

O PROCESSO DE RESOLUÇÃO DOS CONFLITOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA AUTOCRÁTICA E DEMOCRÁTICA

Telma
Vinhas

RESUMO

Esse artigo apresenta algumas considerações extraídas de uma pesquisa de doutorado que investigou se o ambiente escolar influencia a maneira como os alunos se relacionam e lidam com seus conflitos interpessoais. Inicialmente é apresentado o quadro teórico da pesquisa, descrevendo o desenvolvimento moral segundo a teoria de Jean Piaget, e são estabelecidas algumas reflexões sobre o ambiente sociomoral da escola e a construção da autonomia. Em seguida, são apresentados os processos de resolução de conflitos interpessoais tanto numa perspectiva tradicional quanto na construtivista. Considerando que o processo de resolução empregado interfere nas interações entre os alunos e no desenvolvimento socioafetivo dos mesmos, transmitindo mensagens que dizem respeito à moralidade, são analisadas algumas conseqüências dessas intervenções na formação das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Piaget, Jean, 1896-1980 - Desenvolvimento moral - Construtivismo (Educação) - Conflito interpessoal.

ABSTRACT

The article presents some considerations of a doctorate research, which has investigated whether the school environment does influence on the children's relationships as well as on the way they deal with their own interpersonal conflicts. At first, the theories applied at the research are briefly explained, such as Piaget's children moral development theory, and the connection between the sociomoral environment and the autonomy construction is established. At second, we present the different processes of interpersonal conflict resolution not only through both traditional and constructivist perspectives. Taking into consideration the fact that resolution processes send the children ideas of morality, what interferes at the children's mutual interaction and at their social-affective development, we analyze some of the consequences of these interventions while they are being formed.

KEY WORDS: Piaget, Jean, 1896-1980 - Moral development - Constructivism (Education) - Interpersonal conflict.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA MORAL SEGUNDO A TEORIA DE PIAGET

No livro “O julgamento moral na criança”, Jean Piaget (1932;1977) afirma que os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais (a família, a escola, os amigos, a sociedade, os meios de comunicação, etc.). Será durante a convivência diária, desde pequenina, com o adulto, com seus pares, com as situações escolares, com os problemas com os quais se defronta, e também experimentando, agindo, que a criança irá construir seus valores, princípios e normas morais.

Ao relacionar-nos uns com os outros, faz-se necessária a existência de regras que visam garantir a harmonia do convívio social, mas para Piaget o importante não são as normas em si, os valores de cada pessoa, mas sim, o porquê as seguimos. Por exemplo, uma pessoa pode não furtar por medo de ser apanhada e outra porque os objetos não lhe pertencem. Ambas não furtaram, mas apesar de ser o mesmo ato, possuíam motivações bastante distintas... Para Piaget o valor moral de uma ação não está na mera obediência às regras determinadas socialmente, mas sim no princípio inerente a cada ação, ou seja, no porquê elas são obedecidas: “toda moral consiste num sistema de regras, e a essência de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por essas regras” (*ibid.* p.11).

Tanto a consciência moral como a consciência

intelectual, não são pré-formadas ao nascer, elaborando-se em estreita conexão com o meio social. Os estudos realizados por Piaget demonstram a existência de um processo de construção da moralidade, em “estágios” universais e organizados hierarquicamente. Na realidade não são propriamente estágios de desenvolvimento moral, mas sim, *atitudes dominantes* que foram encontradas em determinadas idades. Piaget considera serem três os estágios de julgamento moral nas crianças: a anomia ou pré-moralidade, em que o indivíduo carece de todo sentido de obrigação para com as regras sociais; a heteronomia ou o realismo moral, em que há uma relação de submissão ao poder, ou seja, o certo é obedecer as ordens da pessoa que detém a autoridade; e, por último, a autonomia moral, que é caracterizada por um novo sentido dado às normas, já que o sentimento de aceitação ou de obrigação para com essas normas está fundamentado nas relações de trocas mútuas e de reciprocidade.

É importante lembrar que autonomia não é o mesmo que individualismo, ou apenas independência ou, simplesmente, ter liberdade para fazer o que se quer; significa coordenar os diferentes fatores relevantes para decidir agir da melhor maneira para todos os envolvidos. Ao contrário, o indivíduo que é autônomo moralmente segue um código de ética interno, regras morais próprias que emergem dos sentimentos internos da necessidade de considerar os outros além de si. Desta forma, a fonte das regras não está mais nos outros ou em uma

autoridade (como ocorre com a moral heterônoma), mas no próprio indivíduo. La Taille (2001, p.16) ressalta que *A pessoa é moralmente autônoma se, apesar das mudanças de contextos e da presença de pressões sociais, ela permanece, na prática, fiel a seus valores e a seus princípios de ação. Assim a pessoa heterônoma será aquela que muda de comportamento moral em diferentes contextos.*

Segundo esta perspectiva, na heteronomia a obediência ao valor não se mantém, pois depende de fatores exteriores: em alguns contextos a pessoa segue determinados valores, e em outros não mais os segue. Por exemplo, se a pessoa corre o risco de ser punida não age de determinada forma, se não corre este risco, age. Constata-se que se uma ação é movida apenas por fatores exteriores, ou seja é motivada pelas circunstâncias, esta tende a desaparecer ou se modificar quando esses fatores externos também se modificarem. Menin (1996) considera que a moralidade é algo bem mais amplo do que saber quais são as boas leis, as normas justas ou como se deve agir numa determinada situação; a moralidade implica em refletir no porquê seguir certas regras ou leis e não outras, muito mais do que simplesmente obedecê-las.

A compreensão desse aspecto da moralidade é importante para os educadores, porque, é preciso considerar que se os valores morais não estiverem alicerçados numa convicção pessoal, as crianças não estarão prontas para seguirem as regras, especialmente na ausência de uma autoridade. Porém, o que ocorre frequentemente é que os adultos utilizam procedimentos que levam as crianças a se submeterem a essas normas porque uma autoridade (pais, avós, professores, etc.) assim o quer ou “sabe o que é melhor para elas”, atuando,

por conseguinte, por caminhos que promovem mais a obediência do que a autonomia. Enquanto a criança é pequena, heterônoma, estes procedimentos, característicos de relações de respeito unilateral, fazem com que seu comportamento seja controlável mesmo que as imposições sejam arbitrárias, entretanto, conforme vão crescendo e desenvolvendo-se moralmente esses mecanismos dificilmente funcionam. Então se observa o aumento do controle e da coerção, visando conseguir o “bom comportamento”. Apesar de nobres intenções e belos discursos, muitos adultos preferem de fato a moral heterônoma e o respeito unilateral, à moral autônoma e as relações de respeito mútuo, visto que estas são geradoras de conflitos e inquietações, exigem coerência e reciprocidade.

DeVries e Zan (1995), afirmam que o ambiente sociomoral¹ da maioria das escolas requer que as crianças sejam submissas, obedientes e conformadas, em todos os aspectos, tanto aos relacionados à autonomia e à iniciativa, quanto ao pensamento reflexivo. Ressalta-se porém, que uma educação pautada na obediência a autoridade, em recompensas, punições e situações humilhantes poderá modificar ações (externamente), mas dificilmente contribuirá para situar os valores em um lugar central no sistema das representações de si da criança, o que acarretaria em atitudes coerentes com estes valores independentemente das pressões do meio exterior (LA TAILLE, 2002).

¹ DeVries e Zan (1998, p.17) definem um ambiente sociomoral como “toda a rede de relações interpessoais que forma a experiência escolar da criança. Essa experiência inclui o relacionamento da criança com o professor, com as outras crianças, com os estudos e com as regras”.

Pode-se afirmar de forma resumida que no ser humano coabitam as duas morais, autônoma e heterônoma, havendo uma predominância maior de uma ou outra. O ambiente coercitivo ou autocrático, em que prepondera a autoridade do adulto e a submissão da criança, enfim, as relações de respeito unilateral, engendra a heteronomia. No cooperativo ou democrático, em que a autoridade do adulto é minimizada, com o predomínio das relações de respeito mútuo e a reciprocidade, promove a autonomia. Entre os extremos representados pelas relações de coação e pela cooperação, há os níveis intermediários, porém acaba prevalecendo uma ou outra influência.

OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NA ESCOLA: AS PERSPECTIVAS TRADICIONAL E CONSTRUTIVISTA

Em seu trabalho diário com as crianças o professor depara-se frequentemente com pequenos conflitos², desavenças e crises repentinas. Essas ocorrências cotidianas em qualquer escola, exigem uma resposta por parte do educador, e, com certeza, a maneira como ele lida com a situação (mesmo não fazendo nada), sua conduta, o tipo de relação que estabelece com a classe, vai influenciar no desenvolvimento sociomoral da criança e nas interações entre os pares. Inúmeras pesquisas (BAGAT, 1986; ARAÚJO, 1993; DEVRIES &

ZAN, 1995; VINHA, 2000) indicam que as escolas influenciam de modo significativo na formação moral das crianças, quer queiram ou não. É impossível evitar mensagens que dizem respeito à moralidade, já que as relações que ocorrem no interior da escola baseiam-se em normas e comportamentos, fornecendo informações sobre o que é bom ou mau, certo ou errado (MENIN, 1996). O modo de agir do professor, que transmite mensagens reflete, dentro de uma situação de sala de aula, a sua concepção de autonomia, de disciplina, de educação, da mesma forma que a concepção que os professores possuem dos conflitos interpessoais fará a diferença no modo de intervir, de lidar com eles. Pode-se perceber nitidamente quais são as concepções que os educadores têm sobre os conflitos pelo processo utilizado para evitar que estes ocorram, e também pela forma como são resolvidos por essas instituições.

Observa-se, frequentemente, que os conflitos são vistos como negativos, nocivos. Tal concepção evidencia-se porque, em geral, os esforços são direcionados para evitá-los ou para que sejam resolvidos rapidamente. Isso ocorre quando, por exemplo, um professor procura estar acompanhando os alunos quase o tempo todo, pois quando não o faz alega que eles brigam, molham-se nas torneiras, não retornam para classe, fazem bagunça, agridem-se, etc., indicando que concebe tais situações de atrito ou desrespeito às regras como algo a ser impedido. Muitas propostas explicitam claramente a necessidade de ocupar as crianças o tempo todo tanto na classe como fora (atividades orientadas no recreio, enquanto esperam, etc.) para que não haja indisciplina ou brigas. Outras vezes os lugares em que as crianças

² Os conflitos, tanto os que ocorrem no interior do sujeito (cognitivos e morais) como entre os indivíduos (interpessoais), possuem um lugar relevante na teoria de Piaget. Por meio dos conflitos é que o processo de equilíbrio ou auto-regulação é desencadeado. Ao utilizar simplesmente o vocábulo “conflito”, estamos referindo-nos às interações entre as pessoas em que há algum desequilíbrio, questão primária desse trabalho.

sentam, principalmente as mais velhas, são marcados previamente na sala de aula (mapeamento de carteiras) e os amigos são separados para que não haja conversas, brincadeiras ou brigas que poderão lhes distrair durante a aula. Observa-se ainda que diante de uma desavença entre as crianças, o educador procura intervir rapidamente tentando resolver o problema, tomando para si o conflito. Um exemplo disso seria quando uma criança pega um material que não lhe pertence e a vítima do ato reclama ao educador; este diz à primeira para devolvê-lo e que a colega está chateada porque ele pegou o material sem autorização.

Situações como as descritas acima ocorrem corriqueiramente em muitas escolas. Os conflitos interpessoais estão sempre presente nas relações educativas, mas, não raro, são considerados atípicos e desviantes da função do professor. Quando se observa o cotidiano das escolas e também em contato direto com os professores e especialistas em cursos e reuniões de estudo, constata-se que uma das dificuldades que esses profissionais em educação encontram e que gera muita insegurança, reside justamente em como lidar com os conflitos que ocorrem no cotidiano da vida escolar. Raramente os cursos de formação estudam essas questões preparando o futuro profissional em educação para lidar com segurança ao defrontar-se com situações de conflitos que ocorrem em qualquer instituição educativa. Muitos deles sentem-se despreparados para atuar com as desavenças, atritos, desentendimentos e brigas entre as crianças e entre os alunos e o professor, mesmos aqueles comumente encontrados na escola, como os classificados por Marion (2002, p.168):

- *conflitos devido ao direito a propriedade,*

como por exemplo, tirar seus pertences ou invadir seu espaço

- *agressão física*, a qual inclui o abuso de uma criança por outra, como por exemplo, empurrar ou bater

- *conflitos verbais*, por exemplo, ofender, incomodar ou provocar

- *rejeição*, a qual inclui ignorar ou não permitir uma criança de participar de uma brincadeira

- *conflitos de aceitação*, os quais inclui com frequência o pedido ou a insistência para que as crianças façam algo particular que não querem fazer, como por exemplo, a realização de determinada atividade.

Primeiramente, é preciso ressaltar que os conflitos interpessoais sempre estarão presentes na escola. Não podem jamais ser encarados como ocorrências antinaturais ou atípicas. O irreal é crer que raramente surgirão ou gastar grande energia para tentar evitá-los, o que comumente ocorre quando, por exemplo, uma escola tenta vigiar constantemente seus alunos, ou em uma outra que deixa que a criança faça o que quer para impedir confrontos. Em qualquer relação educativa haverá conflitos, brigas, crises periódicas e atritos. É necessário compreender com tranquilidade que essas desavenças sempre existirão e fazem parte das relações humanas, deixando de acreditar que harmonia signifique ausência de conflitos.

Reconhecendo o papel pedagógico dos conflitos, Paulo Freire (FERREIRO, 2001) ao refletir sobre suas próprias vivências, considerou: “...Alguns pensavam que, por defender o diálogo, eu negava o conflito. Não. Eu jamais neguei o conflito. O conflito está aí e é fundamental no processo de desenvolvimento, no processo histórico. A luta me faz. A luta me constitui. Ela é pedagógica”.

A teoria construtivista piagetiana compreende os conflitos como oportunidades para trabalharmos valores e regras. São compreendidos como momentos que estão presentes no cotidiano de cada classe e que nos dão “pistas” sobre o que as crianças precisam aprender. Dessa forma, as desavenças são encaradas como positivas e necessárias, mesmo que desgastantes. Surgem principalmente na troca de pontos-de-vista, só possível pela interação social. Sua ausência reflete relações de respeito unilateral, em que raramente há discordâncias, brigas ou discussões, pois apenas uma das partes detém a autoridade, o poder, a razão.

Em concordância com essa idéia, DeVries e Zan (1995) afirmam que os conflitos são inevitáveis em salas de aula onde as crianças agem livremente. Obviamente, numa escola cujo ambiente sociomoral é cooperativo, ou seja, numa classe em que as interações sociais entre os pares são favorecidas, onde as crianças tomam decisões, realizam atividades diversificadas e em grupos, assumem pequenas responsabilidades, fazem escolhas, etc., haverá bem mais situações de conflitos do que na escola tradicional, onde os alunos, em geral, interagem muito pouco uns com os outros, ficando a maior parte do tempo em silêncio, imóveis, copiando pontos, resolvendo folhas de exercícios, ouvindo as explicações do professor, cabendo ao docente resolver os problemas e tomar todas as decisões. Portanto, pode-se desconfiar de uma classe de crianças silenciosas e que quase não têm desavenças...

Piaget concebe o conflito, tanto o que ocorre no interior do sujeito como os conflitos entre os indivíduos, como necessários ao desenvolvimento. No processo de equilíbrio ou auto-regulação,

processo esse responsável pela construção de todo o conhecimento e que coordena os outros fatores de desenvolvimento (a maturação, as influências do meio social e as experiências do meio físico), os conflitos internos possuem um papel imprescindível. Os conflitos vivenciados pelo sujeito, levam-no a buscar uma nova ordem interna alimentada e alimentadora da ordem externa, desencadeando um esforço de organização. O mesmo ocorre com os conflitos interpessoais, que possuem um papel relevante no desenvolvimento. Quando ocorre um conflito na interação com o outro, a criança é motivada por esse desequilíbrio a refletir sobre maneiras distintas de restabelecer a reciprocidade. Uma resolução de conflito considerada como positiva implica em um equilíbrio entre a capacidade de persuasão do outro e a satisfação de si mesmo.

Piaget enfatizou o importante papel dos conflitos interpessoais como facilitador do conflito interno pelo qual um indivíduo começa a levar em conta outros pontos de vista. Segundo essa concepção, no processo de resolução dos conflitos é necessário operar considerando os sentimentos e perspectivas de uma outra pessoa, portanto, essa resolução é cooperativa³.

Como foi visto, em algumas salas de aula, os professores, por considerarem prejudiciais, perdem muito tempo tentando evitar que os conflitos ocorram ou resolvendo-os para seus alunos como

³ A cooperação está sendo empregada no sentido piagetiano. Piaget utiliza conceito de “co-operação” como “operar com” (coordenação de operações), resultado de uma operação ou ação conjunta, só possível após a descentração, a partir do período operatório concreto. Segundo Lukjanenko (1995, p.44), “a cooperação constitui o sistema de operações individuais, isto é, dos agrupamentos operatórios que permitem ajustar umas as outras operações individuais”.

se as desavenças pertencessem a ele. Ressaltamos que é necessário primeiramente uma mudança nesse paradigma, na forma como os conflitos nas relações interpessoais são interpretados. Essa modificação de concepção, aliada a estudo reflexivo, auxiliarão o professor a transformar a maneira como intervém em situações de desavenças e atritos. Na escola tradicional é comum, quando há desavenças entre as crianças ou entre o aluno e o professor, que se utilize procedimentos que resolvem o problema temporariamente, mas que não “educam” para a autonomia. Ou seja, para lidar com situações em que as crianças brigam, comportam-se mal, desobedecem as regras ou são indisciplinadas, os professores, em geral, utilizam as punições, como por exemplo: escrevem na agenda do aluno o que ele fez de errado, transferindo o problema que deveria ser da competência da escola para a família; contam diretamente aos pais; encaminham os infratores ao diretor, orientador, coordenador...; tiram algo que dá prazer à criança, como o parque, a educação física, o vídeo, o recreio, etc; colocam para “pensar no que fez”; advertem; suspendem; ameaçam; fazem sermões; retiram o afeto (dizendo que está triste, que é feio, que não gosta mais...); dão ponto negativo; etc... Ou ainda valem-se das recompensas, “formas açucaradas de controle”, para que a criança apresente determinado comportamento. Esses educadores utilizam as punições e as recompensas porque estão convencidos que são esses os procedimentos que fazem as crianças serem obedientes e educadas, desconhecendo uma outra maneira de agir, acreditando que esses “instrumentos” são fundamentais para a formação de futuros cidadãos adultos bons, honestos, inteligentes e capazes.

Assim, é comum encontrarmos educadores que alegam que determinado procedimento “funciona”, justificando assim seu emprego. Ora, muitos são os procedimentos que “funcionam”. Mas o que estamos ensinando **realmente** ao utilizar esses procedimentos educativos? O fato de fazer com que um comportamento não seja mais apresentado não significa que a criança percebeu as conseqüências de tal ato e outras formas mais elaboradas de proceder, pode significar simplesmente, que está sob controle por temor. É a “educação do presente”, que resolve, momentaneamente, o “problema” da escola ou da família. Se não é desejável que as crianças respeitem as regras somente por medo de serem punidas, isto é, cumpram essas normas para não ficarem sem o recreio ou parque, ou para não ficarem sentadas “pensando”, ou para não “irem para a diretoria”, ou ainda por medo de que os pais possam vir a saber, não é recomendável utilizar tais mecanismo quando as mesmas são desobedecidas. Na verdade, se desejamos que a criança respeite as regras da classe ou da escola porque elas são necessárias (ou pelo menos deveriam ser) para organizar os trabalhos, para que haja justiça, para terem relações harmoniosas, então, por que quando as crianças não as obedecem nos valem de procedimentos contrários a essa idéia, como castigos, retirada de amor ou ameaças? Dessa forma, percebe-se na educação das crianças, uma certa incoerência entre o que alguns adultos *gostariam* de ensinar e o que **realmente** ensinam, por meio de suas condutas, das respostas que são dadas diante das situações cotidianas. Não basta somente que a criança relacione-se bem, siga alguns valores, cumpra as regras... retomamos que o principal está no porquê ela o faz; é no princípio

inerente da ação que reside a questão da moral autônoma e heterônoma. Os educadores precisam favorecer a formação de futuros adultos capazes de julgar autonomamente o que é certo ou errado, independentemente de ele vir a ser recompensado ou punido por isso.

Segundo La Taille (1996, p.10) “o aluno bem-comportado pode sê-lo por medo do castigo, por conformismo. Pouco importa: seu comportamento é tranqüilo. Ele é disciplinado. Isto é desejável?”. Para Gordon (1985) quando o adulto utiliza recompensas ou quando pune, ele está usando seu poder, sua autoridade, para manipular, procurando conseguir que a criança faça aquilo que ele quer, que julga certo, ou para impedi-la de ter determinado comportamento, de fazer algo que ele não quer. Manipulando o castigo ou as recompensas o adulto pode levar a criança a agir desta ou daquela maneira, reforçando assim, a heteronomia natural das crianças, mantendo-as “obedientes”. As punições, mesmos as disfarçadas, assim como as recompensas, “funcionam”, não há dúvidas... Todavia, o uso dessa autoridade pelo adulto, deixa conseqüências negativas em longo prazo, como o cálculo de risco, o agir interessado, a revolta, utilização da mentira, entre outros. Esses educadores parecem desconhecer que ao forçar uma criança a fazer algo utilizando para isso seu poder ou a força de sua autoridade estão negando à criança a oportunidade de desenvolver a autodisciplina e a responsabilidade.

Foi visto que freqüentemente se associa ao cumprimento da norma à obediência ao adulto, ao medo de perder o amor, de ser punido, de ser descoberto, ou ao desejo de receber algo em troca do bom comportamento. A ênfase é no produto final, na resolução do problema e não no processo.

Quando a criança cresce, ao experienciar situações semelhantes e perceber que o que temia não ocorreu acrescido da progressiva extinção do temor unilateral do adulto, quando os castigos e recompensas vão perdendo a força, o sujeito pode vir a não mais legitimar a regra, ou seja, não sentirá mais a necessidade de cumpri-la, pois, o que o levava a obedecer não era uma aceitação interior da mesma, mas exterior, heterônoma.

Fico imaginando a ingenuidade de um adulto que acredita que o ‘Joãozinho’ e a ‘Mariazinha’ vão deixar de bater nos colegas e de fazer bagunça na sala de aula simplesmente porque a professora mandou ou porque ameaçou mandá-los para a diretoria! Quem trabalha com educação sabe que isso só funciona com a criança que tem medo do adulto, e que este tipo de postura por parte do professor em nada ajuda o aluno; ao contrário, ajuda a resolver o problema dele, professor, naquele momento! (ARAÚJO, 1996, p.114)

Se queremos que a criança compreenda a real necessidade das normas na relação entre as pessoas, a ser justa, honesta, respeitadora, etc. é preciso que interaja com situações em que vivenciará os mesmos princípios que queremos ensinar. É necessário que, além do exemplo pessoal, o adulto associe uma norma a uma sensação de bem-estar, de satisfação pessoal ao cumpri-la e também reflita com a criança as conseqüências naturais do não cumprimento da mesma, por exemplo, explicando à criança que está mentindo o porquê não se pode acreditar no que ela está dizendo e que, na relação entre as pessoas, quando uma delas começa a dizer coisas que não são verdadeiras ou que não aconteceram, o outro vai deixar de confiar nela. Deste modo, as crianças vão aprendendo a necessidade de existirem normas que gerenciem as relações entre as pessoas,

legitimando-as. Assim, evita-se que o sujeito simplesmente se conforme com as regras e as obedeça exteriormente, devido as manipulações feitas pelos adultos com as recompensas, as punições ou a retirada de amor. Numa educação que visa a autonomia, é necessário que a escola proporcione à criança um ambiente sociomoral cooperativo ou democrático em que vivencie continuamente relações de cooperação, de justiça e de respeito mútuo.

Como foi afirmado anteriormente, a ênfase de uma educação que segue uma orientação construtivista, não está na resolução do conflito em si, no produto, mas sim, no processo. O que irá fazer diferença é a *forma* com que os problemas são enfrentados. A resolução de conflitos não é uma meta unicamente do construtivismo. “No entanto, a perspectiva construtivista pode ser única ao apresentar o conflito e sua resolução como partes importantes do currículo e não apenas o vendo como um problema a ser administrado” (DEVRIES & ZAN, 1995, p.13). Os trabalhos de Piaget reconhecem que a resolução dos conflitos está subjacente às mudanças no desenvolvimento da criança, envolvendo o reconhecimento e a descoberta de como conciliar diferentes pontos de vista. Tendo em vista esse conceito, acreditamos que, ao invés de o professor gastar seu tempo e energia tentando preveni-los, deve-se aproveitar os mesmos como oportunidades para auxiliar as crianças a reconhecerem os pontos de vista dos outros e aprenderem, aos poucos, como buscar soluções aceitáveis para todas as partes envolvidas. Ao agir assim, o educador demonstra reconhecer a importância de desenvolver-se nas crianças habilidades que as auxiliem na resolução de conflitos interpessoais. Por exemplo: quando há situações

de “fofoca” e intrigas, podemos aproveitar para trabalhar as conseqüências desses atos nas relações entre as pessoas ao pedir para que os envolvidos discorram sobre como se sentiram; situações de mentira constituem-se em oportunidades para refletir sobre a necessidade da veracidade; circunstâncias em que há agressões físicas ou verbais entre as crianças, podem ser aproveitadas para trabalhar o reconhecimento dos sentimentos e a resolução das desavenças por meio do diálogo; uma explosão da raiva, é útil para trabalharmos a expressão dos sentimentos sem causar danos aos outros; os pequenos furtos servem para a criança ir aprendendo a não pegar o que não lhe pertence sem autorização e o significado do “emprestar”; situações de desrespeito e, conseqüentemente, os sentimentos de mágoa ou raiva, são experiências que podem demonstrar a importância de se tratar as pessoas com respeito; e assim por diante.

O professor construtivista reconhece que o conflito vivido pelas crianças **não** lhe pertence, assim sendo não lhe cabe resolvê-lo retirando-as do mesmo. Frequentemente, o que ocorre é o contrário, ou seja, o professor retira as crianças do controle do próprio conflito ou problema, atribuindo a si próprio a resolução dessas situações vividas pelos alunos.

Numa situação em que uma garotinha é chamada de “bruxa” e vem contar a professora, frequentemente, esta dirige-se à outra criança e pergunta o porquê de ela ter chamado a colega de bruxa, se ela gostaria de ser chamada da mesma forma, etc. Assim como em situações de agressão física, em que o professor conversa com o agressor questionando-o sobre o porquê de ter batido, se ele gostaria de levar um soco também, se ele pensava

que isso não doía e explicando ainda que o colega estava muito triste com o que o outro fizera. Entretanto, apesar de muito bem intencionado, ao intervir dessa forma, o educador, além de demonstrar pela sua intervenção que o conflito “lhe pertence”, está “falando pela criança”, retirando a oportunidade de ela aprender a falar por si mesma, expressando-se para a quem é devido (o agressor) quando algo a incomoda. Situações como essas ocorrem milhares de vezes durante o crescimento de uma criança. Ela é destituída de sua voz, pois tem sempre alguém que fala ou resolve por ela. Entretanto, quando cresce, essa criança não aprendeu a falar o que a incomoda a quem tem o direito de saber, não aprendeu a se expressar quando tem algum problema ou quando quer alguma coisa, não aprendeu a refletir e propor outras formas de resolução mais eficazes e satisfatórias... É importante que o professor evite “falar pela criança”, mas sim, que a apóie, estimulando-a a falar por si mesma, com “as suas próprias palavras”, mesmo que seja com a ajuda do adulto. A ênfase é nos sentimentos dos envolvidos: “O que você sentiu quando ela lhe chamou de bruxa?” (...) “Como poderá saber as conseqüências do que fez se você não disser a ela?” (...) “Você está ouvindo o que a ... está dizendo? Que outra maneira você poderia mostrar que não estava gostando do que ela estava fazendo, sem que a insultasse, chamando-a de bruxa?”. Assim um outro exemplo que auxilia-nos a ilustrar essa idéia seria, em vez de falar: “Fábio, o Lucca está chateado porque você tirou o brinquedo dele”; o educador pode dirigir-se à criança que foi agredida e dizer: “Lucca, você não acha que é importante que o Fábio saiba de tudo isso que está me dizendo... O quanto você ficou chateado com o que ele fez... (...) Fábio, o

Lucca tem algo importante para lhe dizer...”. É fundamental que a própria criança expresse o que sente a quem deve saber. O professor pode auxiliá-la a fazer, mas não falar por ela.

Evidencia-se, nos exemplos apresentados, que o fato de não solucionar pelas crianças não é sinônimo de largá-las a própria sorte. Nessa ou em outras situações de conflito, o educador poderá intervir explicitando o problema de tal forma que as elas possam entender, ajudá-las a verbalizar seus sentimentos e desejos, promovendo uma interação, e auxiliá-las a escutar umas as outras, convidando-as para colocar suas sugestões e propor soluções.

O professor auxilia o autoconhecimento quando ajuda as crianças a refletirem sobre seus sentimentos e tendências de reação, todavia, ele deve evitar tomar partido, falar pela criança ou propor a resolução estimulando-as a descreverem por si próprias seus pontos de vista e sentimentos, favorecendo a coordenação dos mesmos. A escola deve ajudar a criança a controlar seus impulsos, tornado-a apta para refletir sobre as conseqüências de seus atos. Isto envolve a descentração e a reciprocidade, condições necessárias para considerar perspectivas e os sentimentos dos outros. Ressalta-se, todavia, que se os esforços do professor para mediar um atrito entre as crianças estão mostrando-se ineficientes porque elas estão bravas ou com raiva, ele pode pedir que elas se separem até se sentirem mais calmas, podendo escutar e falar. Não adianta tentar conversar quando uma das partes não está emocionalmente bem, pois não estará receptiva para assimilar o que o outro está querendo dizer. Assim, quando as crianças estão furiosas uma com a outra devem ser afastadas por um tempo, sem que o educador pretenda conversar neste momento, até que se

sintam melhor.

Devido as características de desenvolvimento das crianças, sabemos que elas possuem ainda capacidades limitadas para conter seus impulsos, solucionar os problemas ou coordenar pontos de vistas divergentes. Assim, os professores não devem deixar as crianças completamente sob o controle de si mesmas ao interagirem umas com as outras ou resolverem suas desavenças, pois, em razão de suas características, elas podem fracassar em seus esforços de superar dificuldades interpessoais. “Sem a orientação de um professor habilidoso, que promova a cooperação, as crianças podem chegar em um ambiente sociomoral no qual tudo é permitido e onde os muitos conflitos não resolvidos criam um clima de insegurança, raiva e ansiedade” (*ibid.* p.65). A interação com colegas em uma sala de aula cooperativa e a resolução dos conflitos interpessoais, portanto, não ocorrem “sem um considerável apoio e auxílio por parte do professor”.

Quando se tem a concepção de que os conflitos são situações necessárias para a aprendizagem e que lidar com eles não é algo “desviante” de sua função como educador, modificam-se, inclusive, os sentimentos diante dos mesmos. Compreende-se que os problemas ou desavenças, por serem naturais em qualquer relação, devem ser administrados, não sofridos. A angústia, a insegurança ou o sofrimento, levam o sujeito a resolvê-los rapidamente, de forma improvisada, para “livrar-se” daquilo que gera esses sentimentos, assim, muitas vezes as intervenções são autoritárias e, não raro, desastrosas. Concebendo-os como inerentes às relações e necessários ao crescimento individual ou de um grupo, lida-se com os conflitos de forma mais serena, percebendo a necessidade

de, muitas vezes, planejar o processo de resolução dos mesmos, compreendendo que os procedimentos que serão empregados ou as regras que serão elaboradas não devem apenas atuar sobre as conseqüências de um problema e mas sim sobre as causas. Uma resolução considerada eficaz em um conflito é aquela que minimiza ou elimina as causas que o gerou.

Em uma escola, os adolescentes decidiram fazer uma rifa para auxiliar na arrecadação de fundos para realização da formatura. Havia sido combinado que, quem vendesse pelo menos 10 números da rifa, não precisaria pagar a contribuição mensal para a realização do evento. Alguns alunos venderam apenas 1 número, outros um pouco mais e outros ainda conseguiram vender mais de 30 números. Começaram a discutir sobre o problema não achando justo quem vendeu poucos não ter “desconto” nenhum sobre a parcela e quem vendeu muitos números descontar apenas uma parcela. Levaram o problema para a coordenadora que tentou buscar uma forma justa de resolver tal impasse. Explicou aos alunos que considerava que a melhor maneira para solucionar esse problema seria calcular o lucro de cada número da rifa, multiplicá-lo pelos números vendidos por cada aluno e descontar o resultado das parcelas que iriam pagar. Os alunos acharam uma boa solução e todos concordaram com ela. Assim, o conflito foi resolvido de forma rápida e justa pela coordenadora, porém, perdeu-se uma oportunidade para promover a troca de pontos de vista, a argumentação, a proposição de soluções, a análise de cada proposta, a busca de uma solução que partisse dos próprios envolvidos, o diálogo, o respeito pelas idéias divergentes, etc. Esses procedimentos são mais coerentes com a construção da autonomia do que

a simples resolução imediata do conflito. O educador que pretende favorecer o desenvolvimento do raciocínio moral, da cooperação, do respeito mútuo, etc., tem esses objetivos como parâmetros para suas intervenções, passando a focalizar mais o processo e não tanto o resultado final. Situações como essa são muito comuns na escola, em que os adultos, querendo ajudar, buscam formas de resolver os problemas sem antes colocá-los às pessoas envolvidas, impedindo-as, dessa forma, de aprender com os mesmos.

Certa vez uma professora trouxe o problema das crianças que esqueciam de trazer o livro que teria que ser devolvido à biblioteca no prazo combinado e perguntava-nos o que **ela** poderia fazer. Refletimos com essa educadora a importância de as próprias crianças pensarem sobre esse problema e alguns aspectos que ela poderia estar considerando nesse processo. Ao retornar à classe, durante a roda inicial, a professora descreveu o problema para o grupo e, como é de se esperar, devido as características do seu desenvolvimento, as crianças começaram a propor castigos para quem o esquecesse. A professora então, começou a conversa fazendo questões que as levassem a refletir o **porquê** de alguns alunos não trazerem o livro (antes de se discutir como resolver determinada situação, é preciso, primeiramente, refletir sobre os motivos pelos quais o fato está ocorrendo). Depois disso, explicou que não estavam reunidos para pensar em formas de punir quem não trouxesse o livro mas sim, para refletir juntos sobre o que poderiam fazer para que isso não acontecesse, para ajudar aquelas crianças que se esqueciam a se lembrarem de trazê-lo (houve aqui a mudança do enfoque do resultado para o

processo – a ênfase não é na punição, mas na busca de alternativas que atuem nas causas e não nas conseqüências). Após a apresentação e análise de algumas propostas sugeridas, as crianças decidiram que, na véspera do dia de entregá-lo, anotariam nas agendas um bilhete para si próprias lembrando-as de trazer o livro. Combinaram ainda que quando se recordassem do compromisso, em casa, colocariam o livro próximo às mochilas para que não o esquecessem ao sair para a escola.

Entretanto, mesmo assim, algumas crianças ainda acabavam se esquecendo. Foi feita então, uma nova assembléia e pensaram em formas de auxiliar aquelas crianças que geralmente se esqueciam. Decidiram que na véspera do dia combinado o ajudante do dia lembraria os colegas e aqueles que achassem que pudessem esquecer colocariam, no final da aula, auxiliado pelo ajudante, um grande laço de fita vermelha amarrado na mochila que os ajudariam a lembrar de levar o livro quando estivessem saindo para ir para escola, ao pegar a mochila.

Neste exemplo evidencia-se a busca, pelos integrantes do conflito, por resoluções eficazes de fato, pois atuavam nas **causas** que gerou o conflito (o esquecimento, a organização dos materiais). Não raro, os educadores acreditam que não tirar as crianças do conflito significa aceitar qualquer resolução apresentada por elas que, em geral, são parciais ou punitivas e não atuam nas causas, servindo tão somente para “quitar o débito”. Outras vezes parecem considerar que sempre é preciso uma atitude compensatória ou o emprego de alguma sanção, mesmo que estas não atuem nas causas do conflito. Para haver a mudança de fato no comportamento de uma pessoa é necessária, primeiramente, a tomada de consciência do erro

que não pode ser imposta exteriormente, mas que pode ocorrer, algumas vezes, por meio da constatação das conseqüências dos atos e também pela reflexão e análise das perspectivas e sentimentos envolvidos.

Em um estudo sobre os conflitos interpessoais realizado em escolas públicas (VINHA, 2003), apresentamos e analisamos inúmeros procedimentos que auxiliam o educador a realizar intervenções de forma a favorecer um processo de resolução de conflitos mais cooperativo e satisfatório, intervenções estas mais coerentes com uma educação que visa favorecer a formação de pessoas autônomas. A seguir são apresentadas de forma sucinta algumas dessas sugestões de procedimentos dispostos em tópicos. Em síntese, em situações de conflitos interpessoais o educador pode-se pautar em algumas orientações básicas tais como (adaptados de DEVRIES & ZAN, 1998):

1. Oferecer oportunidades para a realização de propostas de atividades sistematizadas que trabalhem os sentimentos e os conflitos interpessoais.⁴

2. Compreender o papel dos conflitos como oportunidades de aprendizagem dos sujeitos, portanto, os mesmos não pertencem ao educador, não cabendo a ele resolvê-los.

3. Procurar não intervir ou tomar atitudes de “improviso” ou com a “cabeça quente”. Procurar manter-se calmo e controlar suas reações. Não sofrer com o problema e sim, administrá-lo.

4. Cuidar da segurança física das crianças, procurando trabalhar para que os conflitos não sejam

resolvidos por meio de agressões físicas ou verbais.

5. Ser descritivo, objetivo e direto em momentos de crise, quando se quer colocar uma limitação firme ou nas situações em que é preciso mostrar autoridade, visto que a força não se transmite por longas explicações, nem discussões (“Vi o que aconteceu. Não se puxa o cabelo das pessoas.”). Os pequenos conflitos diários não devem ser motivos para se perder tempo com discussões estereis e reações exageradas. É preferível evitar desgastes desnecessários, não os encarando como tragédias e nem tampouco desencadear discursos, lições de moral, ou grandes reflexões. Quando se quer evidenciar uma mensagem a fala do adulto será levada mais a sério se for objetiva e firme. Procurar não fazer perguntas, ficar explicando a importância do limite ou os porquês da desobediência em um momento em que se deve passar autoridade e firmeza (“As janelas não forma feitas para serem quebradas. Jogue as pedras fora.”). O exercício da autoridade requer brevidade (gritos, jamais.). Falar sobre o incidente específico no momento em que ele ocorre, procurando não se remeter ao passado (evocando as infrações anteriores) ou fazer previsões pessimistas sobre o futuro caso a criança continue a agir daquela maneira.

6. Reconhecer e aceitar os sentimentos de todas as crianças e suas percepções dos conflitos (a restrição deve ser aos atos, nunca aos sentimentos). Referir-se aos sentimentos envolvidos e as formas de manifestá-los, descrevendo os comportamentos ou atitudes (linguagem descritiva) e as conseqüências dos mesmos. Evitar emitir juízos sobre a personalidade ou capacidade da criança (“Percebo o quanto ficou zangado, mas diga isto com as palavras pois não se bate em ninguém. Bater dói, machuca.”).

7. Ajudar as crianças a verbalizar sentimentos e desejos umas às outras e a escutar o que outras têm

⁴ Ver “Resolução de conflitos e aprendizagem emocional”, de Monserrat Moreno e Genoveva Sastre, publicado pela editora Moderna, em 2002.

a dizer. Procurar esclarecer e descrever objetivamente o problema, sem tomar partido, auxiliando a criança a reconhecer os sentimentos e o ponto de vista da outra. Com relação às crianças pequenas, como suas comunicações verbais ainda não são muito coerentes, o professor ajuda quando repete a fala das crianças e descreve o conflito de uma maneira clara. Entretanto, é preciso procurar centrar-se no problema, sem deixar que se perca devido a discussões estéreis.

8. Acreditar na capacidade das crianças para solucionar os conflitos (o que não significa aceitar qualquer alternativa de resolução ou dizer: “Esse problema não é meu, vocês é que terão que resolvê-lo. Não tenho nada com isso”). Dar oportunidade para que elas sugiram as soluções, evitando indicar a resolução prontamente. Todavia, caso as crianças não apresentem nenhuma idéia, propor soluções para elas considerarem (mas não as impor).

9. Enaltecer o valor do acordo mútuo e oferecer oportunidades para que as crianças rejeitem as soluções propostas (“O Júlio acha que devemos jogar dessa forma e a Bruna acha que devemos jogar dessa outra maneira. O que devemos fazer? Precisamos entrar num acordo sobre as regras”). O professor deve insistir sobre a importância de empenhar-se em fazer acordos, resistindo a tentação de aceitar a primeira solução oferecida, sem se certificar se a outra criança concorda. Diante de uma proposta apresentada, ele pode questionar: “Você ouviu a idéia dele?”; “Esta lhe parece uma boa idéia?”; “Você teria alguma outra idéia para apresentar?”; “Essa solução é justa para os dois?”; etc.

10. Ajudar as crianças a reconhecer suas responsabilidades em uma situação de conflito, utilizando uma linguagem descritiva e revalidando as regras.

11. Permitir que a criança vivencie as

conseqüências naturais de seus atos (guardando as devidas proporções relativas a cada idade e aos riscos à sua segurança), trabalhando os sentimentos e possibilitando a reflexão sobre essas conseqüências.

12. Dar oportunidades para a criança compensar ou reparar o que fez, se apropriado.

13. Ajudar as crianças a restaurar o relacionamento, mas não por obediência exterior, o que acaba ensinando-as a ser insinceras. Ressaltamos que as crianças podem ter seus próprios modos de restaurar um relacionamento. Muitas vezes, o vínculo de amizade e o desejo de fazer as pazes levam-nas a uma solução toda própria.

14. Procurar sempre encorajar as crianças a resolver seus conflitos por si mesmas. Evitar falar por elas, incentivando-as a utilizar suas próprias palavras.

15. Ao perceber que ambas as crianças já se entenderam, resolveram o problema ou mesmo perderam o interesse em um conflito, abandone-o.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas pesquisas (PEREIRA, 1998; VINYAMATA, 1999; VINHA 2003) indicam que o conflito pode ser um contexto construtivo, mas também pode ser destrutivo. Nesse processo, a postura do professor fará grande diferença. Algumas vezes, a intervenção descuidada do adulto só faz com que as crianças tentem esconder o conflito ou outras vezes, a interferência do professor pode aumentar as hostilidades e acarretar maiores problemas.

Em resumo, pode-se dizer que, geralmente, encontramos duas grandes concepções sobre os conflitos interpessoais entre os educadores. Em uma visão tradicional, os conflitos são vistos como

sendo negativos, assim os esforços dos adultos são direcionados para evitá-los ou para que sejam resolvidos rapidamente; os educadores utilizam mecanismos de controle que “funcionam” temporariamente, porém que reforçam a heteronomia, tais como: ameaçar, punir, recompensar; associar a obediência à regra ao temor da autoridade, ao medo da punição, da censura, da perda do afeto. Esses educadores acreditam que os conflitos não fazem parte do “currículo”, de seu trabalho como professor. Já para o professor que possui uma perspectiva construtivista, os conflitos são compreendidos como naturais em qualquer relação e necessários ao desenvolvimento da criança; são vistos como oportunidades para que os valores e as regras sejam trabalhados, oferecendo “pistas” sobre o que precisam aprender; por conseguinte, suas intervenções não enfatizam a resolução do conflito em si, o produto, mas sim, o processo, ou seja, a forma com que os problemas serão enfrentados. Os educadores que possuem esta concepção acreditam que os conflitos interpessoais fazem parte do “currículo” tanto quanto os outros conteúdos que devem ser trabalhados. Guardando as devidas proporções, os princípios e orientações que pautam o processo de resolução de conflitos permanecem válidos e podem nortear as intervenções do educador independentemente do segmento em que atua e do nível socioeconômico de seus alunos.

Pedro Saéz acredita que a educação para a paz pode ser transmitida mediante uma “didática do conflito”:

como a convivência entre os seres humanos está cheia de conflitos de todo tipo, os quais habitualmente se resolvem por meio da força, da coerção ou da violência, o objetivo de uma

educação para a paz seria a generalização de um tratamento desses conflitos baseado no diálogo, na cooperação e no respeito mútuo entre os principais atores envolvidos nos problemas. Mais do que educar para a paz, é preciso educar para o conflito. (SAÉZ, 2003, p.5).

A aprendizagem da resolução dos problemas por meio do diálogo não se dará de uma hora para outra, e nem se dará de forma harmônica, pois nenhuma atitude será definitiva ou fará com que a criança “aprenda de uma vez por todas”, mas sim, gradualmente, resultado de reflexão contínua, diálogo, trocas de pontos de vista, amadurecimento das relações e coerência nos procedimentos empregados. O professor não deve esperar uma classe de alunos silenciosos, comportados, e nem mesmo que aspectos relacionados à personalidade de uma determinada criança, como ser mais sensível, nervosa ou irritadiça, transformem-se em curto espaço de tempo. Considerando que a construção da moralidade dá-se a partir da sua interação com as pessoas e com as situações, acreditamos que será a partir das inúmeras situações de desavenças, havendo a intervenção e orientação adequada por parte do educador, que as crianças poderão ir substituindo a imposição, a barganha, as reações impulsivas ou agressivas pelo diálogo cooperativo como procedimento predominante no processo de resolução dos conflitos.

Entretanto, isso que não significa que, necessariamente, todos os conflitos serão solucionados, alguns problemas não o serão, visto que as relações humanas são extremamente complexas. Todavia considerando-os como oportunidades de aprendizagem, o educador, ao intervir nestas situações deve ter como meta os objetivos maiores que se pretende atingir em longo

prazo, como: a resolução por meio de diálogo; a compreensão da necessidade de existência das regras na relação entre as pessoas; a tomada de decisões; a responsabilidade; o respeito mútuo; a identificação e coordenação das próprias perspectivas e sentimentos com o dos outros; a reciprocidade; o favorecimento da autonomia; etc. Deve-se procurar evitar as resoluções que “funcionam” em curto prazo como ameaças, punições, constrangimentos, retirada de amor e recompensas, pois reforçam a heteronomia e

mantêm relações de respeito unilateral. Desta forma, segundo a perspectiva construtivista os conflitos interpessoais são, geralmente, ótimas oportunidades para trabalhar os valores, mas dependendo do processo utilizado pelo educador para lidar com os mesmos, podem auxiliar ou não na legitimação da norma pela criança. Como afirma Menin (1996, p.61) “quer queiram ou não, todas as escolas atuam na formação moral de seus alunos; no entanto, nem todas o fazem, na direção da autonomia”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Ulisses F. (1996) Moralidade e indisciplina: Uma leitura possível a partir do referencial piagetiano, in Julio G. Aquino (org.). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, SP, Summus.

_____. (1993) *Um estudo da relação entre o ambiente cooperativo e o julgamento moral na criança*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP.

BAGAT, Matilde P. (1986) Annotazioni e riflessioni sull'autonomia morale. *Attualità in Psicologia*, Roma, It., v.1, n°2, pp.49-56.

DEVRIES, R. & ZAN, B. (1995) Creating a constructivist classroom atmosphere. *Revista Young Children*, nov., pp.4-13.

_____. (1998) *A ética na educação infantil*. Porto Alegre, RS, Artes Médicas.

FERREIRO, Emília (2001) Significado da escrita no mundo atual. *Revista Criança*. Brasília, DF. Secretaria de Educação Fundamental do MEC, dez.

GORDON, Thomas. (1985) *PET: Pais eficaz y tecnicamente preparados: Nuevo sistema comprobado para formar hijos responsables*. México: Diana.

LA TAILLE, Yves J.J.M.R. (1996) A indisciplina e o sentimento de vergonha, in Julio G. Aquino (org.). *Indisciplina na escola: Alternativas teóricas e práticas*. São Paulo, SP Summus.

_____. (2001) Autonomia e identidade. *Revista Criança*. Brasília, DF.

_____. (2002) *Vergonha, a ferida moral*. Petrópolis, RJ, Vozes

LUKJANENKO, Maria F.S.P. (1995) *Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP.

MANTOVANI DE ASSIS, Orly Z. (1996) A pesquisa na Perspectiva Piagetiana. In Múcio C. de Assis, Orly Z. Mantovani de Assis e Zélia Ramoschi-Chiarottino (orgs.). *Piaget: Teoria e Prática*. Campinas, SP: Tecnicópias.

MARION, Marian (2002) Ajudando as crianças a controlar a raiva. *Anais do XIX Encontro Nacional de Professores do Proepre: Construtivismo e Formação de Professores*. Campinas, SP, Laboratório de Psicologia Genética (LPG), Faculdade de Educação, Unicamp, dez.

MENIN, Maria S.S. (1996) Desenvolvimento Moral: Refletindo com pais e professores, in Lino de Macedo (org.). *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo, SP, Casa do Psicólogo.

MORENO MARIMON, M. & SASTRE VILARRASA, G. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: una perspectiva de género*. Barcelona, Esp., Editorial Gedisa.

PEREIRA, M. I. G. G. (1998) Emoções e conflitos: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil. Tese de Doutorado. São Paulo, SP, Faculdade de Educação, USP.

PIAGET, Jean. (1967) Los procedimientos de la educación moral, in *La nueva educación moral*. Buenos Aires, Arg., Editorial Losada.

_____. (1977) *O julgamento moral na criança*. São Paulo, SP, Mestre Jou. (ed. orig. 1932).

SAÉZ, Pedro (2003) *Dez Propostas para uma Pedagogia da Paz*. Disponível em: <http://www.diretoriobarretos.pro.br/dez_propostas.htm> Acesso em: 17 mar. 2003.

VINHA, Telma P. (2000) *O Educador e a Moralidade Infantil numa Visão Construtivista*. Campinas, SP, Mercado de Letras.

_____. (2003) Os Conflitos Interpessoais na Relação Educativa. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, SP.

VINYAMATA, Eduard (1999). La resolución de conflictos. *Cuadernos de Pedagogia*. Barcelona, Esp., CISSPRAXIS, n°246, abr., pp.89-91.