A AÇÃO DOS PROFESSORES DIANTE DOS CONFLITOS ENTRE ALUNOS[1]

Actions of teachers in front of conflicts between students

PEREIRA, Patrick
Faculdade Jaguariúna

MARQUES, Carolina de Aragão Escher
Faculdade Jaguariúna

JUSEVICIUS, Vanessa Cristina Cabrelon
Faculdade Jaguariúna

RESUMO: O presente estudo caracteriza-se por uma pesquisa de campo qualitativa visando identificar como docentes percebem suas intervenções diante dos atritos entre os alunos, visto que essas intervenções influenciam no desenvolvimento moral destes. Os dados foram coletados utilizando questionários com professores do Ensino Fundamental I de uma escola pública e uma privada do interior do estado de São Paulo, analisando-se o conteúdo com base na Teoria Construtivista Piagetiana. Os resultados indicam que os professores em geral não refletem sobre suas intervenções diante dos conflitos entre os alunos, e agem para evitá-los ou contê-los rapidamente, reforçando a heteronomia de seus alunos.
Palavras chave: educação moral, psicologia escolar, conflitos interpessoais.

ABSTRACT: The present study is characterized by a qualitative field research, aiming to identify how teachers perceive their interventions in front of attritions among students, since these interventions directly influence the moral development of these. Data were collected through questionnaires with teachers from elementary school, in a public and a private school in the state of São Paulo, analyzing the content based on the Piaget's constructivist theory. The results indicate that teachers in general do not reflect about their interventions on the conflicts between students and end up acting to avoid or stop them quickly, which ultimately strengthen the heteronomy of theirs students.
Key words: moral education, school psychology, interpersonal conflicts.

1.INTRODUÇÃO

1.1) Os conflitos e o desenvolvimento moral

Em qualquer relação humana pode-se perceber a presença de conflitos, isto é, a concorrência de interesses, ideias ou sentimentos opostos. Por isso, os conflitos se configuram como experiências práticas, naturais e inevitáveis à convivência entre as pessoas, e servem em uma perspectiva Construtivista

[1] Esta pesquisa é parte do TCC desenvolvido por Patrick Pereira e orientado pela Profa. Carolina de Aragão Escher Marques, tendo sido apresentado e avaliado pela Faculdade Jaguariúna em dezembro de 2012 como requisito parcial para obtenção do título de bacharel em Psicologia.

Piagetiana, como base para o desenvolvimento moral e consequentemente de valores morais. Quando ocorre um conflito na interação com o outro, o sujeito pode ser motivado, pelo desequilíbrio causado, a refletir sobre maneiras distintas de restabelecer a reciprocidade, ou seja, a pensar na perspectiva do outro e não somente na sua, resolvendo-o de forma positiva (VINHA, 2000).

De acordo com Piaget (1935/1998), o desenvolvimento da moralidade se dá por meio de estágios, sendo que a passagem de um estágio a outro depende de uma estruturação cognitiva e principalmente da interação do indivíduo com o meio.

O primeiro momento do desenvolvimento moral é nomeado por Piaget (idem) de anomia, o qual corresponde à ausência de regras e de leis e vai até dois anos de idade aproximadamente. As crianças, a partir dos 3 ou 4 anos de idade, são naturalmente heterônomas, ou seja, a fonte da obediência é exterior, desta forma, respeita as regras pelo estabelecimento de uma relação hierárquica, devido a um controle externo, como medo de punição ou busca pela aprovação de alguém. Como as regras nesse estágio são colocadas e cobradas por outrem, elas são vistas como imutáveis, devendo ser obedecidas mesmo que não compreendidas ou aceitas e, da mesma maneira, na medida em que o agente regulador estiver ausente, elas são descartáveis. Por fim, a partir dos 8 anos em média, é possível alcançar o estágio da autonomia, no qual as regras podem ser compreendidas pela sua importância, e desta forma se torna desnecessário um agente regulador externo.

É importante ressaltar que no adulto a autonomia e a heteronomia coexistem, havendo maior predominância de uma ou da outra. Piaget aponta o papel ativo do sujeito na sua construção moral, indicando uma interação contínua do indivíduo com o meio, que não pode ser confundida com uma mera internalização desse ambiente. A moral autônoma pressupõe a coordenação de diferentes fatores (direitos, sentimentos, etc.) para a decisão de como agir da melhor maneira para todos os envolvidos. Por isso, é importante que a educação escolar, que deve vincular-se com a prática social (BRASIL, 1996), crie e se aproveite de situações que propiciem o desenvolvimento da autonomia nas crianças, isto é, que as eduquem moralmente.

1.2) A escola e o desenvolvimento moral

A Lei nº 9.394, (BRASIL, idem) estabelece que a educação deve-se preocupar com os processos formativos que se desenvolvem nos diferentes meios que a criança está inserida, devendo-se vincular à prática social. Isso significa que a escola deve preparar os alunos para a inserção na sociedade, sendo nesse sentido, imprescindível uma educação pautada na aquisição de valores morais.

Considerando nossa cultura, em que os valores humanos e as relações de convivência nutrem o individualismo, o consumismo e a competitividade (DIAS 1999), não há como negar o papel da escola na formação moral de seus alunos (OLIVEIRA, CAMINHA e FREITAS, 2010; PRADEL e DAÚ, 2009).

De acordo com La Taille (2002) há um vínculo entre os comportamentos violentos e a nossa cultura, sendo que o uso da violência está ligado à busca pelo prazer momentâneo, transformando as pessoas violentadas em meros objetos de uso. Nesse sentido, a educação para a paz deve levar os alunos a buscar a felicidade que pressupõe projetos de vida para além do momento presente.

A escola é a instituição especializada, capaz de trazer um posicionamento moral positivo através das mais variadas experiências que constituirão a subjetividade dos alunos, sendo o professor o responsável direto (e não o único) sobre o desenvolvimento da afetividade do aluno em relação ao aprender e o mediador do desenvolvimento das relações afetivas entre os alunos (ALENCAR, 2006; FÁVERO, PANTOJA e MANTOAN, 2007).

Como a evolução para a autonomia necessita de oportunidades para seu desenvolvimento, é necessário que a escola (além da família) traga a perspectiva de bem comum, projetada em uma sociedade igualitária e justa (visão para o futuro pautada em comportamentos no presente), atuando sobre as diferentes dimensões que constituem a natureza humana (ARAUJO, 2000). La Taille (2002) aponta para a perigosa possibilidade de os comportamentos violentos tomarem a forma de comportamentos “corretos” na visão de seus protagonistas. Isto é possível à medida que o indivíduo cresce em ambientes heterônomos, cuja dinâmica de funcionamento pressupõe, por exemplo, a imposição de comportamentos pela força ou autoridade.

A educação moral deve se constituir como um objetivo da escola, uma vez que é nela que a criança passará grande parte de seu tempo, com possiblidades variadas de interação social, pois a consciência moral se dá principalmente através das experiências práticas (DIAS, 1999). Cabe ao educador mediar a resolução dos conflitos interpessoais, desenvolvendo a moral da criança, auxiliando-a a entender a situação sob a perspectiva do outro, tomando decisões e entrando em contato com suas consequências (KAMII, 2003).

No entanto, apesar de a escola ser um meio privilegiado para o desenvolvimento da autonomia, ela acaba muitas vezes por reforçar a heteronomia (MENIN, 2002), através de regras estabelecidas unilateralmente que visam à obediência e submissão, elogios valorativos que rotulam a personalidade, sanções expiatórias, ou estratégias para evitar os conflitos (FERREIRA, 2012).

1.3) O Ambiente Sócio Moral na Escola

O tipo do ambiente escolar influencia diretamente no desenvolvimento afetivo, moral e cognitivo de seus alunos. As escolas que se dedicam a proporcionar um ambiente sócio moral cooperativo, isto é, um lugar com relações de respeito mútuo, horizontais e de cooperação, que estimulam a criatividade e iniciativa dos alunos, proporcionando atividades que favorecem a troca de pontos de vista e usam sanções por reciprocidade, presenciam com maior frequência o desenvolvimento intelectual e moral de seus alunos quando comparadas àquelas com uma relação hierárquica entre professor e aluno (SARAVALI e GUIMARÃES, 2010).

Como Oliveira, Caminha e Freitas (2010) afirmam, é importante que, ao almejar o desenvolvimento moral das crianças, a escola desenvolva propostas pedagógicas que colaborem com essa prática. Para isso a escola deve entender que os conflitos interpessoais, - situações de interação entre pessoas que geram sentimentos como frustração, raiva, tristeza, entre outros, originados por interesses incompatíveis entre os envolvidos -, são naturais e necessários para o desenvolvimento da criança, e então, adotar posturas que favorecem seu desenvolvimento moral, como permitir que a criança reflita

sobre seus comportamentos, percebendo suas consequências (VINHA, 2007; VINHA *et al*, 2011; SCHULER E HENNING, 2012).

As formas de resoluções dos conflitos também caracterizam a moral, e segundo Leme (2004), podem ocorrer prioritariamente de três maneiras: agressiva – quando o indivíduo impõe sua vontade sobre o outro; submissa – quando o indivíduo abre mão de sua necessidade a favor da necessidade do outro por medo ou para evitar o conflito; assertiva – quando se considera a necessidade de ambos e chega-se a uma conclusão favorável para todos os envolvidos.

Dessa maneira, a escola deve investir no desenvolvimento da assertividade de seus alunos, do contrário, mesmo que estes saibam que agressão e submissão não são as melhores formas de resolverem seus conflitos, não conseguirão imaginar outra maneira de ação (LEME, idem). Porém, os conflitos interpessoais geralmente são considerados situações desviantes da função do professor e raramente abordados em cursos de formação (VINHA, 2007), por isso a escola cria estratégias para evitar os conflitos e controlar os alunos por meio de uma relação de autoridade vertical, concomitantemente, os alunos não se desenvolvem moralmente e os conflitos tendem a aumentar e se tornam mais sérios e muitas vezes velados.

Ao vislumbrar as inúmeras consequências possíveis e indesejáveis dos conflitos e a forma tantas vezes ineficiente que a escola, enquanto instância formadora, lida com a questão, buscou-se aqui, entender como agem os professores a partir de situações específicas de conflitos entre os alunos.

A partir das considerações acima delineadas, definiu-se como objetivo deste estudo, identificar por meio das ações e justificativas, como os professores atuam frente aos conflitos entre seus alunos, verificando se as ações se direcionam mais para o desenvolvimento da autonomia ou perpetuação da heteronomia moral.

2. MÉTODO

Essa é uma pesquisa de campo, sendo os dados coletados por meio de questionário elaborado pelos autores. Os dados coletados foram analisados qualitativamente a partir da Análise de Conteúdo (BARDIN, 1977/2006), as

respostas para cada situação foram agrupadas em categorias, de acordo com a ação relatada, para discussão dos resultados.

Participaram dessa pesquisa 28 docentes de Ensino Fundamental I de duas escolas do interior de São Paulo, sendo 21 professoras de escola estadual (representada pela escola A) e 7 de escola particular (representada pela escola B).

As participantes eram do sexo feminino, com idade entre 30 e 60 anos, sendo que a maioria (61%) encontrava-se na faixa de 44 a 53 anos.

Quanto à formação, 71% eram pedagogas, e as demais, arte-educadoras, educadoras físicas ou possuíam magistério, sendo que, 54% das participantes cursaram pós graduação (especialização ou mestrado) e 3% outra graduação. É importante ressaltar que 57% trabalhavam em duas ou três escolas de gestões diferentes, isto é, estadual, municipal ou particular.

Foi solicitada autorização escrita da direção das escolas para aplicação coletiva de um questionário durante o horário de HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo). As professoras concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

O questionário continha dados a respeito da formação e atuação profissional, além de nove situações de conflitos entre as crianças, que compõem os nove tipos de motivos dos conflitos encontrados nas escolas segundo Licciardi et al (2011), que são: ação provocativa, ação provocativa não intencional, agressão física, agressão verbal, disputa, exclusão, responsabilidade objetiva, violação de regra e delação. As professoras deveriam apontar sua atuação diante de cada conflito e justifica-la.

As professoras apontaram mais de uma ação para as situações, sendo algumas ações conjuntas e outras adotadas em segunda ou terceira medida, isto é, caso a ação anterior não cessasse o conflito, outra ação era proposta. Uma professora da escola A respondeu o questionário apenas até a segunda situação. Por esses motivos, apesar de se ter 28 relatos sobre 9 situações, obteve-se, ao todo, 315 ações, que foram analisadas separadamente.

Para que se conseguisse um parâmetro de comparação entre as ações das professoras e os objetivos das escolas quanto à educação moral, foi

solicitado a estas a possibilidade de consulta aos Projetos Políticos Pedagógicos.

A escola A disponibilizou seu Plano de Gestão para o quadriênio 2011-2014, bem como seu Planejamento Escolar de 2011. Quanto à escola B, esta informou que estava passando por uma renovação da diretoria e do Projeto Político Pedagógico, por isso disponibilizou seu Regimento Escolar do ano de 2008, válido por quatro anos, bem como o Plano Escolar de 2008.

Essa pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética da Faculdade Jaguariúna sob o parecer 20/2012.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Devido a similaridade das ações entre as escolas, optou-se por unir os resultados dos dois universos, analisando as 315 ações conjuntamente. No entanto, em algumas situações específicas, apontadas na análise das respostas, percebeu-se uma disparidade relevante para discussão nesta pesquisa.

3.1 Análise das respostas

Situação 1 - Ações Provocativas: "comportamentos propositais de mexer, sem a permissão; ou de estragar a brincadeira ou a atividade do outro, ou ainda manifestações verbais cujo intuito é irritar" (LICCIARDI et al, 2011, p.74).

Contexto apresentado: Fabinho vai reclamar para você que a Paula fica cutucando ele com a caneta durante a aula e não o deixa fazer a lição.

Houve uma similaridade na ação dos professores (71%) em tomar para si a resolução do conflito, solucionando-o pela criança de maneira rápida e explicando o porquê da proibição do comportamento. Como segunda medida, seriam adotadas ações para evitar conflitos futuros, como por exemplo, mudar as crianças de lugar.

Isto pode ser verificado no seguinte relato:

> "Explico que não é certo ficar perturbando o colega e se continuar a situação eu troco as crianças de lugar" (P3, escola B).

Essas ações reforçam a heteronomia dos alunos, posto que os conflitos não são vistos como pertencentes aos envolvidos. Menin (2002) retoma que a educação moral não deve ser imposta, por mais positivo que os valores possam ser, e nem deixada à livre escolha, mas sim construída com o aluno. Essa construção, no entanto, envolve a concepção de que os alunos devem ter um papel ativo de reflexão e de tomada de consciência no processo de resolução do conflito.

Apenas 18% das ações dos professores caminharam no sentido de fazer com que os alunos resolvessem seus conflitos, intervindo diretamente apenas se essa medida não resolvesse.

Piaget (1932/1994) insiste na importância de dar à criança a liberdade de escolher e decidir, dentro do que for possível. O que não significa uma liberdade absoluta. Não é mesmo possível, no dia a dia, evitar certas instruções ou impedir totalmente a coerção dos adultos. Porém, para que a criança possa desenvolver sua autonomia, é preciso que a autoridade do adulto seja reduzida ao mínimo possível.

Destaca-se o relato de uma professora que trabalha em instituição de ensino municipal e estadual, que apenas com base no contexto apresentado afirmou que:

> "[...] com certeza ela (Paula) deve ter algum distúrbio de aprendizagem e não quer que seu colega de classe produza" (P16, escola A).

Isso nos faz refletir sobre o perigo da psicologização da escola, do diagnóstico e da estigmatização dos alunos a partir de pré-conceitos. Como afirma Bautheney (2001), nossa sociedade busca a normatização social, isto é, todos devem agir igualmente, não há espaços ou tolerância para a diferença, e essa postura, busca principalmente na Psicologia, o apoio teórico que confirme o 'desvio' dos indivíduos que não se encaixam na maioria.

Outro ponto de destaque é que 29% dos professores da escola A inverteram os papeis dos alunos, isso é, apontaram Fabinho como o causador do problema, sendo que apenas um terço corrigiu seu texto. Pode-se ver um desses relatos a seguir:

> "Converso com o Fabinho sobre o assunto, fazendo-o perceber que ele a está prejudicando, e que ela não está gostando da brincadeira" (P18, escola A).

Para fins de interpretação, entende-se que os professores trocaram os nomes. Essa troca pode, no entanto, traduzir não uma dúbia interpretação da situação, mas sim, uma ideia de que esse tipo de conflito é ocasionado principalmente por meninos, podendo inclusive, influenciar na forma como o professor conduz a resolução. Talvez esse fato se dê porque os meninos apresentam comportamentos agressivos com mais frequência do que as meninas, que por sua vez são mais submissas, dialogando inclusive com o que é mais esperado/desejado em nosso padrão cultural (LEME, 2004; DEBARBIEUX, 2006).

Situação 2 – Ação Provocativa Não Intencional: "ações que começam sem a intenção de irritar, mas persistem a partir da reação do outro" (LICCIARDI et al, 2011, p. 76).

Contexto apresentado: A sala está fazendo lição. Tomás, que já terminou a dele, começa a mexer os pés, o que inevitavelmente balança a cadeira da frente e ele nem percebe. A aluna da frente, Rebeca, reclama, o que faz com que Tomás balance com mais força ainda. Rebeca te chama para reclamar do Tomás.

Especialmente nessa situação os professores apontaram mais de uma ação, sendo que 64% destas indicam conversas com os alunos e 32% a adição de mais lição e/ou trocariam de lugar como primeira ação em conjunto com outra, ou como medida secundária, conforme indicado pelo seguinte relato:

> "Peço a Tomas que pare! Não resolvendo a situação, coloco-o sentado em outra carteira e peço uma atividade complementar" (P2, escola A).

Pela ação das professoras, Tomás pode aprender que terminar a lição antes é algo negativo, uma vez que terá como consequência mais lição para fazer ou outras atividades complementares indesejáveis, o que pode levá-lo a não mais se esforçar e deixar de desenvolver todo o seu potencial, o que Caetano (2011) chama de consequência da negociação negativa. Segundo

essa autora, o castigo deve servir para mostrar à criança o erro que ela cometeu e permitir que ela o repare. Mais uma vez, não é dada à criança a possibilidade de escolha, e nem é oferecida a possibilidade de uma troca de perspectivas entre as crianças.

Também obteve-se nessa situação 14% das ações na escola A e 29% na escola B, afirmando que tentariam fazer os alunos envolvidos resolverem, sugerindo que alguns professores estão preocupados em ensinar os alunos a resolverem seus conflitos de maneira mais construtiva, ou que evitam tomar partido da situação, orientando-os para que resolvam por si próprios. Deve-se reforçar que não resolver o conflito pelo aluno não significa abandoná-lo à própria sorte, é necessário que o professor se posicione como mediador, evitando uma postura coercitiva.

Nessa situação, novamente aparece o relato de outra professora que também trabalha em instituição de ensino municipal e estadual, e que afirma:

> "[...] provavelmente Tomás é um aluno hiperativo" (P15, escola A).

Ironicamente, Debarbieux (2006, p. 234) classifica essa tendência como uma síndrome dos simplismos, isto é, "para cada problema complexo, existe uma solução simples. Essa é normalmente, a má solução". Pode-se supor que uma criança, um pouco mais agitada, pode deixar de ser vista como criança pelos seus professores e passar a ser tratada a partir de seu 'diagnóstico' pré-formado. Essa ideia vai ao encontro da pesquisa realizada por Leme (2004), a qual se constatou que os professores entendem os conflitos como tendo origem prioritariamente no aluno ou em sua família, retirando a responsabilidade do professor e da escola, ao mesmo tempo, que gera um sentimento de impotência e leva a encaminhamentos desnecessários e rotuladores (SCORTEGAGNA e LEVANDOWSKI, 2004).

Situação 3 - Agressão Física: "comportamentos impulsivos que envolvem algum tipo de ação física ou ameaça de agressão" (LICCIARDI et al, 2011, p.74).

Contexto apresentado: Luis Fernando estava sentado na carteira da frente de Mariana e ficava o tempo todo virando para trás e mexendo nos materiais dela. Até que ela quebrou a régua na cabeça dele, e ele começou a chorar.

A ação da maioria das professoras caminha para resolver os conflitos pelos seus alunos por meio de lições de moral, que tem mais a finalidade de dar uma bronca e obrigar o aluno a um comportamento, do que fazê-lo entrar em contato com o sentimento do outro. Isto pode ser observado no seguinte relato:

> "Conversava com eles e aconselhava que para resolver um problema é conversando, que eles agiram errado e fazê-los pedir desculpas" (P4, escola B).

O agravante da agressão física pode levar a resultados graves em curto prazo, visto que coloca diretamente em risco a segurança das crianças, que por sua vez podem desenvolver comportamentos de submissão ou agressividade para resolver seus desentendimentos (LEME, 2004).

A agressão física é um dos comportamentos mais primitivos de resolução dos conflitos (Nível 0 de Selman, 1980) e, se caracteriza, também, como uma situação que demanda uma intervenção eficaz por parte dos professores.

Ainda nessa situação, 14% das ações na escola A revelam um trabalho com a sala demostrando preocupação com a postura dos alunos e com o que podem aprender com o ocorrido, conforme demonstrado abaixo:

> "Chamo os dois alunos. Primeiro acalmo o Luís Fernando. Levo-os a refletir sobre as regras da classe que diz sobre "mexer no material do outro, sem permissão" e sobre usar de violência com o outro. Depois de conversar com os dois, faço uma roda de conversa com a classe para todos colocarem suas ideias sobre a situação, pois com certeza essa situação deixou a classe agitada e levantou muitos 'diz que diz' entre as crianças. Sempre que acontece uma situação de violência, paro a aula e coloco o assunto em discussão, para que todos percebam a gravidade e o desenrolar que leva a tais situações" (P9, escola A).

Pela conduta relatada, os professores trataram de forma individual o que é de âmbito privado (o conflito entre os dois envolvidos) e discutiram coletivamente os princípios que foram desrespeitados (mexer nas coisas dos outros e usar da violência), se mostrando como uma exceção, pois, muitas escolas tratam o que é privado como público e vice-versa (TOGNETTA, 2011).

Situação 4 - AGRESSÃO VERBAL: "manifestação verbal diante de alguma insatisfação, frustração ou raiva que insulta ou magoa o outro" (LICCIARDI et al, 2011, p.76).

Contexto apresentado: Carlinhos pediu emprestado para Marcelo sua borracha. Marcelo se recusou a emprestar, então Carlinhos começou a xingá-lo de bicha, gritando.

A conversa, novamente a ação mais tomada (82%), seguiu no sentido de revalidar os princípios do direito à propriedade e a do respeito, e tentaram incentivar o aluno a se colocar sob a perspectiva do colega. No entanto, os alunos ficaram em um papel submisso, não foram estimulados a se posicionarem ativamente um para o outro de forma respeitosa e cooperativa. As professoras, novamente, resolveram o conflito pelos seus alunos, como exemplificado a seguir:

> "Neste caso acho necessário mostrar a Marcelo que não devemos ser individualistas que devemos emprestar, pois poderemos um dia precisar de algo do amigo. E ensinar a Carlinhos que devemos respeitar as decisões do amigo e que não conseguimos nada humilhando o próximo" (P5, escola B).

Similarmente à situação anterior, pelas ações das professoras da escola A, 29% fariam um trabalho com a sala para resolver o conflito ou após resolvê-lo. Um exemplo desses relatos pode ser observado a seguir:

> "Falaria sério, para que ele parasse e logo em seguida abriríamos uma conversa para discutirmos a palavra 'bicha', porque incomoda, fere e magoa. E tentar na medida do possível sanar o problema" (P12, escola A).

Essa professora utilizaria seu tempo de aula para discutir questões referentes à moralidade, no entanto, ao invés de discutir o princípio que foi

ferido (respeito ao outro) faz a discussão a respeito da palavra “bicha”, revelando o despreparo para lidar com tais situações (VINHA e ASSIS 2003).

Situação 5 - Disputa: “disputa por objetos, espaços, atenção do adulto, papéis no jogo simbólico ou posições em jogos e brincadeiras” (LICCIARDI et al, 2011, p.77).

Contexto apresentado: Você pediu uma fila para a ida ao pátio. Com a fila formada, dois alunos disputam o primeiro lugar, ambos dizendo que chegaram primeiro. Você não viu quem chegou primeiro.

Essa situação foi a que mais se destoou das demais, pois, a conversa com os alunos representou apenas 4%, sendo que a maioria das ações, 96%, apontam prontamente para uma solução imposta ao conflito, como indicar outro para ser o primeiro, como exemplificado a seguir:

> “Eu usaria a fila por ordem de tamanho e falaria que o primeiro ou o último todos irão sair” (P19, escola A).

Talvez esse dado se justifique pelo fato de que as professoras já tem preparada uma resolução pronta e rápida para esses momentos, caracterizando uma relação coercitiva, a obediência àquele que detém a autoridade.

A injustiça por parte do professor é um quadro comum nas escolas brasileiras (DE VRIES e ZAN, 2010), e ocorre com maior frequência nos momentos de colocação de regras ou cobrança de conformidade às mesmas (MIZUSAKI e MENIN, 2011). Nessa situação, a professora está colocando uma regra que prejudica tanto a criança honesta, quanto a desonesta. Se estas crianças estiverem na fase de entendimento da justiça que Piaget chama de retributiva - a autoridade é a dona da verdade -, ambas poderão entender a atitude da professora como correta, e reproduzi-la posteriormente (LA TAILLE, 2002; KAWASHIMA e MARTINS, 2011).

Apenas 11% das ações, apontam para uma tentativa de primeiro fazer os alunos resolverem, impondo regras apenas se não obtivessem sucesso.

Situação 6 – Exclusão: “excluir ou ignorar a participação do outro das relações ou das atividades” (LICCIARDI et al, 2011, p.76).

Contexto apresentado: Você separa a sala em grupos para fazer uma atividade. Pouco tempo depois, Bianca vem te contar que não ficará no grupo determinado, porque as outras crianças dizem que ela faz tudo errado e que não querem sua participação.

Apesar de se mostrarem preocupadas com a inserção da aluna no grupo e interessadas em transmitir reflexões positivas de convivência, as professoras tomaram para si o conflito e acabaram por impor aos alunos a inclusão de Bianca, como demonstra o relato a seguir:

> "Conversaria com o grupo que não devemos criticar nenhum colega e falaria que Bianca ia participar sim do grupo" (P4, escola B).

Essa postura reforça o comportamento da aluna de buscar em alguém sua autoafirmação, comprometendo sua autoconfiança e autonomia (VINHA, 2000).

Também se encontrou em 14% das ações, o trabalho com a sala, que demonstra preocupação com a questão da exclusão. Um trabalho bem feito nesse sentido pode propiciar um ambiente de inclusão de alunos com qualquer tipo de necessidades educacionais especiais, favorecendo o companheirismo, a cooperação e amenizando as problemáticas oriundas das diferenças éticas, sociais, culturais, etc. (ASSIS, 2010), auxiliando a criança a entender a perspectiva do outro e resolver seus conflitos de maneira assertiva (KAMII, 1997). A educação moral pode se inter-relacionar e colaborar com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais (PEREIRA, 2011), mas para que isso aconteça, é necessário que os professores se capacitem e se mobilizem para tal prática (PEREIRA, 2010).

Situação 7 - Responsabilidade Objetiva: "ações sem intenção de provocar ou machucar, mas que geram conflitos, uma vez que a outra parte não percebe/considera a real intenção do iniciador" (LICCIARDI et al, 2011, p.75).

Contexto apresentado: Carla estava sentada na cadeira e derrubou seu apontador no chão. Quando foi pegar, Marquinhos estava passando para jogar um papel no lixo e, sem querer, pisou na mão dela e quebrou o apontador.

Carla começa a xingar e a gritar, culpando Marquinhos por ter machucado sua mão e quebrado seu apontador.

Nessa situação, os professores foram unânimes quanto a conversar com os alunos como primeira instância, como exemplificado a seguir:

> "Chamaria os dois para conversar e pedia para Carla parar de xingar e gritar, e que sua mão não foi machucada e nem o apontador quebrado porque ele quis" (P6, escola B).

Na Escola A, 29% das ações apontam que os professores fariam Marquinhos dar outro apontador como segunda medida, o que mesmo de maneira autoritária, lhe ensina que: mesmo sem querer cometemos erros e temos responsabilidades sobre eles, mas podemos repará-los. A reparação ensina a resolver os conflitos sem dar ênfase na culpa do ato, mas sim na possibilidade de recuperação do erro, entrando em contato com a consequência de sua ação, se caracterizando como uma sansão por reciprocidade (VINHA, 2007). Também na escola A, 10% das ações dos professores apontaram falas que se aproximam de uma mediação do conflito:

> "Peço a Carla que se acalme. Peço então que Marquinho relate o que aconteceu para ela. Faço-a pensar no que ele está dizendo e refletir se realmente foi culpa dele ou foi sem querer" (PA9, escola A).

Essa mediação é parte do trabalho do educador (ALENCAR, 2006), e dessa maneira ele deve ajudar os alunos a chegarem a uma resolução assertiva (VINHA, 2000). Além disso, permitir que as crianças falem a sua perspectiva dos fatos e relatem os sentimentos envolvidos, ajuda na construção da solidariedade, que enquanto virtude, estaria justamente ligada à exigência de se considerar os estados de ânimo do outro, suas intenções e estar sensível a ele (TOGNETTA, 2010).

Situação 8 - Violação de Regra: "desobediência a uma norma imposta, regra acordada ou a uma demanda do adulto (ordem, orientação, recomendação, ou pedido)" (LICCIARDI et al, 2011, p. 76).

Contexto apresentado: Os alunos estão discutindo com Carlos, pois ele não cumpriu com o combinado da sala: ele terminou o desenho e foi andar pela sala, ao invés de ajudar a guardar o material que todos utilizaram.

Novamente as escolas se assemelharam, com 68% das respostas apontando para a conversa com os envolvidos (inclusive, já decidindo a sanção), reforçando a heteronomia e a dependência dos alunos, como demonstrado a seguir:

> "Tentaria contornar a situação, e pediria que o aluno ajudasse a guardar o material que tinha utilizado juntos" (PA8, escola A).

Foram encontrados, ainda, outros relatos em que, 14% das ações na escola A e 29% na escola B, apontam que as próprias crianças cobrariam o combinado, uma característica única dessa situação.

As regras estão sempre presentes na experiência de cada criança na escola, e são necessárias para a vida em classe, além de contribuírem também para o desenvolvimento sócio moral. Portanto, o professor deve considerar cuidadosamente como trabalhar com elas. De Vries e Zan (2010) apontam que quando as próprias crianças fazem suas regras em resposta aos problemas que elas experimentaram na classe, são mais propensas a tomar posse das mesmas e a sentir necessidade de segui-las, dividindo a responsabilidade em cumpri-las.

Situação 9 – Delação: "acusar ou contar ao professor o descumprimento de uma regra" (LICCIARDI et al, 2011, p.77).

Contexto apresentado: Durante o recreio, Raife violou a regra da escola que só permite trazer brinquedo de casa na sexta-feira. Aninha o viu brincando com um carrinho que não era da escola e contou para a inspetora de alunos. Agora na sala, Raife está brigando com Aninha porque ela o dedurou.

Novamente fica evidente a opção por resolver rapidamente o conflito através da conversa (86%), reforçando o respeito unilateral (pela autoridade) e impedindo que as crianças percebam as diferentes perspectivas da situação vivenciada.

> "Regra é regra, não deixo ele brincar, peço p/ que ele guarde o brinquedo e só traga na sexta" (PB2, escola B).

Os professores, muitas vezes, não percebem que seus próprios atos levam os alunos a agirem dessa forma, como por exemplo, incentivam a delação para descobrir um erro ou quando valorizam a delação e o delator (VINHA, 2003). Talvez, por ser uma regra convencional geral da escola, os professores dessa pesquisa se voltaram ao cumprimento da regra, sem refletir sobre ela.

Em sua pesquisa, Vinha (idem) identifica que em um ambiente autocrático os alunos consideram correto delatar o colega, mesmo não sendo um delito grave. Para Piaget (1932/1994), a delação é característica do respeito unilateral e de uma obediência exterior.

Essa situação foi a que menos os docentes apresentaram relatos em direção ao desenvolvimento moral, apenas 5% das ações das professoras indicaram que trariam a questão para uma discussão coletiva, tomando os devidos cuidados para se discutir a questão da regra e da delação, e não expor as pessoas envolvidas, como demonstrado no relato abaixo:

> "A professora iria fazer a roda da conversa e discutiria essa questão com todos e avaliando todas as opiniões sem humilhar ou expor o aluno lá na frente da sala" (P1, escola A).

3.2 – Outros resultados

Embora tenha sido solicitado às professoras que justificassem suas respostas, poucas o fizeram, talvez pelo fato de entenderem que a justificativa inclui sempre cessar o conflito, que ela está implícita na resposta, ou ainda porque reproduzem um modelo que aprenderam sem refletir sobre ele, de maneira intuitiva, devido a sua despreparação sobre como manejá-los (VINHA e ASSIS, 2003).

Das nove situações de conflitos, em apenas três na escola A e uma na B, alguns professores relataram ser importante um trabalho de desenvolvimento moral com a sala como um todo. Pode-se perceber o quão baixo é a disponibilidade para esse tipo de trabalho, talvez pela alta cobrança quanto ao ensino formal voltado as conteúdos, o pouco tempo disponível, ou mesmo a falta de suporte e conhecimentos para esse tipo de trabalho. De

todas as ações apontadas, apenas 10% remetem a algum trabalho no caminho da promoção ao desenvolvimento moral de seus alunos. Muitas escolas não tem um trabalho voltado à ética de seus alunos, e entendem que o bom aluno é aquele submisso às regras e a autoridade (VINHA e ASSIS, idem).

Outro destaque é a diferença na forma de resolução dos conflitos entre professores da mesma escola, que talvez pela falta de conhecimento, agem pelo senso comum (TREVISOL, VIECELLI e BALESTRIN, 2011).

3.3 Análise dos Projetos Político Pedagógico (PPP)

O resultado da análise dos PPPs é similar ao apontado por Mizusaki e Menin (2011), as instituições se preocupam com o desenvolvimento moral de seus alunos e sua inserção na sociedade, no entanto, não reconhecem a importância dos conflitos na formação das crianças (TOGNETTA, 2011).

Percebe-se que raramente a promoção do desenvolvimento moral está ocorrendo como o esperado. Talvez por lacunas na formação, falta de apoio da direção/coordenação, ou porque a prática esteja se dando de forma paralela ao previsto nos PPPs, ao invés de integrada. Por isso, é importante os professores terem tempo para se reunir e conversar sobre as práticas pedagógicas, trocar conhecimento com os diretores que devem permitir uma gestão descentralizadora (LEME, 2011), pois a realidade das escolas pesquisadas indicam que as metas e objetivos dos PPPs no quesito desenvolvimento moral não estão sendo cumpridas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como afirma Menin (1996), quer queiram ou não, todas as escolas atuam na formação moral de seus alunos, no entanto, nem todas o fazem na direção da autonomia. Pelos resultados obtidos, a maioria das ações das professoras frente aos conflitos, não favoreciam o desenvolvimento moral dos alunos.

Talvez porque em geral, os professores entendem que os conflitos são naturais e não necessitam de atenção especial (FERREIRA, 2012), além que resolvê-los constitui uma tarefa a mais e exige muito tempo.

Esses resultados podem ser justificados uma vez que os conflitos geralmente são vistos como naturais quando entre pares, não necessitando de

uma intervenção elaborada, para tanto se criam regras para evita-los, que acabam por reforçar a heteronomia (FERREIRA, 2012). Leme (2011) aponta que em geral, os conflitos recebem mais atenção apenas quando acontecem entre aluno e alguma autoridade.

Os professores precisam compreender que, embora desgastante, com o desenvolvimento da moral de seus alunos, estes cada vez solicitam menos o professor para resolverem seus conflitos. Essa autonomia, entretanto, só se desenvolve a partir de relações de reciprocidade e respeito mútuo entre iguais, o que implica em uma redução, ao mínimo, do poder do adulto.

Quando a escola não é importante para o aluno, há uma probabilidade maior de insatisfação com o ambiente, e como consequência, ocorrem comportamentos depreciativos, agressivos e indisciplinados. Nesse ponto é importante destacar o desafio que principalmente as escolas públicas têm, por atenderem os alunos beneficiários do Programa Bolsa Família, que compreende a transferência direta de renda para famílias que estão em situação de vulnerabilidade social (BRASIL, 2004).

Uma das condicionalidades para o recebimento do benefício é a frequência escolar mínima de 75% a 85% de todas as crianças e adolescentes moradores na casa, o que acaba obrigando muitos dos alunos que antes estavam ausentes a comparecerem à aula, sob o risco de suspensão ou corte do programa. Nesse sentido, a ida das crianças e adolescentes na escola muitas vezes está relacionada a outros fatores que não o aprendizado, aumentando os conflitos.

O aluno que vai à escola por obrigação, pode ser um sério desafio aos professores e gestores, que acabam por sua vez, assumindo uma postura de coerção, ao invés de buscar estratégias que possam despertar o interesse desses alunos pela escola. Em pesquisa coordenada por Menin (2011), cerca de 1.000 escolas públicas no Brasil contam com propostas práticas de educação moral, sendo apenas 19 destacadas como bem sucedidas pelos pesquisadores.

Por fim, dentre as inúmeras barreiras para o desenvolvimento moral dos alunos, algumas são comuns na maioria das escolas, entre elas: má formação dos professores culminando em despreparo para lidar com os

conflitos dos alunos; alta cobrança pelo conteúdo programático que não aborda o desenvolvimento moral em sua essência; falta de apoio da coordenação/direção; falta de integração escola-família; visão do aluno como um consumidor/usuário e não como alguém em desenvolvimento que precisa aprender sobre convivência saudável em sociedade.

Além disso, tem-se hoje uma linha sinuosa a respeito do que é certo ou errado, o que acaba muitas vezes causando insegurança nos pais enquanto educam as crianças (KAWASHIMA e MARTINS, 2011), se constituindo um sério agravante.

Por isso, ressalta-se a importância da capacitação dos professores tanto na graduação, preparando os futuros docentes, quando na educação continuada, complementando o saber teórico, para que se sensibilizem, conheçam, criem e utilizem técnicas de resolução de conflitos que auxiliem os alunos a desenvolver a autonomia moral, colaborando para uma sociedade mais justa e igualitária.

Desta forma, fazem-se necessárias mais pesquisas que disseminem tal conhecimento em meio às escolas, contribuindo para a formação dos professores e atingindo um maior número de docentes, estimulando-os a adotarem uma nova perspectiva de ação frente aos conflitos interpessoais.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S. **As relações interpessoais e o desenvolvimento afetivo e intelectual da criança**. In: Iv Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI. A Pesquisa Como Mediação De Práticas Socioeducativas, 4, 2006, Teresina. Anais eletrônicos... Teresina: EDUFPI, 2006. Disponível em: <http://www.ufpi.edu.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt15/GT15_2006_04.PDF >. Acesso em: 25 out. 2009.

ARAUJO, U. F. **Escola, democracia e a construção de personalidades morais**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 91-107, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022000000200007>. Acesso em: 02 abr. 2011.

ASSIS, O. Z. M.. A socialização. In: ASSIS, M. C. de; ASSIS O. Z. M. de (orgs.). **Proepre: fundamentos teóricos da educação infantil.** Campinas, SP, Gráfica FE, 2010.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1966. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Casa da República, Brasília, DF, 20 dez. 1966. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 09 jul. 2012.

BRASIL, **Lei n. 10.836**, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. Casa Civil, Brasília, DF, 9 jan. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.html>. Acesso em: 12 out. 2012.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BAUTHENEY, K. C. S. F.. **Clínica psicopedagógica ou psicologização do cotidiano escolar?: Delimitando dois campos distintos**.. In: COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP, 3., 2001, São Paulo. **Anais....** Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000032001000300028&lng=en&nrm=abn>. Acesso em: 05 Nov. 2012.

CAETANO, L. M. **É possível educar sem palmadas? : um guia para pais e educadores**. São Paulo: Paulinas, 2011.

DE VRIES, R.; ZAN, B.. **Criando um ambiente construtivista numa classe**. In ASSIS, M. C. de; ASSIS O. Z. M. (orgs.). Proepre: fundamentos teóricos da educação infantil. Campinas, SP, Gráfica FE, 2010.

DEBARBIEUX, E.. **Violência na escola: um desafio mundial**. Horizontes Pedagógicos. Lisboa, 2006.

DIAS, A. A. **Educação moral para a autonomia**. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 370-380, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721999000200014>. Acesso em: 02 abr. 2011.

FÁVERO, E. G.; PANTOJA, L. de M. P.; MATOAN, M. T. E. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**: **Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERREIRA, L. G. **Educação moral na escola**: **os procedimentos morais no cotidiano da escola**. 2012. 164f. Trabalho de conclusão de curso. (Graduação em Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas: Papirus. 1997.

KAMII, C. **Obediência não é o bastante.** In: Assis, C. de.; Assis, O. Z. M. de. (Orgs). PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a educação infantil. Campinas: Faculdade de Educação, 2003.

KAWASHIMA, R.A; MARTINS, R. A. **Condutas de discriminação entre crianças da educação infantil.** In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.). Conflitos na Instituição Educativa: Perigo ou Oportunidade?. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

LA TAILLE, Y. de. **Dimensões psicológicas da violência**. Patio, Porto Alegre, v. 21, p. 19-23, maio. 2002.

LEME, M. I. S. **Resolução de conflitos interpessoais: interações entre cognição e afetividade na cultura.** Psicologia: Reflexão e Critica, Porto Alegre, v. 17, n. 3, p. 367-380, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a10v17n3.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2012.

LEME, M. I. da S. **O diretor escolar e a gestão de conflitos na escola.** In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.). **Conflitos na Instituição Educativa: Perigo ou Oportunidade?.** Campinas: Mercado de Letras, 2011.

LICCIARDI, L. M. S. et al**. Conflitos entre pares: percepção de professores e alunos de 5º ano.** Revista Múltiplas Leituras, local de publicação, v. 4, n. 2, p. 69-84, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/ML/article/viewFile/2856/2907>. Acesso em: 05 ago. 2012.

MENIN, M. S. S..**Desenvolvimento Moral: refletindo com pais e professores**. In: Lino de Macedo. (Org.). Cinco Estudos sobre Educação moral. 1ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996, v. 1, p. 37-104.

MENIN, M. S. S. **Valores na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2011.

MENIN, M. S. S. (coord.). **Projetos bem sucedidos de educação moral: em busca de experiências brasileiras**. In: II Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral, 2., 2011, Campinas - SP. Caderno de Resumos Unicamp: UNICAMP/FE, 2011. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/coppem/wp-content/uploads/2011/07/caderno-de-resumos-sem-programacao.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2012.

MIZUSAKI, R. A. C.; MENIN, M. S. S. **Conflitos na escola a partir das percepções e representações de injustiças de alunos de escolas públicas e particulares.** In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.). Conflitos na Instituição Educativa: Perigo ou Oportunidade?. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

OLIVEIRA, G. M. de.; CAMINHA, I. de O.; FREITAS, C. M. S. M. de. **Relações de convivência e princípios de justiça: a educação moral na escola.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 261- 270, jul./dez. 2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n2/a08v14n2.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2011.

PEREIRA, P. **Inclusão Escolar do Deficiente Intelectual: Reflexões acerca deste processo.** In: ANAIS DO III CONGRESSO BRASILEIRO PSICOLOGIA: CIÊNCIA & PROFISSÃO, 2010, São Paulo. **Anais...** São Paulo, 2010. Disponivel em: <http://http://www.cienciaeprofissao.com.br/III/anais/detalhe.cfm?idTrabalho=5053>. Acesso em: 02 abr. 2011.

PEREIRA, P. **Educação Moral e Inclusão Escolar: duas práticas inter-relacionadas.** In: ARAGÃO, A. M. F. de. Caderno de Resumos e Programação do II Congresso de Pesquisa em Psicologia e Educação Moral: Conflitos Na Instituição Educativa: Pergio Ou Oportunidade? 2011, Campinas. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/coppem/wp-content/uploads/2011/07/caderno-de-resumos-sem-programacao.pdf >. Acesso em: 26 nov. 2012.

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

PIAGET, J. **Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo**. In: S. Parrat & A. Tryphon (Orgs.). **Jean Piaget: sobre a pedagogia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, originalmente publicado em 1935. p. 137-151. 1998.

PRADEL, C.; DAU, J. A. T. A **Educação para valores e as políticas públicas educacionais.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 521-548, jul./set. 2009. Disponível em: <

http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a07.pdf>. Acesso em: 02 abr. 2011.

SARAVALI, E. G.; GUIMARAES, T. **Ambientes educativos e conhecimento social: um estudo sobre as representações de escola.** Educar em revista, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 157-184, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000100008&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 jul. 2012.

SCHULER, B.; HENNING, P. C. **A figura astuta da igualdade no discurso da Justiça** Restaurativa. Educar em revista, Curitiba, n. 43, p. 225-237, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000100015&script=sci_arttext>. Acesso em: 02 ago. 2012.

SCORTEGAGNA, P.; LEVANDOWSKI, D. C. **Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul.** Interações, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 127-152, dez. 2004. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/354/35401808.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2012.

SELMAN, R. L. **The gowth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses**. Nova York: Series Editor, 1980.

TOGNETTA, L. R. P.. **Um estudo sobre a construção da solidariedade na escola.** In ASSIS, M. C.; ASSIS, O. Z. M. (orgs.). Proepre: fundamentos teóricos da educação infantil. Campinas, SP, Gráfica FE, 2010.

TOGNETTA, L. R. P. **Um olhar sobre o bullying escolar e sua superação: contribuições da psicologia moral.** In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.). Conflitos na Instituição Educativa: Perigo ou Oportunidade?. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

TREVISOL, M. T. C.; VIECELLI, D.; BALESTRIN, C. A *(in)***disciplina na instituição entre crianças da educação infantil.** In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.). Conflitos na Instituição Educativa: Perigo ou Oportunidade?. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

VINHA, T. P.. **Observações sobre as Normas na Escola.** Revista Linha Direta, Belo Horizonte, v. 3, n.26, p. 16-20, 2000.

VINHA, T. P.. **Conflitos Entre as Crianças: Como Resolvê-los?**. Parceria, Campinas, v. 1, p. 3-4, 2003.

VINHA, T. P. **Os conflitos entre os alunos e a aprendizagem de valores**. In: Questões de moralidade na ação docente: Os conflitos entre os alunos na escola e a construção da autonomia moral. Londrina: UEL, 2007.

VINHA, T. P. *et al*. **A implantação da justiça restaurativa como um processo de resolução de conflitos na escola: uma realidade a ser construída.** In: TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. (Orgs.). Conflitos na Instituição Educativa: Perigo ou Oportunidade?. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

VINHA, T. P.; ASSIS O. Z. M. **Conflitos interpessoais na escola**. Pitágoras em Rede, ano 1, p. 9-12, 2003.