por parte das ciências reconstrutivas, a atenção à dimensão intersubjetiva, a tematização da universalidade, a presença forte da ideia da comunicação e, finalmente, suas concepções de conflito, foram os elos escolhidos para serem apresentados no texto.

A ideia de conflito foi o centro do capítulo posterior. As noções de conflito que a ele atribuem características negativas e as que o consideram positivamente, assim como as diversas tipificações do conceito elaboradas por pesquisadores da área foram trazidas ao debate. Nesse trecho do texto a

ideia foi pensar a respeito do conflito, conduzindo o olhar para sua manifestação no ambiente escolar e sugerindo que o leitor o conceba como uma oportunidade de desenvolvimento moral.

Explorado o tema conflito entre escolares, a próxima seção do ensaio dedicou-se a apresentar o método que aqui foi proposto para com ele lidar: a discussão de dilemas morais. Inicialmente, discorreu-se sobre a técnica desenvolvida por Blatt e Kohlberg (1975). Aspectos elementares relativos à aplicação da estratégia foram especificados, assim como a concepção de conflito subjacente. Por fim, falou-se do método Konstanz (Lind, 2005), que busca contornar algumas dificuldades da primeira versão desenvolvida para a discussão de dilemas morais.

Acredita-se existir um potencial nessa alternativa de abordagem da resolução de conflitos, tanto no sentido da promoção de novos estudos acadêmicos (como um campo ainda a ser explorado), quanto nos desdobramentos práticos que dizem respeito à sua aplicabilidade no âmbito da escola. Percebe-se que a prática da discussão de dilemas nas escolas é o próprio exercício do diálogo, da escuta ativa e da assertividade. O propósito deste ensaio foi evidenciar que o conflito é inevitável e que pode favorecer a construção do cidadão, assim como a técnica de discussão de dilemas pode favorecer o desenvolvimento de habilidades importantes para que isso aconteça.

Colaboradores

Todos os autores contribuíram em todas as etapas do artigo.

Referências

- Battaglia, M.C.L. *Mediação escolar: uma metodologia de aprendizado em administração de conflitos*. São Paulo: Encontro ACP, 2003. Disponível em: <<https://encontroacp.com.br/material/textos/mediacao-escolar-uma-metodologia-de-aprendizado-em-administracao-de-conflito/>>. Acesso em: 8 jan. 2018.
- Bataglia, P.U.R.; Morais, A.; Lepre, R.M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia*, v.15, n.1, p.25-32, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000100004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 out. 2017.
- Biaggio, A.M.B. Desenvolvimento de valores: um estudo piloto. *Educação e Realidade*, v.8, n.1, p.25-33, 1983.
- Biaggio, A.M.B. Discussões de julgamento moral: idiossincrasias do caso brasileiro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v.1, n.3, p.195-204, 1985. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/revistatp/article/view/20291/14385>>. Acesso em: 13 jun. 2018.
- Biaggio, A.M.B. Kohlberg e a "Comunidade Justa": promovendo o senso ético e a cidadania na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.10, n.1, p.47-69, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000100005>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- Biaggio, A.M.B. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2002. p.46.
- Blatt, M.; Kohlberg, L. The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, v.4, n.2, p.129-161, 1975.
- Chispino, Á. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v.15, n.54, p.11-28, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a02v1554.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.
- Deutsch, M. A resolução do conflito. In: Azevedo, A.G. (Org.). *Estudos em arbitragem, mediação e negociação*. Brasília: Editora Grupos de Pesquisa, 2004. v.3. p.137-160.
- Freitag, B. *Piaget e a Filosofia*. São Paulo: Editora Unesp, 1991. p.43-90.

- Freitag, B. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. São Paulo: Papirus, 1992. p. 238.
- Gilligan, C. *Uma voz diferente: teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.
- Goergen, P.L. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. *Educação e Sociedade*, v.28, n.100, p.737-762, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0628100.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2017.
- Habermas, J. *Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012. v.1.
- Habermas, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2013. p.147.
- Hermann, N. *Educação e racionalidade: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola*. Porto Alegre: EdIPUCRS, 1996. p.59-61.
- Honneth, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. 2.ed. São Paulo: Editora 34, 2009.
- Kohlberg, L. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.
- Lepre, R.M. et al. A formação ética do educador: competência e juízo moral de graduandos de pedagogia. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v.11, n.23, p.113-137, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/498/441>>. Acesso em: 13 jun. 2018.
- Lind, G. O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.13, n.3, p.399-416, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01027972200000300009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 10 out. 2017.
- Lind, G. Moral dilemma discussion revisited: The Konstanz Method. *Europe's Journal of Psychology*, v.1, n.1, 2005. Available from: <<https://ejop.psychopen.eu/article/view/345/html>>. Cited: Oct. 11, 2017.
- Lins, M.T.; Camino, C.P.S. Uma estratégia eficiente de educação moral. *Análise Psicológica*, v.4, n.11, p.507-515, 1993.
- Martins, M.J.D. Contributos da Psicologia do desenvolvimento moral para a educação para a cidadania. In: Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos, 1., 2010, Braga. *Anais eletrônicos [...]* Braga: Universidade do Minho, 2010. p.230-237. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.26/4419>>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- Moore, C.W. *O processo de mediação: estratégias práticas para a resolução de conflitos*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- Morais, A. et al. Assunção de responsabilidade e reflexão dirigida no curso de pedagogia: implicações para a adaptação e formação no ensino superior. *Educação Temática Digital*, v.19, n.2, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8644128/15709>>. Acesso em: 13 jun. 2018.
- Power, F.C.; Higgins, A.; Kohlberg, L. *Kohlberg's approach to moral education*. Cambridge: Harvard University Press, 1989.
- Redorta, J. *Cómo analizar los conflictos: la tipología de conflictos como herramienta de mediación*. Barcelona: Paidós Ibérica, 2004.
- Rique, J.; Camino, C. Consistency and inconsistency in adolescents' moral reasoning. *International Journal of Behavioral Development*, v.21, n.4, p.813-836, 1997.
- Souza, L.K. O debate de dilemas morais na universidade: dilemas morais na universidade. *Revista Psicologia Escolar e Educacional*, v.12, n.1, p.169-183, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n1/v12n1a12>>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- Tomás, C.A.R. *Mediação escolar: para uma gestão positiva dos conflitos*. 2010. 152f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2010.
- Tognetta, L.R.P.; Vinha, T.P. Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores. *Revista Diálogo Educacional*, v.9, n.28, p.525-540, 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?d1=2831&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 10 out. 2017.
- Turiel, E. An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, v.3, n.6, p.611-618, 1966.
- Venturi, G. O universalismo ético: Kohlberg e Habermas. *Lua Nova*, n.36, p.67-84, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451995000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 mar. 2018.
- Vinha, T.P. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. 2003. 426f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. p.33.
- Walker, L. et al. Reasoning about morality and real-life problems. In: Killen, M.; Hart, D. (Ed.). *Morality in everyday life: Developmental perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

Recebido em 31/3/2018, reapresentado em 13/6/2018 e aprovado em 27/6/2018.