

## **A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E A CONSTRUÇÃO DA PERSONALIDADE MORAL**

**DANI**, Lúcia Salete Celich – UFSM

**GT:** Psicologia da Educação / n.20

**Agência Financiadora:** Não contou com financiamento.

Abordar o tema “personalidade moral autônoma” na perspectiva de um processo de construção pessoal e coletivo permite destacar o quanto é significativo o enfrentamento de conflitos morais contextualizados (Puig, 1998).

Os conflitos são situações desafiadoras que se apresentam em determinados “meios de experiência moral”. Esses meios podem ser entendidos “(...) como elementos ativos com características sociais, culturais e históricas diferentes e, conseqüentemente, como fatores que afetam de modo específico e diferente o processo de construção da personalidade moral” (Puig, 1998, p.153).

Assim, a compreensão do processo de construção da personalidade moral através do enfrentamento de conflitos indica a necessidade de apreendê-la a partir dos contextos e situações onde se manifesta.

A escola constitui-se num meio de experiência moral relevante no processo de construção de personalidades e, os conflitos que surgem na relação pedagógica poderão desenvolver a capacidade de “sensibilidade moral” de professores e alunos (Puig, 1998, p.169).

A observação do fazer pedagógico em sala de aula possibilita destacar a complexidade do processo de construção da personalidade moral autônoma dos alunos frente aos elementos que compõem a relação pedagógica e, especialmente, frente aos conflitos visto que, “(...) um mesmo ambiente ecológico pode apresentar experiências de problematização moral diferentes para todos os sujeitos que dele participam” (Puig, 1998, p. 161).

Nesse sentido, buscar compreender como os elementos da relação pedagógica encontram-se entrelaçados no processo de construção da personalidade moral dos alunos, permite significar os conflitos sociomorais e os sentimentos que se fazem presentes na relação professor-aluno.

Este objetivo orientou a coleta, a análise e a interpretação dos dados de minha tese de doutorado “A relação pedagógica e suas imbricações na construção da personalidade moral”, defendida em novembro de 2003.

Na referida pesquisa, um estudo de caso (Lüdke & André, 1986), observei uma turma de alunos da 4ª série do Ensino Fundamental de uma instituição particular, ao longo do ano letivo de 2000, nos meses de abril a dezembro.

As observações que realizei (quarenta e três, no horário das 13 horas e 30 minutos às 17 horas e 30 minutos) foram de caráter “mais formal”, utilizando a modalidade de “sistema aberto e narrativo” para o registro dos dados (Wittrock, 1989).

A opção por um sistema narrativo permitiu-me descrever, compreender e significar os diálogos, os olhares, as reações, enfim os sentimentos da professora Cris (nome fictício) e dos alunos frente ao conhecimento, às regras disciplinares, às atividades, ao espaço, ao tempo e aos conflitos (elementos da relação pedagógica), à luz das idéias dos autores que fundamentaram a pesquisa (Piaget 1973, 1994, Puig 1998, Fernández 1994, 2001, Sastre & Moreno 2002, De La Taille 1998). Esses elementos serviram como foco de análise na discussão dos resultados, como também permitiram a compreensão das questões da pesquisa que apresento a seguir:

- Quais as imbricações da relação pedagógica na construção da personalidade moral dos alunos?
- Que significados foram construídos pelos alunos durante o processo de construção de sua personalidade moral, tendo em vista os elementos da relação pedagógica?
- A forma como os conflitos foram resolvidos contribuiu para favorecer a construção da personalidade moral dos alunos?

Além das observações que fiz na turma, realizei uma entrevista semi-estruturada (Goetz-Le Compte, 1988) com a orientadora educacional do colégio e uma entrevista estruturada com a professora da turma organizada na modalidade de histórias profissionais (Goetz-Le Compte, 1988).

O contato constante com a turma me permitiu manter uma interação comunicativa e o diálogo com os alunos. Portanto, não houve necessidade de entrevistas mais formais. Dessa forma, aproveitei todas as oportunidades que surgiram, tanto em atividades de sala de aula como fora dela, para perguntar sobre as situações que contribuíram para o entendimento das questões da pesquisa.

O presente trabalho tem por finalidade refletir sobre aspectos significativos a respeito dos conflitos sociomorais e a construção da personalidade moral dos alunos, que afloraram na análise dos dados de minha tese de doutorado. Nesta reflexão considerarei a idéia que apresento a seguir:

- a construção de personalidades morais autônomas não será concretizada enquanto os conflitos produzidos na relação pedagógica<sup>1</sup> não forem mediados por procedimentos morais<sup>2</sup> e guias morais<sup>3</sup> que favoreçam a sensibilidade moral, a tomada de consciência, o desejo de superar limites, a compreensão do respeito aos limites, a internalização de sentimentos de cooperação, reciprocidade e tolerância e a abertura ao diálogo.

A reflexão sobre essa idéia permitirá uma maior compreensão de uma das questões da pesquisa que me propus investigar: a forma como os conflitos foram resolvidos contribuiu para favorecer a construção da personalidade moral dos alunos?

Entendo que o aprofundamento dessa questão contribuirá para ampliar a idéia de que os educadores necessitam ressignificar os conflitos interpessoais que são produzidos no cotidiano escolar compreendendo as repercussões pedagógicas que podem ter no processo de construção de personalidades morais autônomas de seus alunos.

### **Os conflitos sociomorais e seus entrelaçamentos na construção da personalidade moral**

Durante o período que observei a turma de alunos, registrando os gestos, os diálogos, os olhares, as atividades e, tudo aquilo que vi e ouvi, e o que foi experienciado com o objetivo de explicitar as questões da pesquisa, procurei compreender como a construção da personalidade dos alunos acontecia frente aos conflitos sociomorais que surgiam na turma.

Nesse tempo, registrei momentos onde os conflitos que surgiram provocaram diferentes reações no grupo de alunos e na professora. Pude verificar que as brigas, ofensas, gozações, rejeição, desrespeito, exclusão, medo, resistências, etc, como também os sentimentos que se encontravam presentes nesses momentos estavam interligados aos outros elementos que compõem a relação pedagógica (conhecimento, atividades, disciplina, tempo e espaço) e, na grande maioria das vezes, produzidos nesses entrelaçamen-

<sup>1</sup> Nesta pesquisa o termo relação pedagógica é representado pela relação professor-aluno e aluno-aluno.

<sup>2</sup> Na definição de Puig (1998, p.178) os procedimentos da consciência moral são “instrumentos psicológicos” que ajudam na compreensão, interpretação, análise, e avaliação dos conflitos morais surgidos nos meios de experiência moral. São eles: o juízo moral, a compreensão, a auto-regulação, o auto-conhecimento, o conhecimento dos outros, a sensibilidade e a disposição para o diálogo.

<sup>3</sup> De acordo com Puig (1998) os guias de valor são criações culturais que vem facilitar a ação moral e ajudar na construção e reconstrução da personalidade. As regras, as normas, os costumes sociais, as leis, as idéias morais, etc, são considerados guias morais.

tos.

Observei, ainda, com um olhar atento, as atividades que envolviam as interações em trabalhos de grupo, procurando compreender como cada criança percebia-se a si mesma frente ao grande grupo: colegas e professora.

No transcorrer da análise dos dados organizei cenas com a intenção de ilustrar as várias personalidades apresentando a fala e a escrita de alguns alunos e da professora Cris diante de situações de conflitos. Fra (10 anos) foi uma das alunas escolhida por mim. Ela enfrentava na sala de aula gozações relativas a sua aparência física porque estava bastante acima do peso para sua idade e altura.

O conflito que relato a seguir tem a intenção de ilustrar situações de desrespeito e de rejeição que Fra vivia na turma, considerando a idéia de que quando os procedimentos da consciência moral e os guias morais não forem mediados por relações de “cooperação” e “respeito mútuo” (Piaget, 1994), o processo de construção da personalidade moral autônoma permanecerá inibido.

### **Fra e o conflito da rejeição**

A professora propõe um trabalho de grupo. As crianças pedem que ela faça a divisão dos alunos para cada grupo.

Enquanto a professora divide os alunos em grupo, Fel faz comentários sobre “alguém” não vir para seu grupo. Cris ouve e corta logo o assunto iniciado por Fel, dizendo: “*Todos aqui são iguais e já se conversou sobre isso.*”

Quando Fra é colocada pela professora no grupo do Bru, do Rap, do Art, da Nat e da Isa, percebi que Fel ficou muito feliz. Ele levantou os braços, socou o ar, vibrando pelo fato da colega não ter sido escolhida para integrar o grupo onde ele se encontrava. Nah e Rab sorriram e repetiram os gestos de Fel.

O processo de desrespeito, rejeição e discriminação que Fra sofria preocupava a professora da turma, que seguidamente, conversava com os alunos chamando-lhes a atenção para os “compromissos” (regras) pedindo que houvesse respeito pela colega.

Percebi que essas conversas ajudavam momentaneamente para acalmar as gozações que Fra ouvia. No entanto, passados dois, três dias ou então uma semana as gozações voltavam a acontecer.

Por que esse problema persistiu ao longo do ano? Por que alguns alunos da turma, especialmente Fel, desrespeitavam Fra?

Essas questões me fizeram procurar respostas que permitissem procurar compreender o conflito. Nesse sentido as reflexões de Sastre & Moreno (2002) me ajudaram a encontrar respostas para as perguntas, enquanto De La Taille (1998) me permitiu percorrer o caminho para a compreensão das mesmas.

#### 1- Respondendo ao conflito

De acordo com Sastre & Moreno (2002) os conflitos que surgem na sala não conseguem ser solucionados porque os educadores não aprenderam como trabalhar com os sentimentos que perpassam os mesmos.

Para elas, as situações de conflitos precisam ser compreendidas, considerando os diversos pontos de vista das pessoas. Dessa forma, os conflitos serão um momento em que professores e alunos aprendem que o caminho para a solução dos mesmos precisa passar pela análise dos sentimentos de todos os envolvidos e por um processo de reflexão onde se “(...) questionem as soluções não-autônomas, as mágicas, as violentas e as repressivas, as sexistas, as racistas ou soluções arbitrárias, que não tem nenhuma relação com as causas. A partir daqui, pode-se iniciar a busca por outro tipo de solução” (Sastre & Moreno, 2002, p.133).

Considerando essa idéia, as Autoras destacam que os professores devem evitar buscar soluções que resolvam o problema imediatamente ou o mais rápido possível. É preciso que a turma discuta e construa coletivamente normas que ajudem o grupo a não mais repetir o mesmo conflito. Para isso sugerem ações que poderão orientar professores e alunos na aprendizagem da resolução de situações conflituosas.

São elas:

- compreender que cada conflito possui suas peculiaridades e características próprias o que não os torna iguais. Também as pessoas que se encontram envolvidas nos mesmos podem observar e sentir uma mesma situação conflituosa de forma diferente;
- sair de si (descentrar-se), olhar e refletir cada conflito a partir do ponto de vista dos outros;
- organizar e ordenar os fatos que fazem parte do conflito, destacando os elementos que são mais significativos para sua compreensão;
- aprender como lidar com razão e a emoção. Sentimentos e racionalidade trabalhados conjuntamente ajudam a evitar agressões, inibições e respostas descontroladas;
- compreender que a discussão das relações interpessoais na sala de aula é tão

necessária e importante quanto estudar matemática, português, ciências, etc;

- indagar quais as causas, as conseqüências e os diferentes elementos que se encontram presentes no conflito. É importante recuperar a história do conflito. Esse processo ajuda os alunos a descobrirem soluções mais justas e conscientes e que venham a proporcionar condições para que os problemas não voltem a acontecer;

- perceber que muitas soluções podem ser encontradas para um mesmo conflito e a melhor delas, para solucionar o problema, vai depender da reflexão, do diálogo e dos sentimentos de todos os envolvidos na situação;

- proporcionar condições de compreensão e conscientização de que um mesmo sentimento, como por exemplo o choro, pode ter origem, em muitas causas;

Creio que essas ações nos permitem pensar a rejeição e o desrespeito que Fra vivenciava como também as tentativas que a professora fazia para solucionar o conflito.

Conforme já mencionei anteriormente percebemos que, por um pequeno espaço de tempo, as conversas pareciam ajudar na retomada da consciência da turma. No entanto, algum tempo depois, os conflitos voltavam a acontecer. Por quê? Entendo que a resposta para a permanência do problema está na pergunta feita pela professora e na resposta dada por uma aluna em uma das tentativas que foram feitas para solucionar o conflito.

Professora: *“Por que as coisas estão acontecendo se vocês sabem, têm consciência?”*

Aluna: *“A gente se esquece.”*

É, parece que os “discursos” a gente esquece, porque eles pouco contribuem no exercício de pensar sobre os sentimentos pessoais e dos outros.

Observando, comparando e refletindo sobre as ações para solucionar problemas, sugeridas por Sastre & Moreno (2002) com o agir da professora, podemos encontrar as respostas que explicam os motivos da permanência do desrespeito que Fra sofreu, durante todo o ano.

As tentativas feitas pela professora não proporcionaram aos alunos a possibilidade de discutir e pensar sobre os caminhos para chegar a resolução do conflito. Em outras palavras, a professora sempre queria que seus alunos entendessem o objetivo final de suas conversas, isto é, não mais desrespeitar e excluir a colega, mas não possibilitava às crianças percorrer o caminho. É justamente no esforço investido durante o caminho

(discutir sentimentos, perceber causas, compreender conseqüências, sair de si, etc.) que as aprendizagens acontecem.

Sastre & Moreno (2002) salientam que “o trabalho do(a) professor(a) não consiste em dar soluções nem propor a “boa resposta” (...). Destacam ainda que a atitude intervencionista do professor precisa “(...) ser substituída por outra de escuta atenta. É necessário passar da atitude de ensinar para a de observar, para aprender as formas de pensar e sentir dos (das) alunos(as)” (p.59-60).

## 2- Compreendendo o conflito

“Transpor limites” e “respeitar limites” são dois conceitos que De La Taille aborda em seu livro: *Limites: três dimensões educacionais* (1998).

O entendimento desses conceitos nos permitirá compreender porque Fel e outras crianças gozavam com Fra.

Para De La Taille (1998), o conceito de limite, entendido como “a fronteira a ser transposta”, não pode ser dissociado da tendência natural que todo ser humano possui para desenvolver-se e crescer. Assim, durante o desenvolvimento de uma criança até a idade adulta, muitos são os limites a serem transpostos em direção à maturidade. Nesse sentido educar uma criança é, antes de mais nada, não apenas impor-lhe limites mas “(...) ajudá-la cognitivamente e emocionalmente a transpô-los, ir além deles (...)” (De La Taille, 1998, p.15).

Na compreensão de De La Taille (1998), a idéia de “transpor limites”, entendida no sentido de crescer, ultrapassando etapas até a idade adulta, implica amadurecer. Já a idéia de “ir além” supõe caminhar rumo a excelência.

O processo que permite a conquista da excelência pressupõe maturidade, mas não se restringe a ela. Excelência, conforme escreve De La Taille (1998, p.34), “(...) nada mais é senão procurar ir além de si mesmo, tornar-se melhor do que se é. Digo ser melhor do que se é, não necessariamente ser melhor do que o outro. A excelência implica competição, mas uma competição de alguém consigo mesmo”.

A busca pela excelência inclui também o exercício das virtudes morais. Nesse sentido, querer aperfeiçoar-se implica buscar o bem dos outros, exercitando a generosidade, a justiça, a procura pela verdade e os sentimentos de honra e dignidade. As palavras de De La Taille (1998) reforçam a idéia de que o caminhar em direção a excelência precisa desafiar os indivíduos nessa busca. Ele escreve que

(...) procurar o bem do outro é mais do que apenas evitar atos que o prejudiquem: é dar o melhor de si, é praticar a virtude. Se não roubar é uma coisa boa, ser generoso é ainda melhor. Se não dizer mentiras é uma coisa boa, empenhar-se em ter boa-fé, em procurar a verdade, é ainda melhor. Se não ferir é uma coisa boa, ser doce é ainda melhor. E assim por diante. A moralidade não pode dispensar as virtudes (p.48).

O conceito de limite, compreendido sob um enfoque restritivo, ao contrario do anterior, impõe ao indivíduo barreiras físicas ou normativas que impedem a ação de transpor fronteiras que conduzam ao crescimento e a excelência.

Os limites físicos, na opinião de De La Taille (1998, p.52), “(...) colocam a dimensão do *impossível*, os limites normativos colocam a dimensão do *proibido*”. Esses últimos são criados com a intenção de restringir a liberdade individual em detrimento de valores sociais.

Concordo com De La Taille (1998) quando afirma que a colocação de limites em sua dimensão restritiva é necessária em qualquer processo educacional desde que a proibição recaia sobre a ação e não sobre o sentimento da pessoa.

Outro aspecto com o qual concordo com De La Taille (1998) diz respeito a legitimidade de um limite restritivo. Para ele, a legitimidade de uma proibição precisa ser pensada, primeiramente, visando o “(...) *bem-estar*” e o “*desenvolvimento dos indivíduos*” para, somente depois, visar o “*bem-estar dos outros membros da sociedade*” (De La Taille, 1998, p.57).

Nesse sentido, De La Taille (1998) propõe que os limites restritivos não podem impedir as pessoas de “viver” como também precisam que os outros “possam viver”. Em outras palavras, a imposição de limites precisa respeitar a “felicidade pessoal” e a “felicidade dos outros” (p.57).

Segundo o Autor, respeitar a “felicidade pessoal” não significa deixar que o indivíduo tenha toda a liberdade para fazer o que deseja em nome de que isso lhe traga felicidade. Para ele, impor limites sem restringir o direito a viver precisa de um equilíbrio que passa pela compreensão do conceito de liberdade e de responsabilidade. Dessa maneira, para De La Taille (1998, p.76),

Não se trata de negar liberdade, mas de ensinar paulatinamente a usufruí-la. Dizer ao filho: “Eu lhe dou a liberdade de tentar, de experimentar, mas estou aqui para conversar sobre sua decisão, para ajudá-lo, para conversar sobre o que acontecer,



para pensar junto com você, para ajuda-lo se não der certo ou se você mudar de idéia” é prova da genuína generosidade que todo pai deveria ter. E tal atitude não significa não colocar limites. Pelo contrário, significa “marcá-los”, pois dá ao jovem a idéia de que todas as decisões têm conseqüências, só que essas serão, num primeiro momento, apenas analisadas e ainda não realmente sofridas.

Permitir que outras pessoas vivam felizes ou “deixar viver” são expressões que precisam ser compreendidas por quem educa. Conforme De La Taille (1998), a concepção do “deixar viver” não pode ser vista como descaso em relação aos outros. Na grande maioria das vezes transforma-se em justificativa para a falta de generosidade, de cooperação, de solidariedade, de tolerância e de compromisso que precisamos ter com o meio onde vivemos e convivemos. Para ele o “deixar viver” envolve o cuidado que devemos ter para não violentar e atrapalhar os outros, desrespeitando seus modos de ser e viver. Nesse sentido, De La Taille (1998) destaca que “A educação pode, e muito, ajudar à criança nessa empreitada, especialmente ensinando-a pensar sobre seus sentimentos e os dos outros” (p.82).

Se a educação desempenha um papel significativo na conquista do “deixar viver”, convém perguntarmos: Que tipo de educação possibilitará essa conquista?

De La Taille (1998) acredita que uma educação que possua um caráter autoritário, cuja moral é conduzida pela imposição de normas, pela obediência incondicional a elas, onde não há a possibilidade de reflexão e de argumentação sobre as ações e os sentimentos e onde o respeito que se estabelece entre as pessoas é o respeito unilateral, dificilmente ajudará os indivíduos a superarem a heteronomia.

Segundo ele, o tipo de educação que poderá contribuir para a aprendizagem do “deixar viver” será aquela que oportunizará as crianças conquistar condições que as ajudem no alcance da autonomia.

De La Taille (1998) entende que “(...) é preciso fazer com que as crianças participem de atividades nas quais possam decidir, entre elas, as regras de seu convívio. A esse tipo de atividade, Piaget chamou de cooperação” (p.103).

A cooperação é fator fundamental para a construção da autonomia seja ela intelectual ou moral. Na cooperação, os acordos e as regras são construídos conjuntamente. Essa construção coletiva permite aos indivíduos exercitarem o diálogo e a reciprocidade. Na prática da cooperação, o respeito unilateral é substituído pelo respeito mútuo que permite a construção da tolerância, outra condição necessária ao “deixar viver”. Dessa forma, conforme De La Taille (1998, p.114), é necessário “(...) compreender que o res-

peito inspirado pelas regras cooperativamente construídas provém do fato de que, ao respeitá-las, o sujeito respeita a sua obra e, por conseguinte, respeita a si mesmo”.

Após esta reflexão sobre os conceitos de limites, transcrevo uma frase de De La Taille (1998) através da qual pude compreender o agir de Fel. O Autor refere-se aos conceitos de “transpor limites” e de “respeitar limites” como sendo os dois lados de uma mesma moeda. Diz ele: “(...) freqüentemente, é a mesma pessoa que não transpõe os limites a serem superados e que atravessa aqueles a serem respeitados” (De La Taille, 1998, p.51). Para mim essa afirmação é esclarecedora e não precisa maiores explicações.

Se relacionarmos o agir de Fel com a afirmação feita por De La Taille (1998), veremos que as situações que foram criadas pela professora para solucionar o desrespeito e a rejeição não conseguiram oportunizar aos alunos o ultrapassar as fronteiras no sentido de buscar ir além de si mesmos para tornar-se melhor do que se é. Isso permitiu que Fel e outros colegas não respeitassem os limites (proibição de agredir) necessários para que Fra usufrísse o “direito de viver”.

Essa inversão (não ultrapassar fronteiras, não ir além e desrespeitar os limites que precisavam ser respeitados) aponta para a idéia de que Fel e os outros colegas se apropriaram de guias de valor (normas impostas e modelo autoritário) que, de alguma forma, colaboraram para inibir os procedimentos da consciência moral - o conhecimento dos outros, o autoconhecimento, a sensibilidade moral, a abertura para o diálogo – que, por sua vez, orientam a conduta para a compreensão e ação na superação dos conflitos.

### **Considerações finais**

Para finalizar as reflexões sobre o conflito, entendo ser necessário analisar a seguinte questão: o que revelaram os resultados da análise do conflito vivido por Fra em relação ao processo de construção da personalidade moral autônoma dos alunos?

A resposta aponta para a idéia de que o processo de construção de personalidades morais autônomas não é favorecido sempre que:

- o meio de experiência moral (sala de aula) não oportuniza o trabalho com guias de valor que permitam aos alunos a construção de procedimentos da consciência moral que conduzam ao diálogo consigo mesmos e com os outros, ao cultivo da generosidade, da tolerância, do respeito a si próprios e aos outros, a compreensão dos conflitos e a sensibilidade moral na solução dos mesmos;

- os conceitos da palavra “limite” não são trabalhados e construídos através de ações significativas para os alunos. A não internalização e a não compreensão desses conceitos favorece as situações de desrespeito, rejeição e discriminação que existiam na sala de aula.

Considerando essa idéia torna-se necessário abrir espaços para refletir sobre os desafios que se apresentam à educação, de forma que possam contribuir na construção de personalidades morais autônomas: cidadãos ativos, pensantes, críticos, solidários, abertos ao diálogo, criativos, responsáveis e éticos. Dessa maneira, é preciso que nossos colégios e os cursos de formação de professores:

- busquem alternativas para trabalhar com guias de valor que auxiliem na construção moral dos alunos. Para isso, os guias morais precisam ser construídos através da elaboração de um projeto coletivo de trabalho (Puig, 1998). Que não sejam impostos e sim, que sejam capazes de permitir o exercício de procedimento da consciência moral que contribuam na compreensão e superação dos conflitos através de ações produzidas a partir do diálogo, do conhecimento de si e dos outros, do respeito às diferenças, da tolerância, da generosidade, da sensibilidade e da liberdade de expressão;

- recuperem os significados da palavra “limites”. É da compreensão e da tomada de consciência desses conceitos que se abrem possibilidades para os professores, os alunos e a comunidade escolar trabalharem, através de ações significativas, os conflitos que surgem. A idéia de trabalhar os conflitos convida à construção de uma relação pedagógica onde professores e alunos compreendam que a construção das possibilidades para “superar limites” e “respeitar limites” (De La Taille, 1998) precisa considerar sempre o conhecimento de si e o reconhecimento do outro. Isso significa reconhecer a si e ao outro, ao mesmo tempo como “igual” e “diferente”, como também, implica relações interpessoais construídas a partir de sentimentos de reciprocidade, de cooperação e de respeito mútuo. O exercício do respeito mútuo permite a professores e alunos a construção de uma relação comunicativa.

### **Referências bibliográficas**

DE LA TAILLE, Yves. **Limites: três dimensões educacionais**. São Paulo: Ática, 1998.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A mulher escondida na professora: uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médi-

cas, 1994.

\_\_\_\_\_. **Os idiomas do aprendente:** análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GOETZ-LE COMPTE. **Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa.** Madrid: Morata, 1988.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PIAGET, Jean. **Estudos sociológicos.** Rio de Janeiro: Forense, 1973.

\_\_\_\_\_. **O juízo moral da criança.** São Paulo: Summus, 1994.

PUIG, Josep Maria. **A construção da personalidade moral.** São Paulo: Ática, 1998.

SASTRE, Genoveva & MORENO, Montserrat. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional:** gênero e transversalidade. São Paulo: Moderna, 2002.

WITTROCK, Merlin C. **La investigación de la enseñanza, II:** métodos cualitativos y de observación. Madrid: Paidós Educador, 1989.