

**RODRIGO CÉSAR COSTA**

**MORALIDADE E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS  
NA VISÃO DOS PROFESSORES**

**ASSIS  
2014**

**RODRIGO CÉSAR COSTA**

**MORALIDADE E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS  
NA VISÃO DOS PROFESSORES**

Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis – UNESP – Universidade Estadual Paulista para a obtenção do título de Mestre em Psicologia (Área de Conhecimento: Psicologia e Sociedade).

Orientadora: Dra. Rita Melissa Lepre.

**ASSIS  
2014**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

Costa, Rodrigo César  
C837m Moralidade e violência nas escolas na visão dos professores /  
Rodrigo César Costa. - Assis, 2014  
106 f. : il.

Dissertação de Mestrado - Faculdade de Ciências e Letras  
de Assis - Universidade Estadual Paulista.

Orientadora: Dr<sup>a</sup> Rita Melissa Lepre

1. Violência escolar. 2. Moralidade. 3. Assédio nas escolas.  
I. Título.

CDD 158.2  
371.5

*Dedico este trabalho à minha família, que me apoiou nos bons e maus momentos pelos quais eu passei nessa fase de elaboração e conclusão deste trabalho.*

*Dedico a Deus que, de certa forma, não consigo compreender sua complexidade pela minha capacidade racional, mas sinto suas influências e atuações, me guiando e me auxiliando diante das complicações da vida.*

## **AGRADECIMENTOS**

Gostaria de agradecer ao Programa de Pós-graduação em Psicologia da UNESP, campus Assis-SP, pela grande competência e dedicação dos seus funcionários, desde os secretários do programa até os professores.

Agradeço imensamente à minha orientadora, que me deu essa oportunidade de conhecer melhor o campo da psicologia moral e abriu as portas para a realização de um grande sonho: seguir a carreira de pesquisador e docente e, quem sabe um dia, chegar perto de ser tão competente e bom professor quanto ela.

Agradeço também à minha família (aos meus pais e ao meu irmão) que me auxiliaram em todos os momentos, acompanharam e mostraram total apoio às minhas escolhas profissionais. Sem dúvida, foram meu porto seguro em todas as circunstâncias, desde os momentos felizes e angustiantes da minha vida.

Sou grato aos meus amigos que me acompanharam nessa fase e me apoiaram, sem deixar minhas angústias sobressaírem e me dando forças para seguir meus objetivos.

Queria agradecer, também, à Capes pelo auxílio financeiro.

Agradeço à Faculdade Alvorada de Maringá, pela oportunidade de atuar como docente e me oferecer a oportunidade de ingressar na carreira a qual tenho tanto orgulho de seguir.

Gostaria de agradecer, também, aos professores da banca examinadora, pela contribuição muito enriquecedora que fizeram no corpo deste trabalho.

*“O truque da vida é conseguirmos juntar a nossa maior capacidade racional com as possibilidades infinitas dos nossos sonhos”*  
(passagem retirada do filme *Walking life* – 2001)

COSTA, Rodrigo César. **Moralidade e violência nas escolas na visão dos professores**. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2014.

## RESUMO

A violência, fenômeno multifacetado e socialmente recorrente, há muito invadiu os muros das escolas. Diversos são os relatos sobre manifestações de violência na escola que vão desde a violência simbólica, verbal até a física. Sendo assim, este estudo tem como objetivo conhecer e analisar o que pensam professores do 6º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas da cidade de Maringá (PR), localizadas em diferentes bairros e com diferentes históricos de violência, sobre a violência escolar e o desenvolvimento da moralidade humana e suas possíveis relações. A proposta de desenvolver este trabalho, baseado nos aportes da teoria do desenvolvimento moral, teve como alicerce a metodologia de cunho qualitativo hermenêutico. Na pesquisa qualitativa, a palavra hermenêutica refere-se à ciência da interpretação qualitativa do que é dito. Diferentemente das propostas quantitativas, nesse tipo de pesquisa o que mais interessa ao investigador é a análise aprofundada do fenômeno pesquisado. Como instrumento para a coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada. Este estudo traz uma breve discussão acerca da violência na escola, indisciplina, bullying, além de discutir as relações entre família e a escola. Aborda, também, a teoria moral de Piaget (1932/1994), resgatando, em especial, conceitos do seu livro *O Juízo moral na criança* e a teoria de Kohlberg (1992). Em torno da psicologia da moralidade humana, são discutidas brevemente algumas concepções acerca da moral e ética na atualidade, com destaque para as contribuições de La Taille (2006). São ainda retomados alguns conceitos da filosofia, como Kant (1785/2005) em *Fundamentos da Metafísica dos Costumes*. São estabelecidas, em especial, as possíveis relações entre a Psicologia da Moralidade e a violência na escola, que é o foco deste estudo. Enfim, o presente estudo permitiu concluir que as teorias do desenvolvimento moral, tanto na sua parte teórica quanto metodológica, têm se tornado fundamentais na busca de diálogos que promovam mais amadurecimento de conceitos como: a dignidade, a justiça, a bondade, a solidariedade e o respeito a outros seres humanos, com o intuito de promover uma educação pacificadora e, desta forma, anular significativamente a violência e a sua banalização, sobretudo nas escolas.

Palavras-chave: violência escolar. moralidade. bullying. indisciplina. negligência familiar.

COSTA, Rodrigo César. **Morality and violence in schools in view of the teachers**. 2014. 106 f. Dissertation (Master's in Psychology) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Assis, 2014.

## **ABSTRACT**

Violence, multifaceted and socially recurring phenomenon, long raided the school walls. There are several reports of outbreaks of violence in school ranging from the symbolic, verbal to physical violence. Thus, this study aims to understand and analyze what teachers think of the 6<sup>th</sup> year of elementary school, two public schools in the city of Maringá (PR), located in different neighborhoods with different histories and violence on school violence and the development of human morality and their possible relationships. The proposal to develop this work according to the contributions of the theory of moral development has as its foundation the methodology of hermeneutic qualitative nature. In qualitative research the word hermeneutics refers to the science of qualitative interpretation of what is said. Unlike quantitative proposals, this type of research that most interests the investigator is in-depth analysis of the studied phenomenon. As a tool for data collection used the semi-structured interview. In the first chapter, we conducted a brief discussion about violence in school discipline, bullying, and discuss the relationship between family and school. The next chapter presents the moral theory of Piaget (1932/1994), mainly rescuing concepts from his book "moral judgment in children" and the theory Kohlberg (1992). Around the psychology of human morality, we also discuss what is moral and ethical to La Taille (2006), briefly cite some conceptions of morality and ethics today and resumed some concepts of philosophy, as Kant (1785/2005) in "Metaphysics of customs". In the third chapter, we present the possible relationships between psychology and morality of violence in school, which is the focus of this study. In the fourth chapter we describe the methodology and chapter five we present our results and analysis. Finally, we weave our final considerations. We conclude that theories of moral development, both in its theoretical and methodological part, walk becoming fundamental in seeking dialogues that promote the maturation of concepts such as dignity, justice, kindness, solidarity and respect for other human beings in order to promote education and a peacemaker thus significantly nullify the violence and its trivialization, especially in schools.

Keywords: school violence. morality. bullying. discipline. family neglect.



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA</b> .....	08
<b>2 VIOLÊNCIA NA ESCOLA: POSSÍVEIS CAUSAS</b> .....	13
<b>3 A PSICOLOGIA DA MORALIDADE HUMANA</b> .....	23
<b>4 VIOLÊNCIA NA ESCOLA E PSICOLOGIA DA MORALIDADE HUMANA: POSSIBILIDADES DE LEITURA</b> .....	36
<b>5 METODOLOGIA</b> .....	45
<b>6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....	55
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	92
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	98
<b>APÊNDICE</b> .....	103
<b>Apêndice A - Entrevista semi-estruturada</b> .....	104
<b>ANEXO</b> .....	105
<b>Anexo A - Aprovação do Comitê de Ética</b> .....	106

## 1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A violência é um fenômeno social e psíquico presente em todas as épocas, momentos históricos, contextos e classes sociais, sendo expressa de diferentes maneiras. Segundo Fraga (2002), a violência continuamente se encontrou presente na humanidade, confundindo-se com sua própria constituição. Desde as épocas mais remotas, o homem usava ferramentas para se defender das constantes ameaças suscitadas pela natureza e pelos outros humanos, reconhecidos como potenciais agressores.

Este tipo de violência é definido pelo referido autor como algo mais originário, que objetivava a defesa do indivíduo e a luta pela sobrevivência, diferente de como se conhece a violência na contemporaneidade, que pode ser caracterizada como destrutiva, muitas vezes difícil de ser reconhecida pela sutileza e pelas várias formas expressivas. Assim, Fraga (2002) reconhece duas formas de violência: a originária, relacionada ao instinto de sobrevivência do homem; e a desagregadora, classificada como a forma destruidora dos tipos de violências atuais.

Neste trabalho, nos interessa, sobretudo, as formas contemporâneas da violência e suas implicações sociais, uma vez que pesquisas recentes têm alertado para o fato de que é impossível compreender a complexidade da violência sem levar em consideração a sociedade em que estamos situados (SILVA, 2010).

Segundo Misse (1999), é fundamental ressaltar que a violência, na atualidade, comporta um vasto campo de significados. Nesse sentido, não se pode usar essa expressão de forma particular, isto porque não existe somente a violência, singular, mas sim violências de variadas formas e manifestações, em diferentes graus e definições.

De acordo com Peralva (2000), a violência cresceu drasticamente no final dos anos 70 e começo dos anos 80, nas metrópoles brasileiras. O autor considera que o grande responsável pelo crescimento da violência foi o aumento da desigualdade social e a injustiça que muitas pessoas sofrem. O aumento da desigualdade social suscitou em uma distância entre as diferentes classes sociais e, dessa forma, provocou uma desunião entre elas, gerando conflitos mais intensos.

Ainda se tratando da desigualdade social brasileira e suas consequências, Beck (1986) aponta que a desigualdade social é extremamente perversa, pois os menos favorecidos arcam com consequências diversas, entre elas: a falta de competitividade no mercado de trabalho, desemprego, acesso escasso à saúde, incertezas e inseguranças provenientes da violência.

Beck (1986) salienta, ainda, que todos os problemas que enfrentamos na modernidade se inflamam na parte mais pobre da população.

Nessa linha de reflexões, Pelton (1980) assinala que existem muitos paradoxos em relação à violência estar proporcionalmente ligada às questões socioeconômicas. Para alguns estudiosos, o maior índice de criminalidade e violência praticada por jovens ocorre nas classes sociais mais baixas. No entanto, outros pesquisadores afirmam que crianças e adolescentes, independente da classe social em que se encontram, podem ter comportamentos violentos e cometer vários tipos de crimes, e nas classes mais favorecidas são criadas maneiras de camuflar estes tipos de criminalidade.

Para Stith (1993), a violência na contemporaneidade parece estar aumentando, sobretudo entre adolescentes e crianças, no qual alguns tipos de violência, como exemplo a doméstica, têm se tornado sinônimo da agressividade infantil e da delinquência. Entretanto, este comportamento pode se manifestar em decorrência de uma conduta menos repressiva deste fenômeno. Porém, os adolescentes e as crianças podem estar mais violentos como resposta à violência estrutural da sociedade.

Abordando as características da violência na atualidade, Michaud (1989) coloca que a violência implica uma ação, isso porque seu valor está intrinsecamente ligado à ação. Assim, caracterizar um comportamento, uma atitude ou uma situação como violentos denota atribuir um valor que gera uma ação. Dessa forma, a violência não pode ser caracterizada como uma expressão apenas descritiva, pois ela está composta de valores agregados com a ideia de transgressão. Ela pode ser vista de forma positiva, em situações libertadoras, ou de forma negativa, pelas constantes inseguranças que gera. Atualmente, as preocupações políticas e públicas focam-se nas ameaças geradas pela violência na desordem, que constantemente ameaçam as regras ditadas pela sociedade.

As concepções de ato violento, para este mesmo autor supracitado, na contemporaneidade, são variadas, entretanto, comumente são atreladas à vivência de dano físico. As novas leituras de homem e de mundo possibilitaram ao homem identificar novos tipos de violência, entre eles se destacam: discriminação por cor, sexo, idade, etnia, religião, escolha sexual; situações que geram constrangimento, intimidação, rejeição, exclusão ou humilhação. Atualmente, esta definição se liga ao conceito de alteridade, nas formas e maneiras pelas quais a sociedade coexiste com as diversidades.

Segundo Guerra (2001), existem quatro tipos mais comuns de violência que aparecem frequentemente nas instituições, como na escola e na relação familiar, especialmente a violência do adulto contra a criança, tais como: a violência física, psicológica, a sexual e, por

último, a violência por negligência. A violência física é bem complexa, e por esta razão é considerada complicada de ser conceituada. Isto ocorre, também, em virtude das novas descobertas em relação à violência, como mencionado anteriormente, abrangendo desde as agressões intencionais até os danos sem intenção. Entretanto, qualquer tipo de relação em que um indivíduo exerça poder incondicional sobre o outro, com a finalidade de prejudicar este último com danos físicos, é caracterizado como um ato violento.

Já a violência sexual é caracterizada como o uso de um indivíduo para fins sexuais sem o consentimento de quem é a vítima do ato, e o autor da violência obtém satisfação sexual pelo uso do corpo do outro (GUERRA, 2001). A violência por negligência é caracterizada pela falta de cuidados de uma pessoa em relação à outra, comumente ocorre entre a relação do adulto com a criança. Destaca-se a falta de cuidados dos adultos com a criança, como exemplo, a omissão dos cuidados fundamentais, a supressão das necessidades básicas, entre outros.

Por último, segundo Guerra (2001), está a violência psicológica. Ela é reconhecida também por tortura de cunho psíquico, e traz as seguintes características: ameaças; rejeições; aterrorizar a vítima; atos de depreciação; agressões verbais, como o xingamento; isolamento; e qualquer atitude que provoque sofrimento mental.

Mencionando brevemente a dimensão e a superficialidade com que a mídia encara, muitas vezes, o fenômeno da violência, destacamos o estudo de Chauí (1999). Segundo a autora, a sociedade deveria prestar atenção nas explicações tão redundantes a respeito da violência, pois a realidade deste fenômeno está ficando incompreensível. Exemplificando o que Chauí quer dizer, o Brasil não é diagnosticado como uma sociedade violenta, ou seja, a realidade é camuflada por vários meios, como a mídia, e quando ocorrem casos de cunho violento, muitas vezes isso é encarado como um “acidente” cultural. Desta forma, mesmo com a existência de problemas sociais, como a desigualdade econômica e cultural, as exclusões, a corrupção, entre outros tantos que poderíamos mencionar, a violência é considerada apenas um fenômeno banal, superficial.

Tratando-se da violência dentro das escolas, para Comellas (2002), a violência escolar tem-se propagado nesses últimos tempos e suas principais fontes de explicação podem ser encontradas na mídia, no discurso de alguns professores e de especialistas da área. O que tem se destacado nos diálogos e nas notícias são: o tráfico de entorpecentes; o fácil acesso e uso de armas de fogo; a negligência familiar; a indisciplina e a falta de regras; o fracasso das escolas; a falta de professores capacitados; a omissão do governo em muitos fatores, como a ausência de políticas públicas condizentes; entre outros fatores. Interessante ressaltar que a responsabilidade desses atos agressivos sempre vai para o aluno e para a sua família, e os

outros indivíduos que compõem a esfera educacional preferem não se envolver e culpar exclusivamente o sujeito violento.

De acordo com Zaluar (1992), estão presentes vários componentes da violência dentro das escolas, como: a discriminação, o preconceito, a exclusão e a violência simbólica. O autor ressalta que isto não se restringe apenas aos jovens, muitas vezes a própria instituição escolar participa dessas violências contra seus alunos. Desta forma, a escola não recebe essa violência advinda de “fora”, mas ela também está ligada à origem desse fenômeno, ainda mais nas suas práticas repressivas e de exclusão.

Para este mesmo autor, o aluno é julgado e sacrificado duplamente: desde a sua exclusão por um sistema violento que não prioriza assuntos relacionados com valores éticos e morais, políticos e culturais dentro das escolas, levando os indivíduos a não interiorizarem esses princípios; e, por último, não sendo alvo desses aprendizados valiosos, esse aluno torna-se “marginalizado”, fica à margem da sociedade na qual está inserido.

Nesse contexto, Machado (1987) aponta que a violência escolar aparece praticamente em todas as faixas etárias, variando desde as crianças até os mais velhos, entretanto, na adolescência ela transcende os limites até então mais aceitos no ambiente escolar. Comumente, nesta fase da vida, os adolescentes ainda estão muito vulneráveis e emocionalmente fracos para lidar com as circunstâncias difíceis, porém, naturais da vida, como as perdas, derrotas, entre outros fatores. Alguns também apresentam grande dificuldade em ter atenção e se concentrar nos conteúdos escolares, pois se perdem no seu mundo pessoal; nos seus ideais. São, comumente, impacientes, inconstantes, instáveis, muitas vezes inquietos e extrapolam na comunicação em sala de aula, conseqüentemente, também não respeitam a figura do professor. Entre as várias características possíveis de se mencionar, a rebeldia ocupa grande destaque, pois esta última pode se converter em atitudes agressivas e violentas no ambiente escolar.

Segundo Arroyo (2004), o mais frustrante é que, para o campo educacional, é mais cômodo expulsar e isolar esses alunos violentos, e simplesmente os entregar para a sociedade resolver o problema. Parece que a infância interessa à Pedagogia desde que seus alunos apresentem qualidades de um “bom” cidadão, aquele que segue as normas da sociedade, que é alienado e bom moço que atende aos princípios da sociedade mercantil.

Assim, o interesse em desenvolver uma pesquisa sobre o referido tema surgiu a partir dos estágios de Psicologia Escolar, no quinto ano de graduação em Psicologia. No estágio, foram observadas muitas queixas sobre comportamentos inadequados e violentos de alunos na sala de aula, de turmas do sexto ao oitavo ano do ensino fundamental. Os tipos mais comuns de violência eram as brigas, o desrespeito com o professor, as práticas de bullying, e também o uso

de drogas dentro da escola. Valendo-nos das queixas e de observações, surgiu a hipótese de tentar relacionar a violência na escola à moralidade humana. Para tanto, propusemos a seguinte indagação: “O que pensam os professores sobre a violência na escola e a moralidade humana?” Sabemos que as concepções docentes geram atitudes e práticas pedagógicas. Dessa forma, justifica-se a necessidade de conhecer e analisar a concepção de professores sobre o tema.

O objetivo geral da pesquisa é conhecer e analisar o que pensam professores do 6º ano do Ensino Fundamental, de duas escolas públicas da cidade de Maringá (PR), localizadas em diferentes bairros e com diferentes históricos de violência, sobre a violência escolar e o desenvolvimento da moralidade humana e suas possíveis relações.

Julgamos que, ao desenvolver esta pesquisa, possamos contribuir para o entendimento da violência na escola segundo a visão dos professores, e se esses a relacionam com a moralidade, além de analisar como a sua moralidade pode influenciar nessa análise. A opção de ter como sujeitos os professores justifica-se por esses serem os mediadores diretos nos casos de violência cometidos na escola.

Em razão da existência de muitas explicações e formas de se compreender a violência e suas características, delimitaremos o campo de estudo pela compreensão da violência segundo a psicologia da moralidade humana para, posteriormente, investigar as concepções de violência, moralidade e as possíveis relações entre moral e violência na visão de professores dos 6<sup>os</sup> anos do Ensino Fundamental.

A psicologia da moralidade é uma área que pretende investigar a constituição da moralidade humana, numa perspectiva estrutural cognitivista. Os estudos sobre a psicologia do desenvolvimento moral na contemporaneidade têm seu foco sobre teorias minuciosas que enfatizam uma explicação que validam as formas de como o indivíduo atribui certos valores, normas e regras nas diversidades em que o homem se encontra no campo social.

No segundo capítulo, realizaremos uma breve discussão acerca da violência na escola, indisciplina, bullying, além de discutir as relações entre família e escola. No capítulo três apresentamos a teoria moral de Piaget (1932/1994), resgatando, em especial, conceitos do seu livro *O Juízo moral na criança* e a teoria de Kohlberg (1992). Em torno da psicologia da moralidade humana, discutiremos, também, o que é moral e ética para La Taille (2006), apontaremos brevemente algumas concepções acerca de moral e ética na atualidade e retomaremos alguns conceitos da Filosofia, como Kant (1785/2005) em *Fundamentos da Metafísica dos Costumes*. No quarto capítulo, apresentaremos as possíveis relações entre a Psicologia da Moralidade e violência na escola, que é o foco deste estudo. No quinto capítulo descrevemos a metodologia adotada e, no sexto capítulo apresentaremos os resultados e análises da pesquisa. Por fim, no sétimo capítulo, teceremos nossas considerações finais.

## 2 VIOLÊNCIA NA ESCOLA: POSSÍVEIS CAUSAS

Abordaremos, neste capítulo, algumas características peculiares da violência escolar, e também as possíveis causas que cooperam na propagação deste fenômeno, como a indisciplina, as relações familiares e o bullying.

Segundo Charlot (2001), os profissionais que compõem o ambiente escolar acreditam que o fenômeno “violência escolar” é algo novo, que se originou em meados da década de 80 e se alastrou na década seguinte. Mera ilusão: a violência escolar já era relatada no século XIX; casos de brigas e prisões já faziam parte do cotidiano escolar. Nas décadas de 50 e 60 eram constantes as manifestações de comportamentos grosseiros entre os alunos na esfera escolar. O que realmente diferencia as décadas anteriores dos anos 90 é a forma que essa violência escolar se manifesta, ou seja, ela ganhou características bem peculiares nesses últimos tempos.

Ainda conforme Charlot (2001), a violência escolar na atualidade é mais grave se comparada à épocas anteriores: casos como homicídios, estupros, tráfico de drogas, suicídios, chacinas, porte de armas, dentre outros, são visíveis e exclusivos da nossa época. Esses casos estão ganhando grande repercussão, e o que mais assusta é a falta de limites, a insegurança e o medo que causam na sociedade, tanto que leva alguns especialistas que estudam esse fenômeno a questionar: Até onde isso vai chegar? Outro ponto a ser ressaltado é que, na contemporaneidade, vemos muitas crianças e pré-adolescentes envolvidos em casos de violência: crianças de 7 a 13 anos se envolvendo em casos graves de violência não é nenhuma novidade, infelizmente, na escola. Todas essas características da violência escolar na atualidade vêm gerando uma angústia social excessiva, afinal de contas, no que a escola está se transformando?

Para Pedreira Massa e Basile (2011) a violência, nas suas variadas formas de manifestação nem sempre é explícita e, por esse motivo, muitas pessoas acham determinados comportamentos agressivos “normais”, como se fossem atitudes típicas de determinada faixa etária, especialmente na infância, como se essas condutas fossem até necessárias para o desenvolvimento da criança. Isso não é diferente nas escolas, em que alguns acreditam que certa quantidade de violência é natural e indispensável na formação dos jovens e no seu fortalecimento para lidar com situações complexas e difíceis na vida escolar. Mas não é bem assim que essas condutas violentas podem ser definidas, como se fosse tudo natural. Esses comportamentos e atitudes violentas são preocupantes, cada vez mais as ocorrências de incidentes graves são noticiadas nas manchetes midiáticas, e é muito comum as vítimas terem

problemas posteriores pelo sofrimento causado pelos agressores. Por isso a violência não pode ser um tema banalizado, naturalizado, sendo que cada vez mais está presente nas escolas a violência gratuita, ganhando proporções em grande escala.

Segundo Abramovay e Rua (2002), a violência que aparece nas escolas pode ser compreendida de três formas. A primeira é a violência direta contra alguma pessoa e/ou algum patrimônio da escola. A segunda envolve os desacatos e a violência pela falta de sentido pedagógico, isto acontece em razão da qualidade ruim do ensino que é proporcionado aos jovens. E a terceira ocorre por causa da escola se encontrar, muitas vezes, implantada em um espaço violento e nocivo e, por isso, a escola acaba sendo infectada por este ambiente hostil.

Seguindo esta mesma premissa, para Abramovay e Rua (2002), a escola é, muitas vezes, campo de brigas violentas. Atualmente, se tornou “comum” a ocorrência desses tipos de violência, sobretudo em razão da vulgarização da violência na contemporaneidade. Comumente essas brigas são suscitadas por “amigos”, fato que sempre leva ao surgimento de novas brigas. Os autores salientam, ainda, que embora seja bem difícil de acontecer, têm aparecido alguns registros de brigas entre profissionais da escola contra os alunos, entre eles professores, diretores e supervisores. Assim, é bem normal a insegurança surgir no campo escolar, e esta insegurança gerada por esses conflitos acaba danificando a escola, tanto na inquietação e desvalorização dos seus profissionais quanto no ambiente, que passa de um lugar de socialização e incentivo à cidadania, para palco de guerras, da falta de limites, das incertezas do futuro, da insegurança, levando os jovens a desacreditar na possibilidade de mudanças significativas e positivas.

No tocante à dificuldade da delimitação da violência nas escolas, destaca-se a problemática diferenciação entre indisciplina e violência. Para Camacho (apud SILVA, 2010), é muito delicado o limite que separa a violência da indisciplina, e sempre ocorrem muitas confusões entre estes fenômenos e, na maioria das vezes, a indisciplina é confundida com a violência.

Nessa esteira de reflexões sobre a indisciplina, Boarini (2013) aponta que faz alguns anos que esse fenômeno vem crescendo e trazendo problemas no campo educacional, tanto que esse assunto já saiu da escola e chegou aos ouvidos da mídia. Grande parte dos educadores está à beira de surtos, pois as constantes bagunças suscitadas pelos estudantes não deixam esses profissionais exercerem suas metas, e a figura do professor já não é mais respeitada: virou motivo de chacota dentro das salas de aula.



Ainda de acordo com Boarini (2013), a classe social não tem relação direta com a indisciplina. Em outras palavras, não é porque um indivíduo é pobre que vai fazer dele indisciplinado e que o sujeito rico tem boa conduta. Pelo contrário, muitos colégios de classe alta têm alunos indisciplinados que cometem várias barbaridades dentro da escola.

A referida autora acrescenta, ademais, que dificilmente podemos atribuir a culpa somente para a “desestrutura familiar”, já que está última passou por várias transformações em seu modelo, na atualidade, como por exemplo, é muito comum famílias monoparentais, homoafetivas, entre outras que se distinguem do tradicionalismo da família nuclear. Outro ponto a ser tratado pela autora é a responsabilidade atribuída aos professores na educação de cunho paterno/materno, sendo que este profissional está na escola para transmitir conhecimento e não ser uma espécie de “quebra galho” na educação de bons modos aos alunos cujos pais não deram conta.

Uma importante questão ressaltada por Boarini (2013) diz respeito aos atos violentos e à indisciplina exacerbada que ocorrem dentro das escolas; além disso, este fenômeno vem, assustadoramente, ganhando proporções preocupantes. Mas, mesmo assim, apesar deste ponto ter que ser trabalhado de forma minuciosa, a autora destaca que não podemos generalizar esse assunto, que precisamos entender que todo indivíduo possuiu suas características subjetivas, que está inserido em uma determinada classe social e em uma família, portanto, não podemos isolar e responsabilizar somente um desses aspectos. Pelo contrário, devemos compreender que todos esses pontos fazem parte de um sistema social que interfere e influencia significativamente na constituição subjetiva dos indivíduos, e que é essa contextualização e compreensão da sociedade contemporânea que deve ser levada em conta.

A referida autora aponta, ainda, que problemas como indisciplina estão diretamente ligados à individualidade contemporânea. Em outras palavras: hoje as pessoas não se preocupam com o outro, com o conjunto, com os problemas coletivos; o que se destaca é o seu próprio mundo, egocêntrico, narcísico e privado. Parece que esse outro se tornou apenas um empecilho, um estranho e, desta forma, virtudes como amizade, lealdade, fraternidade e fidelidade vão perdendo seu espaço. Com essa falta de valores e interesse pelo outro é que a indisciplina vem ganhando mais espaço, pois cada um faz o que bem entender, sem limites, sem regras.

Para Costa (1996), a individualidade e a ideologia da sociedade contemporânea estão fazendo prevalecer certa indiferença das pessoas com as tragédias ou casos hediondos, ou seja, a criminalidade, a miséria, as tragédias de um modo geral, não tocam mais os indivíduos; viram manchete na mídia e talvez sensibilizem uma pessoa em um momento imediato, por um

curto período. Isso permite que esses fenômenos se tornem cada vez mais banalizados. Desta forma, muitas pessoas criam descaso umas com as outras: tudo é motivo de conflito, desconfiança, no qual prevalece apenas o interesse individualizado.

Essa questão da coisificação do outro tem relação direta com a indisciplina, pois essas fragilidades das relações humanas também estão presentes nas instituições educacionais. É muito comum a individualidade transcender a coletividade dentro das escolas levando práticas como a violência e a indisciplina a serem tão comuns no ambiente escolar (BOARINI, 2013). A escola enfrenta um grande dilema: ou atende aos desejos individuais do aluno para que este não se revolte contra a instituição, ou cria sanções severas, que são comuns em algumas escolas, onde o professor é reconhecido como bom somente quando mantém uma sala em estado quase de repressão.

Para Boarini (2013), a disciplina não pode ser confundida com a repressão e o silêncio. Vendo por outro prisma, muitas vezes, o silêncio pode interferir negativamente no ambiente escolar, como exemplo, pode inibir a criatividade de muitos alunos. Existem várias formas de se compreender a disciplina: às vezes pode ser fundamental o silêncio para que prevaleça a disciplina e a ordem, como em uma biblioteca, por exemplo, mas pode ser também que esse silêncio seja prejudicial para que se estabeleça a ordem, como num jogo de futebol, quando o técnico tem que orientar seus jogadores nas suas respectivas posições. Dessa forma, a ação disciplinar vai depender muito da situação e do ambiente.

Para Guimarães (1996), se a disciplina for vista sempre com homogeneidade, ela estará sujeita a sérios riscos de ser inconsistente e falha. Então, para que esse fracasso disciplinar não ocorra, é preciso que os professores e todos os indivíduos que englobam a esfera escolar passem a encontrar maneiras de adentrar a realidade dos alunos, ou seja, identificar de onde eles vêm, qual ambiente o circunda, para assim constituir práticas consistentes, considerando significativamente as características principais dos alunos. Desta forma, todas as fontes metodológicas de ensino devem se entrecruzar com a real carência dos alunos e, possivelmente, com a articulação dessas práticas, a escola se torne consistente e significativa na vida e constituição subjetiva para os jovens, passando a ser um ambiente interessante, mágico e inovador.

Voltando a Boarini (2013), as atitudes que são consideradas como indisciplinadas, muitas vezes, são uma maneira de se rebelar contra a insuficiência e incompetência escolar; é uma forma de denunciar os conflitos provenientes da má qualidade do ensino nas escolas públicas brasileiras. Em outras palavras, a indisciplina pode ser o sintoma da permanência de um método de ensino que já não faz mais tanto sentido. Como exemplo, as escolas brasileiras

estão muito retardatárias quanto ao uso de recursos tecnológicos digitais, uma vez que a predominância dessas novas tecnologias já está fazendo parte do cotidiano do aluno, e esse recurso se torna imprescindível para a aproximação entre os alunos e os professores.

Segundo Araújo (1996), comumente a escola confunde a indisciplina com o desrespeito às regras impostas pela própria instituição. O autor ressalta que, não necessariamente as regras implicam em princípios de justiça, pois, muitas vezes, a manifestação indisciplinada por parte do aluno pode ser um grito pela autonomia. Pode até ser que a indisciplina tenha ligação direta com a imoralidade, mas ela também pode ser moral, sobretudo nas situações ocorridas com o intuito de rebelar-se diante de uma autoridade sem sentido, como exemplo, um aluno que não se sente obrigado a cumprir uma regra estabelecida pelo professor ou pela instituição. Pensando desta forma, nem todos os alunos que são considerados indisciplinados podem ser classificados como imorais.

A repressão escolar, de acordo com o autor supracitado, pode ser justificada apenas para alunos indisciplinados que receiam a autoridade. A meta da educação, de uma forma geral, deveria ser incentivar o aluno a edificar uma autonomia na sua forma de pensar e agir, levando os jovens a respeitarem as regras ditadas pela instituição escolar, pautados em relações recíprocas e reflexivas sobre a justiça.

Outro ponto a ser ressaltado, segundo Chauí (1980), é a predominância, ainda nos dias atuais, especialmente nas escolas públicas brasileiras, de uma didática antiga, em que prevalece a figura do professor portador de toda a sabedoria, uma espécie de “senhor de todo o conhecimento”, sendo assim os alunos não podem nem sequer questioná-lo, devendo permanecer calados com a atenção o tempo todo na fala do professor. Nessa perspectiva, se torna rara a aproximação do professor com a figura do aluno, a fim de que ambos compartilhem o saber.

Parece que existe um grande paradoxo entre as escolas e a sociedade contemporânea: enquanto esta preza pela diversidade, pela livre expressividade do indivíduo, a escola ainda é rígida e severa, se pauta nas suas normas e práticas atrasadas em relação ao cotidiano da sociedade atual. Desta forma, determinados comportamentos considerados pela escola como indisciplinados ou agressivos podem ser, muitas vezes, uma busca de autonomia do aluno e um grito denunciante contra a forma retrógrada de algumas práticas educacionais (BOARINI, 2013). Vale ressaltar que muitas instituições de ensino encaram essas “denúncias” com severidade e sanções contra seus alunos, e este último acaba arcando com toda a consequência, já que os servidores da escola – diretores, pedagogos e professores –, se eximem da responsabilidade e “lavam as mãos” diante dos constantes conflitos na esfera educacional.

Em relação aos familiares, este grupo desempenha um papel central na conduta dos filhos. Para Herrera (2002), os adolescentes que têm acompanhamento e apoio dos pais, dificilmente terão condutas violentas na escola.

Para Levisky (2009), a família é a principal responsável pela socialização do indivíduo e, logo depois dela, aparece a escola, que é fundamental para o desenvolvimento do sujeito e para a sua inserção na sociedade como um ser cidadão. A escola também é o ambiente que propicia a inclusão do adolescente no grupo e é capaz de fortalecer o jovem para lidar com as constantes diferenças e fracassos que aparecem no cotidiano.

Mas quando não existe esse apoio, a história se torna diferente. Segundo Arcos, Uarac e Molina (2003), a violência familiar é um fenômeno bem presente na realidade de muitos jovens, e as suas características são muito complexas e diversificadas, dificultando o seu reconhecimento. Crianças e adolescentes que vivenciam e são vítimas da violência familiar, geralmente exibem comportamentos violentos nas escolas, e também podem desenvolver problemas sérios de transtornos mentais, como depressão, angústia, baixa autoestima, entre outros.

De acordo com Herrera (2002), o apoio da figura paterna e a relação deste pai com a vida social do indivíduo têm efeito protetor contra a expressão de problemas e envolvimento dos jovens em atos criminosos e violentos, ao passo que o suporte da figura materna é fundamental para a vida emocional e afetiva da criança, contribuindo significativamente na prevenção da violência escolar. Em contrapartida, aqueles indivíduos que se sentem pouco valorizados ou não recebem a devida atenção dos pais estão mais sujeitos a condutas típicas de violência escolar. Em outras palavras, um ambiente familiar conflituoso, hostil e negligente contribui para a baixa autoestima nos jovens, culminando na prática de comportamentos agressivos e alimentando as condutas violentas.

Nessa linha de pensamento, Santos e Graminha (2005) consideram que o jovem deve ser avaliado, dentro do seu desempenho escolar, a partir de suas peculiaridades de cunho pessoal, mas também deve-se levar em consideração toda sua relação familiar e escolar. Isto porque esses campos se entrecruzam, e eles podem tanto ser um alicerce para o crescimento da criança, como ser um empecilho para o seu desenvolvimento, tanto na sua criatividade, como nas habilidades, nos relacionamentos, potenciais, entre outros.

Os referidos autores apontam, ainda, que se pensarmos na aprendizagem, a lógica é a mesma: se ocorrer uma relação positiva do aluno com a sua família e o ambiente escolar, o sucesso individual se torna possível, e o oposto segue o mesmo princípio, ou seja, alunos que convivem com um ambiente familiar hostil e obtêm relações problemáticas na escola

costumam ter baixo rendimento na aprendizagem. Sendo assim, não podemos somente individualizar os problemas escolares, atribuir a responsabilidade exclusivamente para o aluno, e sim levar em consideração as relações familiares, escolares e sociais.

Quando se trata da violência doméstica, são comuns as crianças vítimas dessa calamidade apresentarem um baixo rendimento escolar. Desta forma, é muito importante saber como os professores se portam em relação a essas causas, pois a escola pode exercer um papel fundamental no desenvolvimento social, cognitivo e de aprendizagem na vida dos seus alunos (SANTOS; GRAMINHA, 2005).

Para Santos (2002), os adolescentes que tem um contexto histórico contaminado pela violência familiar geralmente apresentam comportamentos agressivos, violentos, praticam bullying ou são vítimas dele, em outras palavras, são mais suscetíveis a relações e experiências problemáticas dentro da escola. Desta forma, a escola pode ser um ambiente dicotômico para os jovens e crianças: ou ela ampara os sujeitos vítimas de violência familiar, dando outro significado na história desses alunos, ou ela pode amplificar os problemas advindos de casa.

Já para Brancalhone, Fogo e Williams (2004), os jovens expostos à violência familiar não necessariamente apresentam baixa capacidade na sua aprendizagem, comparando-se com indivíduos que moram em um lar equilibrado. O que realmente se torna visível é a postura dos professores diante dessas diferenças: os alunos que sofrem de negligências familiares constantemente são julgados como “coitados” pelos educadores, e assim acabam sendo classificados como incapazes de aprenderem como uma criança que não sofre de violência doméstica.

Quando se trata de bullying escolar, para Lopes Neto (2005), este fenômeno é a forma por meio da qual a violência mais aparece dentro das escolas. Por bullying podemos compreender todas as formas e comportamentos agressivos que frequentemente acontecem entre os alunos em todo o ambiente escolar. O mais interessante é que essas atitudes geralmente ocorrem sem algum motivo aparente, e sempre suscitam um sofrimento no outro que é agredido.

Lopes Neto (2005) ressalta, ainda, que o bullying aparece de duas formas nas relações escolares: direta ou indiretamente. A forma direta é a mais corriqueira e pode ser caracterizada por agressões físicas e verbais, como exemplo, os xingamentos, as brigas, agressões físicas, entre outros. A forma indireta é mais difícil de ser identificada, e tem como características a exclusão, a indiferença com o outro, as fofocas, histórias que agridem e denigrem a imagem do outro, entre outros. Importante ressaltar que o bullying gera um

sofrimento tão intenso em quem é vítima, que muitas crianças e adolescentes acham essa violência mais grave que os problemas suscitados pelas drogas.

Segundo Rossato (2013), o bullying é um dos problemas mais graves que aparecem dentro das instituições escolares, é um dos fenômenos violentos mais presentes dentro das classes de aula e grande estimulador dos temidos assassinatos e do suicídio. O bullying ainda contribui severamente para a falta de bons comportamentos e virtudes das crianças, tais como falta de respeito, dignidade, solidariedade entre eles; desse modo, somente estimula receio entre os estudantes. E assim, com essa falta de confiança e falta de virtudes, esses alunos acabam entrando em conflitos e criando um ambiente escolar cada vez mais complicado e hostil.

Para Waiselfisz (apud ROSSATO, 2013), as escolas brasileiras se encontram no quarto lugar do ranking mundial, quando se trata de violência das escolas. E o principal fator que contribuiu para esta colocação vergonhosa do Brasil é a prática do bullying. Esses comportamentos agressivos são geralmente suscitados pelos colegas de classe ou conhecidos.

Ainda para Rossato (2013), o bullying é considerado uma epidemia: no que concerne, por exemplo, às escolas brasileiras, mais de 40% dos alunos estão envolvidos com as práticas de bullying, ou seja, de 50 milhões de estudantes da educação básica brasileira, pelo menos 20 milhões fazem parte do bullying, seja de forma ativa, como nos casos dos agressores, seja de forma passiva, sendo vítima dessas condutas. Ainda assim, é preocupante o fato de muitos pesquisadores da área da Educação ainda rotularem o bullying como brincadeiras entre os jovens, e que isso não passa de um exagero produzido pela sociedade contemporânea, que protege demasiadamente os sujeitos. Sendo assim, naturalizam este fenômeno e não consideram a gravidade dessas atitudes e comportamentos suscitados pelo bullying.

Para Fante (apud ROSSATO, 2013), o bullying foi designado somente na década de 70, mas foi a partir dos anos 2000 que foi levado mais a sério, devidamente pelos casos graves suscitados por esse fenômeno, entre eles muitos casos de suicídios, assassinatos em massa nas escolas e casos de crimes hediondos, como alguns que ganharam repercussão mundial, tamanha a gravidade do ocorrido. A escola, que era um lugar que transmitia segurança, socialização, desenvolvimento e aprendizado, vem dando lugar à disseminação de condutas violentas e preocupantes, como as práticas de bullying.

Smith (apud ROSSATO, 2013) aponta que as principais condutas do bullying são as ofensas geradas por apelidos, intimidações, ameaças, injustiças, alguns constrangimentos que são provocados por banalização da vítima, agressões físicas e psíquicas. Geralmente, os alunos

que são vítimas do bullying apresentam baixa autoestima e, conforme essas ofensas se tornem constantes, pode provocar um problema sério a longo prazo na vida de quem sofre o bullying.

Segundo Hirigoyen (2000), o bullying pode ser caracterizado como um conjunto de práticas agressivas, comuns no dia a dia escolar, cujo objetivo é submeter e humilhar o outro. Essas condutas são tão sérias que, segundo a autora, além de suscitar problemas graves de cunho psíquico, como depressão, isolamento, baixo rendimento escolar, também provocam danos físicos sérios, como massacres, homicídios e suicídios.

Desta forma, alguns estudos vêm demonstrando que o bullying não é uma simples brincadeira entre os adolescentes nas escolas, e que pode ser o começo de problemas que eclodem da forma mais catastrófica. Carpenter e Ferguson (2011) apontam alguns dados preocupantes que ocorrem nos Estados Unidos da América: em 2001, jovens entre 8 e 11 anos de idade relataram que o bullying é a prática que mais causa insegurança e desconforto na vida escolar. É tão ameaçador que aproximadamente 1,1 milhão de crianças escolheram estudar em casa pelo Sistema de Educação Familiar dos Estados Unidos.

Nesse contexto, Rossato (2013) explica que a experiência lúdica é fundamental para o desenvolvimento da criança como um todo, e enquanto alguns estudiosos confundem as práticas do bullying como uma espécie de “atividade lúdica”, fundamental para o crescimento do jovem, já que esses comportamentos levam o sujeito a aprender a lidar com as diversidades complexas da vida afora, como a competitividade. Rossato expõe o contrário: o bullying não causa nenhum tipo de desenvolvimento, pois não pode ser confundido como uma brincadeira saudável, em que duas ou mais crianças são responsáveis e cooperam entre si para superar as adversidades. O bullying enfraquece os indivíduos, acaba com a autoestima, suscita brigas violentas, mortes, vinganças, pois é uma violência por meio da qual um indivíduo impõe sua força e submete aquele considerado mais fraco.

Essas práticas levam, muitas vezes, as vítimas a se maltratarem, pois elas passam a acreditar que o mundo é cruel demais, distorcem a realidade pelas constantes vivências aterrorizantes de bullying escolar. Além disso, os indivíduos que sofrem desta agressiva prática também podem querer se vingar de forma mais abrupta: assim como vemos alguns casos de genocídio escolar por todo o mundo (ROSSATO, 2013).

Em relação ao agressor, Rossato (2013) aponta que ele tem grande potencial para, na vida adulta, ser criminoso, diligente, pessoa de mau caráter, um verdadeiro perverso. Possivelmente vai resolver seus problemas de forma irresponsável, inconsequente, como o fazia nas suas condutas escolares enquanto agressor.

É certo, no entanto, que a construção da personalidade envolve diversos fatores, fenômenos e aspectos do desenvolvimento integral do ser humano. Buscaremos pensar em uma dimensão do desenvolvimento humano, a moral, e suas possíveis relações com as manifestações da violência escolar.



### 3 A PSICOLOGIA DA MORALIDADE HUMANA

A Psicologia da Moralidade Humana é uma área da Psicologia que busca estudar como as regras de convivência social são internalizadas de acordo com o desenvolvimento dos sujeitos, com vistas à construção da autonomia moral. Nesta perspectiva teórica, moral e ética, apesar de serem considerados termos distintos, estabelecem importantes inter-relações. A moral é um conceito ligado às relações sociais e a pergunta que a reflexiona é “Como devo agir?”. Já a ética é o estudo filosófico e científico sobre a moral e pretende responder às perguntas: “O que é uma vida boa?” e “Qual a vida que vale a pena ser vivida?” (LA TAILLE, 2006).

Segundo La Taille (2006), em seu livro *Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas*, para compreender a moral e a ética dentro da perspectiva da psicologia moral, primeiramente, é preciso compreender o que é a razão, a afetividade e sua relação com a moral. Para isso, o autor escolhe teóricos que enfatizam a afetividade e sua influência na moralidade, como Freud e Durkheim, e outros que se focam mais na razão para compreender a moral, como Piaget e Kohlberg.

Para Durkheim (apud LA TAILLE, 2006) a sociedade é algo muito superior às vontades individuais de cada um: é ela quem determina as regras e os padrões normativos dos sujeitos. Então, segundo Durkheim, ser uma pessoa moral é obedecer ao que é ditado pela coletividade, pois o homem teme essa força infinitamente maior do que a sua singularidade, e também deseja se submeter a ela. Dessa forma, onde ficaria a racionalidade? Ela existe, mas jamais teria uma influência significativa dentro da moralidade, já que ela apenas serviria para os indivíduos compreenderem, com o uso da inteligência, a força das regras da sociedade.

Já para Freud (apud LA TAILLE, 2006), o indivíduo vive em intenso conflito com as questões morais, isso porque, ao mesmo tempo que ele quer se enquadrar à cultura, ele quer satisfazer seus desejos, e disso vivencia um dilema: Submeter-se à cultura e renunciar os desejos? Ou ser livre para satisfazer as pulsões e condenado pela sociedade? O autor ainda destaca que, mesmo se o sujeito for um exemplo de “ser social”, nada garante que, em algum momento, as forças primitivas oriundas das pulsões não possam controlar o comportamento do indivíduo. O mais interessante é que, além desses conflitos entre sociedade versus desejos, a constituição da moralidade não se dá pela tomada de consciência, não para Freud; é o superego o encarregado de tornar o sujeito uma pessoa sociável e moral. Dessa forma, certas leis ditadas pelo superego são inacessíveis à consciência e à razão, e a moral é fruto das constantes guerras entre as forças afetivas originadas no complexo de Édipo.

Segundo La Taille (2006), autores como Piaget e Kohlberg se centraram mais em compreender o desenvolvimento moral pela racionalidade, e não se limitaram em caracterizar esse desenvolvimento, reduzindo-o em apenas fases pré-moral e moral, como podemos pensar em Freud, em que o indivíduo é pré-moral (anterior ao complexo de Édipo) e depois moral (ao passar pelo complexo de Édipo e constituir o superego). Piaget, em sua obra *O juízo moral na criança* (que será mais aprofundada em páginas posteriores), datada de 1932, explica que a moralidade vai se constituindo por etapas de desenvolvimento da vida, e se as interações do indivíduo com o meio que o circunda forem adequadas, ele vai passar de uma fase de anomia, que seria pré-moral, até chegar a uma fase de autonomia. Este mesmo autor vai mostrando que os indivíduos têm tendências para desenvolver a moralidade e sair da obscuridade da obediência plena à sociedade, como acreditava Durkheim, ou se manter presos às vontades do superego, como aponta Freud. A autonomia seria o equivalente à superação dessa etapa de “plena” obediência, pautando-se mais nas relações de reciprocidade e cooperação dos indivíduos, em que existiria um respeito entre todos. Dessa forma, se pensaria e se questionaria as normas e regras morais, e isso graças à racionalidade e à inteligência do ser humano.

Ainda para Piaget (apud LA TAILLE, 2006), o desenvolvimento dessa moral e a superação dessas etapas (autonomia, heteronomia) se dariam por meio das relações sociais: se o sujeito vive um meio que respeita unilateralmente regras e normas impostas, esse mesmo indivíduo seria um forte candidato a permanecer preso na heteronomia. Mas, se o meio permite que as pessoas possam trocar experiências e cooperarem entre si, a autonomia deixa de ser impossível e pode ser alcançada.

Importante ressaltar que Piaget (1932/1994) não desconsiderava a afetividade, como exemplo, ele nos diz que crianças pequenas são heterônomas por misturarem sentimentos de medo e amor pelos pais, e que, posteriormente, essa afetividade vai diminuindo quando vai aparecendo a autonomia, pois a moralidade e a autonomia são relacionadas com a capacidade e necessidade lógica do indivíduo: está aí a importância da razão e o que distingue o ponto de vista do desenvolvimento moral de Piaget dos outros autores mencionados.

Outro autor que enfatiza sobremaneira a racionalidade nas ações e deveres humanos é Kant (1785/2005). Em sua obra *Fundamentos para uma metafísica dos costumes*, o autor discorre que a razão não pode ter o propósito de apenas buscar suprir as nossas vontades, as nossas necessidades, o seu intuito maior seria criar algo bom, a boa vontade, comum a todos os outros seres humanos. Sendo assim, esta última se tornaria indispensável para as relações humanas. A vontade reconhecida como moralmente boa também não pode ser validada se

buscamos por meio dela normas ou regras limitadas a um único agrupamento de pessoas: temos que torná-la universal, não a restringindo apenas a modelos generalistas e relativistas. Em outras palavras, as leis morais são válidas se elas forem consideradas universais.

A razão é a ferramenta que ordena nossos pensamentos e nossas ações, e mesmo que muitas vezes nossos cumprimentos aos deveres sejam contaminados por nossos interesses pessoais, devemos ser guiados pela racionalidade, e é através dela que determinamos nossas ações (KANT, 1785/2005).

Quando se trata do conceito de dever, Kant (1785/2005) aponta que esta última é caracterizada pela obrigação de cada ação ser regida por uma lei. Como mencionado anteriormente, os humanos manifestam certas tendências para satisfazer as suas necessidades e vontades, caracterizadas por Kant como inclinações. Se os indivíduos conseguirem agir sem as influências dessas inclinações, a vontade passa a ser determinada, de forma objetiva, seguindo as leis advindas da cultura e, subjetivamente, fica pura e exclusivamente ligada ao respeito da prática das vontades sem ser contaminada pelas inclinações. As leis e o respeito por elas ocorrem por intermédio da razão. Os princípios da moralidade estão diretamente ligados a esse respeito que o indivíduo tem pelas leis impostas, e esse valor dado ao respeito pelas normas é muito maior que o próprio valor individual.

Ainda de acordo com o autor supracitado, todos os conceitos morais têm sua origem na racionalidade humana, seja nos indivíduos considerados vulgares, seja nos sujeitos classificados como intelectuais, e todas as leis morais advindas da cultura devem ser válidas para todos os indivíduos. Esses seres humanos, considerados moral e racionalmente, são os únicos que podem adquirir princípios morais e segui-los conforme a sua própria vontade. A razão é o senhor que controla as vontades individuais e leva o sujeito se submeter aos deveres.

Para Kant (1785/2005), a natureza, na sua totalidade, é regida por leis. E somente um ser que é movido pela razão é que pode atuar sobre o mundo seguindo princípios e normas construídos por ele mesmo, e a partir disto, pode-se dizer que esse homem é exclusivo, comparado aos outros seres da natureza, portador de vontade. Sendo assim, se para exercermos as ações perante o mundo necessitamos ser racionais, essa vontade humana e única nada mais é do que a razão colocada de forma prática.

Voltando à teoria de Piaget (1932/1994), este autor trabalhou com o intuito de corroborar que a moralidade é construída por meio de um processo contínuo de interações constantes com o meio social, que segue um caminho psicogenético que vai de uma tendência heterônoma para uma tendência autônoma. Valendo-se de estudos minuciosos que focavam no juízo moral, este autor observava como as crianças, de idades diversificadas classificavam

as regras dos jogos, o roubo, a mentira, o que é justo, entre outras. Ele também trabalhava observando como as crianças brincavam e estabeleciam as regras destas brincadeiras com ele, como o jogo de bolinhas de gude com os meninos e pique com as meninas.

Desta forma, Piaget chegou à conclusão de que crianças com menos de cinco anos de idade tendem a se comportar de forma heterônoma, ou seja, elas acreditam que as regras são estabelecidas por figuras autoritárias, como os pais, e não podem ser alteradas. As regras são impostas e não podem ser questionadas. Assim, essas crianças muito novas ainda não continham a possibilidade de pensar sobre a moralidade, de refletir sobre as convenções sociais predominantes e ser capaz de se conscientizar sobre a moral sem a dependência dos adultos. Mas, conforme elas vão se desenvolvendo cognitivamente, afetivamente e socialmente, elas podem pensar de forma autônoma.

Como exemplo de autonomia, o sujeito, por meio de interações sociais, tende a diminuir o seu egocentrismo, interagindo com o meio social de forma mais cooperativa e respeitosa, e também vai desenvolvendo sua autonomia cognitiva.

Piaget (1932/1994) acreditava que as relações sociais entre os indivíduos são fundamentais para o desenvolvimento do juízo moral, pois isto possibilita a ampliação da visão que os indivíduos têm da realidade, tornando-se capazes de respeitar e observar opiniões diferentes das suas, e também pela cooperação que os indivíduos vão estabelecendo entre os grupos, seguindo regras que não prejudiquem uns aos outros. Por esta razão Piaget era contra crenças de que os valores morais devem ser impostos pelos responsáveis pela criança ou por figuras de autoridade, como os professores. Piaget também não concordava que a função dos pais era a imposição de valores, como o certo ou errado, partindo de coerção ou punição caso a criança não concordasse e assimilasse o que lhe era imposto.

Complementando a discussão sobre a moralidade e o seu desenvolvimento, Puig (1996) considera que os maiores estudiosos dessa área são Dewey, Piaget e Kohlberg, e mesmo que cada um desses autores enfatize pontos distintos, eles apresentam três pontos essenciais para compreendermos o desenvolvimento moral. O primeiro ponto é a importância de se pensar o desenvolvimento moral com base na estimulação da cognição do indivíduo diante da moralidade, na busca de superação do estado anterior. O segundo ponto consiste na possibilidade de se pensar em estágios de desenvolvimento moral distintos, e que cada estágio tem sua etapa. No terceiro e último ponto se destaca as diversas fases pelas quais o indivíduo passa e quais etapas posteriores são mais importantes e melhores que as fases anteriores no processo do desenvolvimento da moralidade.

Nessa perspectiva, Dewey (apud PUIG, 1996) salienta que a maior preocupação da educação é a evolução do desenvolvimento moral e cognitivo do sujeito. Ressalta, ainda, que tanto a psicologia quanto a ética ajudam nesse desenvolvimento, fortalecendo o indivíduo, e a escola tem todas as ferramentas para transformar seus alunos em sujeitos mais maduros.

De acordo com Puig (1996), Piaget destaca que a importância da educação moral é proporcionar ao indivíduo a possibilidade de obter uma personalidade autônoma, e isto só se daria a partir do momento que houvesse, entre as pessoas, interações mais pautadas na reciprocidade e na cooperação, superando as formas autoritárias de relacionamento entre os indivíduos.

Piaget (apud PUIG, 1996) contribuiu muito para o entendimento do desenvolvimento moral por meio de seu método empírico de investigação. Essa técnica adotada por Piaget tem como características: a observação do comportamento espontâneo da criança; a observação de determinados comportamentos suscitados por alguma situação experimental; e, por último, o diálogo estabelecido entre quem pesquisa e quem está sendo pesquisado. Baseado nesses métodos, Piaget investigou e compreendeu o desenvolvimento moral e a sua evolução (do egocentrismo até a autonomia). Piaget (apud PUIG, 1996, p. 49) observou, ainda, que:

Nenhuma realidade moral é completamente inata, mas sim resulta do desenvolvimento cognitivo e, sobretudo das relações sociais que a criança estabelece com os adultos e com seus iguais. As relações interpessoais são, em última instância, o principal fator na elaboração dos critérios de juízo moral. Todavia, as relações sociais podem ser de natureza diferente e, assim, o mesmo ocorre com a moral: encontramos uma moral heteronômica, baseada nas relações sociais de coerção, e uma moral autônoma, baseada nas relações de cooperação.

Expondo mais profundamente as ideias de heteronomia e autonomia, Piaget (1932/1994) explica que a heteronomia se dá pela relação desigual da criança e do adulto: este impõe as regras e submete a criança a elas, e esta última aceita essa imposição porque, ao mesmo tempo que sente um amor pelo protetor, também tem um temor muito grande, um medo de desobedecer e ser castigado por isso, sendo que as sanções são as formas mais corriqueiras de impor e registrar na consciência do indivíduo as normas que lhe são impostas. Como mencionado anteriormente, são as relações entre semelhantes que permitem que o indivíduo supere a heteronomia e passe a ser autônomo. As regras, na fase autônoma, se dão pelas relações recíprocas entre os sujeitos, e essas regras passam a ser mais valorizadas e respeitadas pelo simples fato de não serem mais obrigações, e sim por serem constituídas com base nas interações iguais entre as pessoas. Nesse contexto, é interessante ressaltarmos que é

nessa fase que as regras e normas são cumpridas e aceitas realmente, pois nessa etapa as regras fazem mais sentido e são reconhecidas como positivas para todos. Isso se dá também pelo sentimento afetivo entre o grupo que coopera entre si, e pelo temor de perder o respeito desse grupo.

Esses estudos sobre o desenvolvimento moral realizados por Piaget se baseiam em pesquisas empíricas que foram feitas com crianças menores de 12 anos de idade, e essas pesquisas apresentam temáticas fundamentais, entre elas se destacam: o entendimento das regras dos jogos, as normas estabelecidas pelos adultos e o desenvolvimento da ideia de justiça.

Piaget (1932/1994) usou como ferramenta o jogo de bolas de gude para compreender as regras, com o intuito de entender a prática dessas regras durante os jogos entre as crianças, e também a consciência que cada menino, nas suas diferentes faixas etárias, tem das regras. A observação desta prática permitiu que Piaget definisse quatro estágios diferentes, a saber: o estágio motor, entre crianças abaixo de 2 anos, em que não existe regras e a criança apenas brinca individualmente; o estágio egocêntrico, que se inicia em crianças de 2 anos e tende a permanecer até os 5 anos, no qual as crianças até têm brincadeiras cooperativas, porém ainda não se utilizam de regras e não as compreendem; o estágio de cooperação nascente, naturalmente aparece em crianças de 7-8 anos, em que começam a aparecer as regras e o controle da criança sobre seus amigos; e, por último, o estágio de codificação dessas regras, entre os 11 e 12 anos de idade, que tem como característica a discussão das regras do jogo.

Já na conscientização da regra, Piaget (19932/1994) aponta três estágios distintos: no primeiro não existe a consciência da regra, isto porque ainda não há regras no jogo. Já no segundo estágio, que se inicia no final do período egocêntrico, as regras são vistas pelas crianças como algo santificado, não podem ser questionadas, e sempre elas advêm de um adulto. No último estágio da conscientização das regras aparece a autonomia; assim, as regras já são feitas por meio da relação entre as pessoas e são pautadas na reciprocidade, com leis e regras que podem ser modificadas e questionadas em prol do grupo.

Segundo Puig (1996), Piaget também estudou profundamente a noção de justiça, baseando-se nas relações de solidariedade entre as crianças, na reação delas diante das sanções, seus atritos com a postura dos adultos e suas determinações, no entendimento das crianças sobre a justiça, da responsabilidade, entre outras. A conclusão a que Piaget chegou nessa sua pesquisa é que as crianças que têm uma relação de respeito, de igualdade com seus semelhantes e são solidárias apresentam um desenvolvimento da noção de justiça mais

avançado; além disso, a relação que as crianças estabelecem com o adulto pode interferir, negativa ou positivamente, nesse desenvolvimento.

Continuando a explicação sobre alguns conceitos Piagetianos, Puig (1996) assinala que as sanções têm diferentes interpretações, conforme o desenvolvimento das crianças: os menores são extremamente severos com os castigos e punições, e essa situação seria classificada por Piaget como sanção expiatória. Já as crianças maiores tendem a avaliar melhor a situação, e isso faz delas pessoas mais justas nas aplicações dos castigos, sendo definido por Piaget como sanções de reciprocidade. Enquanto as crianças mais novas sugerem sempre o castigo e a punição para algo que elas considerem “erradas”, as mais velhas tomam medidas mais pautadas nas relações de reciprocidade para resolver os problemas.

Valendo-se desses estudos, Piaget (apud PUIG, 1996) estabeleceu três momentos a respeito do desenvolvimento da justiça para os indivíduos. Na primeira etapa, a criança entende a justiça pela relação de obediência e dever. Na segunda, a criança tem a noção de justiça pautada nas relações de igualdade, ou seja, não é a autoridade do adulto que sobressai, e sim a relação de igualdade. Por último, se destaca a justiça sendo vista como equidade, ou melhor, é uma justiça pautada para além das relações de igualdade, em que se destaca uma igualdade que depende da situação e do tratamento que cada sujeito tem por merecer.

Cabe ressaltarmos que a teoria de Piaget sobre a moralidade foi inspiração para várias vertentes que estudam este mesmo ponto de vista. Um dos autores mais conhecidos é Kohlberg, que criou a teoria dos estágios morais.

Para Kohlberg (1992), a moralidade se efetiva por estágios hierárquicos e o centro da moralidade é o princípio da justiça, acompanhado de uma formulação racional e estruturalista. Foi este mesmo autor que elaborou, com mais consistência, uma teoria mais profunda sobre o juízo moral.

Segundo Puig (1996), Kohlberg se inspirou nas pesquisas de Piaget a respeito das diversidades do desenvolvimento da moralidade humana, que são processos considerados universais. Em relação ao juízo moral, Kohlberg acredita que exista um tipo de desenvolvimento natural da moralidade no psiquismo dos indivíduos, que se divide em seis estágios. Entre algumas divergências, Piaget e Kohlberg (apud PUIG, 1996) se diferenciam em alguns aspectos, sobretudo na relação entre juízo e ação moral. Conforme Piaget, a ação é anterior ao juízo moral, já Kohlberg pensa o contrário – é o juízo que vem primeiro e dá significado às ações posteriores.

Ainda de acordo com Puig (1996), as pesquisas de Kohlberg são centradas na competência do indivíduo em pensar sobre temáticas morais, para isso, este mesmo sujeito

precisa obter certas aptidões de cunho psíquico para o desenvolvimento do juízo moral, a fim de conseguir transcender de um estágio para o posterior. Entende-se por juízo moral, segundo a teoria de Kohlberg, uma habilidade da cognição humana que busca distinguir o que é bom ou ruim, certo ou errado, pautado na concepção de justiça. Esse desenvolvimento moral ocorre por meio das relações sociais entre os indivíduos e também da capacidade cognitiva de cada um, e a falha ou precocidade de alguma dessas condições retarda ou não permite que o indivíduo passe de uma etapa para outra.

Vale ressaltar, igualmente, que os estágios propostos por Kohlberg, segundo Puig (1996), são universais, ou seja, podemos encontrar valores morais iguais mesmo em culturas distintas umas das outras, e também a tendência humana, para todos os tipos de cultura, tende a superar um estágio considerado mais prematuro do desenvolvimento moral e ir em direção a estágios mais avançados. Mesmo que elas sejam universais, não podemos pensar que as etapas da evolução do juízo moral são fechadas, concretas, pelo contrário, elas são baseadas em princípios cuja finalidade é nortear o sujeito às regras que fazem mais sentido para sua vida.

Segundo Kohlberg (1992), a primeira etapa é o nível pré-convencional, composto pelos primeiro e segundo estágios. Antes mesmo de explicar todos os níveis e os seus estágios, cabe destacar alguns pontos: todo nível indicado por Kohlberg possui dois estágios; o nível enfatiza os meios empregados pelo sujeito para resolver os problemas de cunho moral, ao passo que os estágios caracterizam-se pelo modo como o indivíduo utiliza o juízo moral. Voltando ao primeiro nível, este é baseado em necessidades individuais, tendo como característica o hedonismo e o comportamento egoísta, no qual o indivíduo se foca apenas em interesses de cunho pessoal. O segundo nível é o período convencional, baseado no desempenho correto de papéis e no atendimento de expectativas, sendo composto pelos estágios três e quatro. Neste nível, a conscientização da moralidade estabelece uma ligação com os deveres impostos pela sociedade, marcado também pela preocupação do sujeito no acolhimento e aceitação social. O último nível é o pós-convencional, baseado na moralidade por princípios universalizantes, no qual estão os estágios cinco e seis, que caracterizam os estágios mais desenvolvidos da moralidade.

Conforme mencionado anteriormente, cada nível é composto por dois estágios, totalizando três níveis e seis estágios (KOHLBERG, 1992) e cada um desses estágios possui características próprias. O primeiro estágio do nível pré-convencional é caracterizado pela moralidade heteronômica e aparece entre os cinco até mais ou menos os oito anos de idade, e tem como característica a submissão da criança diante das vontades e dos deveres impostos pelos adultos, preferindo se submeter e seguir as regras pelo temor e medo de ser castigada.



O segundo estágio, conhecido como a moral instrumentalizada e individualista, tem como característica agir de forma justa e que satisfaça as necessidades individuais primeiramente, e satisfazer as necessidades alheias fica em segundo plano. A solidariedade não faz parte da índole do sujeito: as relações são de puro interesse, e o outro pode se beneficiar desde que ela se submeta às vontades do indivíduo beneficiador. Este estágio é comumente encontrado em jovens de oito até quatorze anos.

Kohlberg (1992) denomina o terceiro estágio de estágio moral normativo interpessoal, que comumente aparece na adolescência e pode perdurar por toda a vida da pessoa. Esta fase é caracterizada pelo agrado dos outros, é quando o indivíduo faz alguma coisa procurando aprovação e aceitação dos amigos, dos familiares, e das demais pessoas e grupos. O indivíduo que se encontra nesse estágio procura sempre viver conforme as expectativas que as outras pessoas criam dele, então lhe resta viver de forma coerente com aquilo que a sociedade, o grupo, as pessoas próximas, consideram como um bom cidadão, uma pessoa do bem. Tratando-se da noção de justiça, nessa fase já começa a preocupação do sujeito em ser recíproco com as demais pessoas, deixando de lado o egoísmo e o puro interesse.

O quarto estágio traz a definição de moral de sistema social, é nesse estágio que encontramos a educação, o respeito, entre outras virtudes humanas que são valorizadas por si mesmas. Predomina o respeito pela ordem social, e a procura do sujeito que se encontra nesse estágio é ter respaldo de uma lei e, assim, cumprir com esses deveres que considera correto. Essa fase geralmente se inicia na metade da adolescência e pode se estender, como no terceiro estágio, por toda a vida.

Entre o quarto e quinto estágio, segundo Kohlberg (1992), existe uma probabilidade de haver um estágio intermediário, no qual a moralidade do indivíduo começa a se tornar mais pessoal e subjetiva, e o sujeito que se encontra nesse estágio busca reconhecer as diferenças entre as sociedades e sua validade moral, então ele começa a ser mais relativista, procurando respeitar os outros pontos de vista, de outras normas sociais. Sendo assim, a pessoa tem a opção de escolher o que seguir e o que lhe convém. O quinto estágio, conhecido como a moral do contrato e dos direitos humanos, manifesta-se, geralmente, no fim da adolescência, e a noção de justiça se pauta nos direitos humanos de cada pessoa, há sempre o predomínio do bem-estar dos seres humanos, mesmo que para isso as normas e regras tenham que ser mudadas. O diálogo e o consentimento substituem as formas autoritárias de impor regras e normas.

Por último, Kohlberg (1992) define o sexto estágio, conhecido como o estágio moral de princípios éticos universais. Os indivíduos que chegam a esse estágio já são adultos e

jamais conseguiriam chegar a essa fase antes de completar seus 20 anos de idade. Nesse estágio, predomina o respeito pelo outro, pela dignidade e pela autonomia de cada um, e agir corretamente para a pessoa desse estágio é basear-se em princípios éticos, de caráter universal, que decidiu escolher e avaliar, por meio de sua consciência, qual a melhor forma de agir em determinados momentos e contextos. O indivíduo cria um pacto com essa escolha pessoal e dedica-se plenamente a esses valores elegidos.

Kohlberg (1992) alerta que poucas pessoas atingem o quinto estágio de desenvolvimento moral, e apenas algumas figuras ilustres, como Gandhi, Madre Tereza e Luther King foram capazes de atingir o sexto estágio.

Kohlberg (1992), inspirado nas ideias de Piaget, defende que é fundamental para o indivíduo interagir e cooperar com outras pessoas para construir o sentido de justiça para si mesmo. O autor acredita também que essa noção tem relação com a capacidade do sujeito se colocar no lugar do outro, sendo capaz de ter empatia pelo semelhante.

Retomando La Taille (2006), apesar da diferença entre autores que relacionam a afetividade com a moral, como Freud e Durkheim, dos autores que focam mais a razão, como Piaget e Kohlberg, eles têm um ponto em comum: falar sobre moral implica pensar sobre regras e deveres, e todos eles tentam compreender a origem do surgimento dessa relação de obrigatoriedade moral do sujeito, sendo que Durkheim enfatiza a relação do indivíduo com a sociedade, Freud o superego, e Piaget e Kohlberg a razão.

Embora esses autores tenham esse ponto em comum, relacionando moral com o sentimento de deveres, La Taille (2006) ainda coloca uma pergunta interessante: Será que todos eles falam dos mesmos tipos de deveres? Teorias como a de Freud e de Durkheim são coerentes com uma relatividade quanto ao desenvolvimento moral, ou seja, a moral é recebida pelo sujeito e não é ele quem a constrói. Pensando assim, determinadas culturas têm os seus valores, isso não quer dizer que um aceite os valores do outro, mas não existe uma moral universal capaz de ser melhor do que a outra. Portanto, o relativismo nada mais é do que dizer que existe vários tipos de moral, cujos valores são estabelecidos conforme a cultura em que se está inserido.

La Taille (2006) salienta, ainda, que Piaget e Kohlberg acreditavam também na pluralidade de morais, tanto que ambos enfatizam que, durante o processo de desenvolvimento moral, existe uma fase heterônoma cuja característica é a submissão do sujeito às regras e normas de uma sociedade, seja de uma figura autoritária, seja de instituições. Esse sujeito heterônomo lembra o indivíduo moral de Freud e de Durkheim. Entretanto, para Piaget, a heteronomia é apenas uma fase, por meio da qual se torna possível

alcançar a autonomia. Desta forma, a autonomia, como já foi mencionamos anteriormente, só se prende a princípios e regras baseadas na igualdade entre as pessoas, na cooperação entre elas, no respeito.

Para Kohlberg (1992), o desenvolvimento da moralidade humana tendem para a justiça, e os indivíduos se veem antes como membro da humanidade e lutam pelo bem desta, e não necessariamente por um tipo de sociedade, e isso possibilita pensarmos em uma evolução moral universal, e não relativista.

A definir o conceito de moral e ética para a psicologia moral, La Taille (2006) diferencia estes dois conceitos: pensar moral implica entender esse conceito segundo a sociedade, ao passo que a ética é um estudo, filosófico e científico, sobre esse conceito. Compreender a moral dentro da perspectiva social nada mais é que entender que as sociedades que existem ou existiram são conduzidas por normas e regras, e a quebra dessas regras é condenável. A filosofia vem nos ajudar a compreender a origem dessas regras, suas proibições, o que a legitima. Já o estudo científico da moral pauta-se em compreender a história e as diversidades das culturas e suas morais, como faz a história, ou entender a sociedade e as suas necessidades de criar normas e regras para conduzir os sujeitos, como trabalha a sociologia, ou ainda compreender o comportamento e o pensamento do homem que o leva a aceitar essa moral, como faz a psicologia. A este estudo filosófico e científico dessas questões podemos entender como ética.

O referido autor pontua, ainda, que por mais que existam pluralidades entre as morais e que cada cultura adere sua moral, esse conceito, apesar de sua diversidade, tem algo em comum, independente das sociedades e suas normas impostas: toda moral, seja ela qual for, exige do indivíduo um sentimento de obrigação.

Por moralidade, La Taille (2006) emprega o termo “como devo agir?”, e para ele as obrigações, independente da cultura, são universais, pois como pensar uma sociedade sem que esta imponha algumas normas e deveres para os indivíduos? O autor acredita, igualmente, que existe um plano moral psicológico, mesmo com as dúvidas sobre as virtudes humanas. Isso porque há um sentimento despertado no humano de dever e de querer fazer aquilo porque acredita que é bom. La Taille até cita exemplos inusitados de deveres morais, como o sacrifício de Gandhi em lutar pelo seu povo e pela liberdade de seu país. Mesmo autores como Piaget e Freud, que apresentam grandes diferenças teóricas, acreditam nesse sentimento de obrigatoriedade humana, mesmo que um parta da razão e o outro da afetividade, o que importa é que ambos observaram esse fenômeno humano.

Complementando o que é moral, La Taille (2009, p. 331) a define como “um conjunto de condutas consideradas como obrigatórias, portanto, como deveres (negativos e positivos)”. A obrigação está intrinsecamente ligada à consideração pelo outro, ao respeito pelo próximo, e este “outro” é um indivíduo que também tem direito e dignidade. Desta forma, citando um exemplo de violência do ponto de vista moral, uma atitude grosseira, mesmo não sendo uma agressão física, pode ser classificada como violenta, pelo simples fato de ser um ato de desrespeito com o próximo.

Interessante ressaltar que La Taille (2006) questiona as indagações contemporâneas sobre a moralidade: Será que os indivíduos não experimentam mais esse dever de obrigatoriedade? Será que vivemos em uma sociedade individualista e que não prioriza o dever, e sim o prazer? O autor acredita que, atualmente, esses sentimentos de deveres devem estar enfraquecidos, e que outros sentimentos possam estar tomando conta do sujeito contemporâneo, e, ainda, que muitas vezes esse sentimento de dever não é sentido pelos sujeitos como algo inspirador. O autor também comenta sobre a influência da força da moral nos indivíduos, e ressalta que é muito comum as pessoas transgredirem certas condutas consideradas morais para satisfazer interesses pessoais, devidamente porque as forças dos seus interesses foram mais fortes do que a sua moral.

Ainda com relação à moral na atualidade, Goergen (2007) revela que discorrer sobre moral, na contemporaneidade, é pensar também nas relações entre os indivíduos no sistema atual: uma sociedade que enaltece a competitividade, as relações baseadas na rivalidade, no qual predomina o “mais forte” que elimina a concorrência, e a individualidade, deixando de lado valores atribuídos à cooperação entre os sujeitos. Sendo assim, princípios pautados no coletivo estão cada vez mais perdendo seu espaço para interesses egocêntricos e privados.

Goergen (2007) acredita, também, que para superarmos essa individualidade alimentada pelo sistema, devemos pensar em uma educação moral. Esta educação moral seria um meio de se estabelecer uma relação baseada na cooperação entre as pessoas, na crítica aos modelos socioeconômicos, na orientação dos sujeitos para a promoção de um bem-estar comum a todos; na ascensão para um tipo de educação que não se restrinja apenas a obediência e acorrentada pela ideologia dominante.

No tocante à ética, para La Taille (2006), ela tem ligação a uma vida boa, a que tipo de vida o sujeito quer ter. Entretanto, na contemporaneidade, a reflexão sobre a ética não se pauta mais em valores morais, e muito menos em questões relacionadas às regras. Por vida boa entendemos como o sujeito se sente feliz, e isso não se aplica a condições somente concretas. Por exemplo, um indivíduo tem um bom salário, uma boa casa, carro, e nem por

isso essas coisas “concretas” seriam o suficiente para tornar alguém feliz. Ter uma vida boa, ser feliz, implica também uma experiência subjetiva. É claro que as condições concretas podem contribuir para a felicidade de alguém, e não se pode falar apenas da felicidade em termos subjetivos. La Taille (2006) também comenta sobre a vida boa e sua relação com a temporalidade, e explica que ser feliz não é apenas aproveitar as vivências momentâneas de prazeres, e sim é a contemplação da vida, a busca de sentido existencial, e não ficar preso a momentos. Outro ponto interessante de ressaltar, quando se trata de felicidade, é que, quanto mais o indivíduo tem a liberdade de tomar decisões, mais possibilitado se torna de desfrutar do fruto da felicidade.

Complementando a ideia de felicidade, Piaget (apud LA TAILLE, 2006) ressalta que a busca do indivíduo é sempre se expandir. Em outras palavras, é a busca de expansão de si próprio: é a procura da superação, do enfrentamento dos obstáculos e das vicissitudes da vida; a busca de novos conhecimentos, do melhoramento das ações diante do mundo, e seria esta expansão de si que propiciaria ao sujeito a felicidade subjetiva, o bem-estar proposto pela ideia da ética; da vida boa; da vida que o sujeito quer ter. Todas essas buscas, por mais que sejam pessoais, elas sofrem constantes influências sociais no meio em que o indivíduo está inserido, mas mesmo assim, podemos dizer que cada sujeito busca alcançar suas metas pessoais. Todas essas buscas de expansão, de superação de si mesmo, é que propiciam ao indivíduo um sentido de vida.

Entendendo as explicações a respeito da moralidade de La Taille (2009), Piaget (1932/1994) e Kohlberg (1992), abordaremos em seguida a relação da moralidade, do ponto de vista desses autores, com a violência.

#### **4 VIOLÊNCIA NA ESCOLA E PSICOLOGIA DA MORALIDADE HUMANA: POSSIBILIDADES DE LEITURA**

Iniciaremos esse capítulo explicando a violência segundo os aportes da psicologia moral. Em seguida, trabalharemos com a violência na escola e, por fim, esta última articulada com a psicologia da moralidade humana, com o intuito de pensarmos a respeito da proximidade entre a violência definida pela psicologia moral e a que encontramos na escola, e também ressaltar os conceitos ligados à moral, como a justiça, virtudes, civilidade, gentileza, respeito, compaixão, entre outras, como formas de promover a pacificação escolar.

Correlacionando a violência com a moralidade, La Taille (2009) nos explica o que é a violência e nos oferece uma definição. Para este autor, a violência pode ser entendida como o uso de força excessiva com a intenção de coibir outra pessoa. Mas ele entende que, mesmo o uso de força para coagir sendo caracterizado como violento, dependendo das circunstâncias, pode ser legitimado. Como exemplo, uma mãe pode obrigar o filho a comer frutas, o ato em si é violento, mas sua finalidade é nutrir seu filho, ou seja, é uma intenção boa por trás do ato que pode ser classificado até como violento. Desta forma, essa atitude é considerada moral.

Trata-se de uma correlação de força e da privação de liberdade. Logo, trata-se de um ato de violência, no sentido primeiro da palavra. Todavia, fica claro que a vítima será a primeira a beneficiar-se, do ponto de vista da sua saúde, da coação que é submetida. Vê-se de imediato a importância desse ponto para o juízo moral: é ato moralmente condenável a humilhação, mas não o é o ato coercitivo com clara finalidade educacional. Logo, na perspectiva moral, haveremos a discutir a legitimidade ou não da ação violenta. (LA TAILLE, 2009, p. 331).

A respeito do juízo moral e a violência, inspirado em Kohlberg, Blasi (apud LA TAILLE, 2009) fez um estudo que procurou corroborar que indivíduos violentos possuem um juízo moral baixo, ou melhor, um juízo que corresponde ao estágio pré-convencional.

Apesar deste estudo de Blasi ser coerente, não se pode generalizar que todas as pessoas violentas possuem um juiz moral inferior. Como exemplo, muitos adolescentes classificados como delinquentes possuem características próprias do estágio convencional, este que é natural da grande parte da população. Uma das melhores possibilidades de se pensar a respeito das condutas violentas e o juízo moral é refletir não sobre o juízo moral e se este está ou não desenvolvido nos sujeitos violentos, e sim observar quais orientações sobre as condutas moralmente aceitas na sociedade tiveram esses sujeitos em sua vida.

Valendo-se desta mesma ideia, Mucchielli (apud LA TAILLE, 2009) argumenta que os adolescentes que vão se desenvolvendo e, posteriormente, acabam se tornando

delinquentes violentos, geralmente possuem um Eu que não obteve valores e normas estabelecidos em sua evolução enquanto sujeito, e, desta forma, não encontraram limites em seus comportamentos que impedissem os atos violentos. Essa falta de constituição de valores morais vai ser sentida pelo sujeito violento como uma frustração, uma injustiça, e por isso, este indivíduo que se desenvolveu e se tornou violento tem um desprezo pelo outro, pelas normas, não possui afeição e compaixão pelo semelhante.

Alguns autores não concordam plenamente com essa ideia mencionada anteriormente. Touraine (apud LA TAILLE, 2009) aponta que alguns jovens têm incorporado determinados valores culturais, entre eles se destacam os valores estabelecidos pelo consumismo. Este autor cita como exemplo um adolescente que usa recursos violentos para obter um carro (um assalto). Assim, o delinquente usou da violência para chegar ao seu objetivo de consumo: ter um automóvel. Desta forma, Touraine crê que os indivíduos violentos possuem um tipo de socialização e valores diferenciados, que são paradoxais com os valores que grande parte da população acredita serem corretos.

Segundo Silva (2010), o que vem chamando a atenção dos especialistas é o constante debate na mídia, na segurança pública, na política e sociologia, sobre a violência infanto-juvenil. Este tipo de violência manifesta-se tanto nas suas variações de ações violentas contra as crianças e adolescentes, como exemplo, a exploração sexual, tráfico de drogas, trabalho infantil, entre outros, como também nas diversidades que envolvem crianças nos assaltos, agressão, roubo e mortes.

Partindo dessas ideias situadas acima, conjuntamente ao que as teorias da moralidade definem como violência, sendo está última o uso instrumental do *outro* e a sua negação, procuraremos correlacionar a violência presente nas escolas na atualidade com a psicologia da moralidade.

Para Njaine e Minayo (2003), a escola pode ser considerada um lugar fundamental para a reflexão sobre a sociedade na qual estamos inseridos e de todos que estão envolvidos nessa realidade, como as crianças, os adolescentes, os pais e seus filhos, os professores, diretores, pedagogos, alunos, ou seja, de todos que estão envolvidos na esfera escolar. Ela é também a responsável pelo desenvolvimento das crianças e dos jovens, ensinando-os princípios como a cidadania, a vivência com os diferentes, a socialização com os outros, a opinião e o desenvolvimento do senso crítico. Todos esses elementos podem fazer parte da ascensão do indivíduo, mas dependendo da realidade desta escola, isso pode ser o oposto, ou seja, prejudicial no desenvolvimento das potencialidades humanas.

Desta forma, é papel fundamental da escola pensar e debater sobre as temáticas que prejudiquem as relações humanas e vai contra o desenvolvimento da sociedade, destacando a violência, esta que tem sido um dos grandes problemas no cotidiano escolar, nas suas várias formas de se manifestar. Sendo assim, a instituição escolar deve criar maneiras de observar e combater esses tipos de violência escolar, promovendo discussões a respeito do quanto isso pode ser prejudicial para a criança e para os jovens (NJAINÉ; MINAYO, 2003).

Segundo Camacho (2000), a escola vivencia um momento muito paradoxal: assim como é um ambiente que tem como função propiciar a aprendizagem, o ensino, transmitir valores e virtudes como cidadania, dignidade, respeito, compaixão, cidadania, ética, é também palco de constantes problemas que vão contra o seu objetivo; como as constantes violências escolares – brigas, tráfico de drogas, ameaças, agressões verbais, bullying –, chegando a casos extremos, muitas vezes, como assassinatos e suicídios. Desta forma, o ambiente escolar, que deveria ser o espaço que auxilia no desenvolvimento das crianças e adolescentes, está se tornando um lugar violento.

Ainda para Camacho (2000), a violência se torna “hábito” nas relações cotidianas escolares em razão das influências dos valores contraditórios da sociedade, ou seja, os reflexos advindos da nossa cultura contemporânea interferem diretamente nas relações sociais entre os sujeitos na esfera escolar. A banalização de atitudes violentas na escola, vistas por muitos como algo “natural”, tem sido construída pelos valores paradoxais instituídos pela sociedade.

Para Constantini (2004), é comum observar, nas escolas, crianças e adolescentes agressivos, que transgridem as leis e violentam seus amigos de classe. Os mais presentes tipos de violência são os furtos, as agressões físicas, as pichações na escola, o bullying, entre outros. O que assusta é que essas atitudes ocorrem sem uma causa visível que justifique esses atos. Estas ações violentas dos adolescentes e crianças chamaram a atenção dos especialistas nessa área, e estes observaram o quanto o fenômeno da violência está presente na sociedade. Este comportamento dos jovens também suscita um olhar atencioso no ambiente educacional.

Para La Taille (2009), a violência é caracterizada como o abuso do outro, sem uma finalidade que justifique essa atitude. Dessa forma, a violência nas escolas, nas suas mais diversificadas formas, tem como peculiaridade a falta de consideração do agressor ao oprimido pelo ato violento, seja ele direta ou indiretamente. Uma das maneiras mais comuns de violência nas escolas é o denominado bullying, como mencionamos anteriormente.

O bullying, segundo Constantini (2004), é um termo de origem inglesa, e pode ser entendido como um campo de comportamentos agressivos que tem por finalidade o abuso de



poder de um indivíduo sobre a sua vítima. É comum também relacionar o bullying à ameaça física e à violência psicológica. Interessante notar que essa definição de bullying é bem semelhante ao que La Taille (2009) definiu por violência, e ambos são tipos de comportamentos agressivos que têm por finalidade a dominação e o abuso de poder de uma pessoa sobre a outra, sem qualquer justificativa para essa conduta, sem algum motivo aparente.

La Taille (2009) destaca que a moral é uma atitude relacionada à importância dada ao outro ser humano, como o respeito, a compaixão, a justiça, pois este “outro” é um indivíduo que também possui vontades, necessidades, desejos e dignidade. Exemplificando o ato violento, uma das formas mais corriqueiras de violência, do ponto de vista moral, é o comportamento grosseiro que, mesmo não sendo uma agressão física, é classificado como uma atitude violenta, isto pelo simples fato de ser um ato de desrespeito com o próximo. Partindo dessa ideia, é muito frequente nas escolas a manifestação não só das violências físicas, mais fáceis de serem identificadas, como também, e com grande frequência, deste tipo de violência mais indireta, caracterizada pelos xingamentos, desrespeito com o semelhante, atos de grosseria, entre outros. No ponto de vista moral, qualquer comportamento que tem como finalidade o uso e desrespeito do outro é classificado como violento.

Segundo Charlot (apud SILVA, 2010), a violência escolar pode ser compreendida de três maneiras. A primeira pode ser classificada como a violência pura, a segunda se destaca as incivildades e, por último, a violência institucional. A violência pura pode ser caracterizada pela violência gratuita, facilmente identificável, como as agressões físicas, assaltos, ameaças, destruição, etc. Já nas incivildades, destacam-se os xingamentos, o desrespeito com os outros alunos, professores e as humilhações. A violência institucional é caracterizada pelas relações de poder que alguns alunos exercem sobre os outros, e também pelo rebaixamento da figura de autoridade do professor nas salas de aula. Estas são difíceis de serem identificadas como ato violento pela banalização dessas práticas nas escolas.

Para La Taille (2009), a violência é um fenômeno bem presente nas salas de aula. É muito comum aparecerem às indisciplinas nas escolas, nas suas mais variadas formas, como exemplo, as brigas constantes entre os alunos e dos alunos com os professores. Podemos compreender estas atitudes pela falta de limites, incivildade e indisciplina, todas estas remetendo à violência.

Ainda de acordo com La Taille (2009), em muitos momentos, sobretudo no ambiente escolar, a incivildade e a violência caminham juntas. Definindo o conceito de incivildade,

compreende-se, primeiramente, o que é civilidade. Este último pode ser classificado como sinônimo de polidez, ou melhor, um conjunto de formalidades constituídas pelos cidadãos em prol de uma relação de respeito mútuo, cortês, delicado. Desta forma, podemos considerar que todo ato que sai dessa civilidade, ou seja, a incivilidade pode ser considerada como um ato violento.

Segundo Michaud (1989), as incivilidades são verdadeiras armas contra o bem-estar nas relações entre os indivíduos, gerando desconforto, insegurança e medo. Acrescenta-se, ainda, a impossibilidade de confiar nas pessoas, pois esse “outro” me parece um estranho. A maior consequência está presente nas constantes incivilidades que destroem a capacidade do indivíduo de se relacionar, ou seja, quanto mais alguém sofre dessas práticas agressivas, mais ficará desconfiado e distante da sociabilidade.

Sendo assim, La Taille (2009) enfatiza que, estudos sobre delinquência, falta de limites, incivilidade e indisciplina devem ser tratados pela psicologia moral. Esta última não seria somente utilizada para a criação de programas e ações de uma educação moral, mas também para auxiliar na compreensão do fenômeno da violência, pois este se encontra muito presente nos dias atuais no cotidiano escolar.

Dessa forma, quando existe desrespeito, negação do outro e humilhação sem fins, está presente a violência propriamente dita. Atitudes como delinquência, incivilidade, falta de limites e indisciplina têm ligação direta com essas características atribuídas pela psicologia moral sobre a violência. Em outras palavras, a violência pode ser entendida como: “um ato que coloca *outrem* como meio e não como fim. A violência traduz um uso instrumental de outrem, uma negação do seu estatuto de sujeito” (LA TAILLE, 2009, p. 332).

Seguindo essas ideias mencionadas por La Taille, em que a violência é caracterizada pelo uso do outro, podemos compreender as características dos autores da violência escolar. Segundo Lopes Neto (2005), os principais agentes de comportamentos violentos nas escolas, dos quais se sobressaem as práticas do bullying, apresentam atributos bem peculiares, entre eles se destacam: a agressividade, a vontade em dominar o outro, não seguir as regras impostas pela escola, conduta antissocial, temperamental, a procura sempre pela popularidade na escola, e a liderança. Diferentemente do autor, as vítimas têm como característica a passividade, o isolamento, e a baixa autoestima, se tornando assim alvo fácil para os mais agressivos.

Desta forma, é muito comum a ausência de consideração pelo próximo nas atitudes violentas dos alunos, e pode ser por essa falta que cada vez mais se agravam os atos de violência dentro das salas de aula, nas suas mais variadas formas de se apresentar.

Para La Taille (2009), podemos pensar também sobre algumas peças capitais do desenvolvimento moral, em especial na dimensão afetiva moral, e sua influência ou não nas condutas violentas. Como alguns exemplos, o autor situa a falta de relações na infância com figuras de autoridade, e essa falta pode gerar indiferença no indivíduo e aumentar a probabilidade deste ser violento posteriormente. A falta de desenvolvimento da simpatia, esta que faz parte do desenvolvimento moral na tenra infância, também leva à violência, já que a compaixão pelo outro se perde. Falta de gratidão e generosidade leva o indivíduo a se tornar frio e, deste modo, suas relações sociais ficam frágeis e marcadas pelo desprezo ao outro; sobressai a indiferença aos demais.

Por último, o autor aponta a falta de confiança, que também pode levar os indivíduos a serem violentos, já que a confiabilidade aos deveres e assuntos de cunho moral perde sentido e, desta forma, o sujeito se torna mais vulnerável à contaminação da violência.

Podemos relacionar esse pensamento de La Taille (2009) com as constantes faltas de valores e confiança transmitidas pelas escolas na contemporaneidade (LEVISKY, 2009). Articulando essas ideias com a realidade escolar, muitas vezes, observamos que a conduta violenta nas escolas também é fruto das constantes lacunas dessa instituição, como: a falta de sentido pedagógico, levando os alunos a perderem a fé e a não dar credibilidade ao ensino; a falta de vínculos afetivos e de confiança entre professores e alunos; a perda de autoridade escolar ou o exagero nas sanções estabelecidas para combater a indisciplina, levando os alunos a se indignarem diante dos abusos escolares e, muitas vezes, usam o desrespeito e a agressividade para manifestar sua revolta; a falta de preparo dos profissionais da escola para lidar com seus alunos, não respeitando suas diferenças e singularidades; entre outros exemplos que poderíamos mencionar.

Reforçando essa ideia mencionada anteriormente, Guimarães (1996) menciona as formas mais sutis de violência geradas pelos educadores e o quanto estas violências são degradantes. Estas formas, que são caracterizadas por serem menos visíveis, são constantes no cotidiano do ambiente escolar, e possuem algumas similaridades com o que foi mencionado anteriormente: educadores despreparados podem ser causadores dos conflitos geradores de violência escolar, pois eles, muitas vezes, tentam impor determinados conhecimentos que não fazem sentido para a realidade dos alunos, metodologicamente são despreparados e não sabem ministrar o conteúdo, fazem o chamado “terror psicológico” ao falar sobre notas e faltas. Destaca-se, também, a falta de interesse em relação aos problemas dos jovens, tratando-os de forma indiferente; agridem também verbalmente e, corriqueiramente, humilham os alunos ao expô-los diante dos outros.

Sendo assim, podemos destacar a falta de sentido das escolas nos seus métodos de ensino e a indiferença de alguns de seus profissionais como potentes agentes que interferem significativamente na aprendizagem e nas condutas dos alunos ali inseridos na esfera educacional.

Afinal de contas, como poderíamos pensar na moralidade e no seu papel como contribuidor para combater a violência escolar?

Baseando-nos nas ideias de Levisky (2009), temos que a educação e a escola são peças capitais para o desenvolvimento social dos indivíduos. Ela é a base da comunicação entre os conteúdos socialmente preparados pela sociedade que organizam e permitem o crescimento pessoal e social dos indivíduos. É a educação que ensina e fortalece o adolescente a enfrentar a vida, o mercado; é a garantia que o indivíduo tem para se inserir no sistema produtivo.

O referido autor acredita que a escola seja a responsável pela transmissão da educação e pelos ideais que permitem a comunicação e uma harmonia social. A escola também é fundamental na preparação do aluno para suportar as constantes batalhas da vida, fortalecendo e aprimorando o sujeito na sua fala, nas práticas da cidadania e de ajustar esse aluno para se encaixar no mercado de trabalho. Com o agravamento da violência nas escolas, na contemporaneidade, tem-se comprometido, cada vez mais, o aluno de atingir essas metas pregadas pela educação, deixando-a cada vez mais fragilizada, tendo como principal consequência a falta de preparação da escola e de seus profissionais para lidar com seus alunos.

Segundo Lopes Neto (2005), a violência, nas suas mais variadas formas de se manifestar, vem acontecendo em grande dimensão nas escolas. Entretanto, muitas pessoas envolvidas no campo educacional têm mínimas informações e entendimento acerca da violência e de suas implicações para as vítimas; conseqüentemente, a precaução dessa violência se torna muito difícil. Dessa forma, para lidar com esse fato, é necessária a criação de ideias que previnam essas condutas e que envolvam o maior número de pessoas que compõem a escola, tais como: pais, professores, funcionários e os próprios alunos. Essas ações teriam como finalidade a conscientização dos autores e a ajuda às vítimas, proporcionando, assim, um ambiente mais seguro e saudável nas escolas.

Ainda para o autor supramencionado, o professor, muitas vezes, fica perdido, não sabe como lidar, como agir diante das circunstâncias problemáticas e conflituosas geradas no ambiente escolar, diariamente. Essa dificuldade faz com que esses profissionais não consigam aprofundar conteúdos e vivências educativas que podem propiciar uma relação social mais significativa na vida dos alunos; não conseguem transmitir valores fundamentais, como a

moral e a ética, a fim de promover a diminuição da violência escolar. A escola precisa ser vista como um ambiente que ajuda na construção de boas índoles sociais e educacionais, preparando o aluno para o convívio saudável nas práticas de boa cidadania.

Já para Goergen (2007), uma solução para os problemas de violência, indisciplinas e incivildades escolares seria a promoção de uma educação moral, a qual deve ser pensada não como um tipo de disciplina estancada em uma atuação exclusiva. A educação moral deve estar presente em todos os conteúdos, ser alocada em movimento e pensada em conjunto, como algo constante e ativo no meio social em que está inserido, trabalhando e lutando a favor de relações sociais mais justas e igualitárias. Para isso, é fundamental que seja instituído, já na formação dos docentes, um estudo crítico sobre o desenvolvimento moral, para que então eles possam lidar com as nuances psicológicas dos indivíduos e orientar seus alunos pelo caminho do desenvolvimento da moralidade.

O referido autor adverte, ainda, que os problemas morais não podem apenas ser exclusivos de um determinado grupo ou responsabilidade de um único indivíduo; essas dificuldades se encontram nas tradições, nos valores e costumes que abarcam toda a história da sociedade. Dessa forma, para transcender essas dificuldades não podemos enfatizar as sanções sem sentido que são impostas pela cultura, mas sim refletir sobre a sociedade e resgatar a importância da cidadania e da justiça.

Segundo Goergen (2001), não devemos dar ênfase nas reflexões acerca de uma educação moral, em métodos arcaicos, tradicionalistas, que se fundamentam e seguem uma rigidez excessiva e não levam em consideração as mudanças ocorridas no seio da sociedade e que interferem diretamente no ambiente escolar. O autor salienta que a moralidade e a sua articulação com a educação precisam ter novos focos sem se distanciar um do outro, em outras palavras:

Não se trata apenas de sublinhar as rupturas que a tradição vem sofrendo, mas de dimensionar o entendimento de uma nova realidade que o desenvolvimento social, científico-tecnológico e teórico contemporâneos vem instituindo. Dessa nova compreensão não é possível deduzir, diretamente, novas prescrições normativas que venham substituir aquelas que perderam a sua legitimidade. Ao contrário, em decorrência da desestabilização, valores e expectativas de comportamento perdem, e ao que parece cada vez mais, a sua conectividade, a sua força vinculante. Não se trata de uma ruptura entre educação e moralidade, mas de um novo acesso a esta problemática que se distancia do preestabelecido e das exigências da adaptividade, aproximando-se da contextualidade e da reflexibilidade. A linguagem pedagógica perdeu sua univocidade e suas relações seguras, devendo arranjar-se no contexto de um mundo instável e relativo. A questão que se coloca é o que significa moral em contextos multisignificativos e plurais. E, mais do que isso, quais são os fundamentos que legitimam uma ação pedagógica que objetive a introdução de estudantes no contexto da moralidade. (GOERGEN, 2001, p. 149).

Goergen (2001) acrescenta, igualmente, que a educação na contemporaneidade sofre com problemas de cunho moral. E se esta afirmação pudesse ser legitimada, temos que pensar que a origem destas dificuldades é fruto de uma crise na validade da educação, e só pode ser superada se a escola abrir espaço para novas reflexões acerca da sociedade atual. O classicismo educacional, que se fundamenta em uma imagem universal do homem pautada nas influências religiosas, não consegue mais dar conta das adversidades e pluralidades do social e do indivíduo nele inserido. As convicções das normas, da moral e da ética perderam seu sentido universal e totalitário. Hoje precisamos pensar na superação desse autoritarismo de princípios de valores para aderirmos às novas formas e modelos sociais, pois vivemos em um mundo pluralista, em que verdades universais do passado têm que dar espaço para as incertezas, para as reflexões, para a história, para as dúvidas.

Ainda para o referido autor, o homem precisa inventar e se reinventar, se inquietar, criticar, e não ficar estático, acomodado e conformado com o que lhe é imposto. O papel da escola não é impor aos indivíduos os conceitos como justiça, dignidade, respeito, moral, mas sim criar métodos que levem os alunos a refletir sobre essas temáticas; que consigam trabalhar, criticar, abrir espaço para comunicar e desenvolver possibilidades de compreender de forma mais abrangentemente a realidade da sociedade, da cultura e da educação, de forma cooperativa.

Para Lourenço (apud DE SOUZA, 2007), as teorias do desenvolvimento moral, tanto na sua parte teórica quanto metodológica, andam se tornando fundamentais na busca de diálogos que promovam mais amadurecimento de conceitos como: a dignidade, a justiça, a bondade, a solidariedade e o respeito a outros seres humanos, com o intuito de promover uma educação pacificadora e, desta forma, anular significativamente a violência e a sua banalização, sobretudo nas escolas.

A esse respeito, Puig (1996) reforça que, se o indivíduo desenvolver sua capacidade de reflexão sobre a moralidade, provavelmente ele vai ser menos agressivo e violento. Em outras palavras, a psicologia moral pode ser um antídoto contra a violência, ao propor uma reflexão sobre a moralidade, o respeito ao outro, a justiça, a dignidade e as virtudes e, assim, auxiliar os alunos a refletirem sobre suas condutas negativas na escola.

No próximo capítulo, apresentaremos a metodologia desta dissertação. Em seguida, pretendemos demonstrar os resultados das entrevistas e analisá-los, discutindo o material estudado com base nos aportes teóricos indicados neste trabalho e, por último, faremos as considerações finais.

## 5 METODOLOGIA

A proposta de desenvolvermos este trabalho com base nos aportes da teoria do desenvolvimento moral teve como alicerce a metodologia de cunho qualitativo hermenêutico. Na pesquisa qualitativa a palavra hermenêutica refere-se à ciência da interpretação qualitativa do que é dito. Diferentemente das propostas quantitativas, nesse tipo de pesquisa o que mais interessa ao investigador é a análise aprofundada do fenômeno pesquisado.

A opção por uma pesquisa de cunho qualitativo justifica-se pela própria definição do objeto/fenômeno de investigação e pela intencionalidade de analisá-lo de forma profunda e interpretativa. Lembramos que a principal meta deste estudo é conhecer e analisar o que pensam professores do 6º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas sobre moralidade humana, violência e suas possíveis relações.

A pesquisa realizada é de caráter qualitativo. Segundo Ludke e André (1986), as características básicas de uma pesquisa qualitativa são: dispor de um ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados e ter o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados serem predominantemente descritivos; ter uma preocupação maior com o processo do que com o produto; o significado que as pessoas dão aos fenômenos deve ser focado atenciosamente pelo pesquisador; e, por fim, a análise dos dados tende a ser indutiva, numa perspectiva hermenêutica.

Para Antunes e Zuin (2008), as pesquisas que focam somente em estatísticas e predeterminações de conceitos servem para adaptar os indivíduos à ideologia imposta pela sociedade na qual estamos inseridos. A maioria dos indivíduos está acostumada com as ciências instrumentais, que se fundamentam em explicações de fácil entendimento pelo público e de grande divulgação midiática, que permite o acesso de todas as pessoas aos meios científicos.

Nessa perspectiva, Santos (1996) considera que somos herdeiros de um modelo científico totalitário, ou seja, de um método científico que se diz único e verdadeiro, e que outras formas de conhecimento são descartadas e inválidas. Essa forma de conhecimento imposto pelas ciências naturais distingue o homem do objeto estudado: a natureza é passiva perante o homem e, deste modo, a qualquer momento, pode-se desmontar e montar as peças em formas de leis e, baseado nisso, compreender e dominar o mundo conforme a sua vontade. Assim, o homem se ilude com a sua crença de que o conhecimento científico permitirá ao sujeito dominar e possuir a natureza. Essa ciência se baseia na lógica e na instrumentalização que permitem um aprofundamento e rigorosidade de investigação da natureza. Ela é herdeira do pensamento matemático: este que forneceu a metodologia necessária para o conhecimento.

Conhecer, para o modelo científico natural, significa quantificar, e as qualidades intrínsecas do objeto são descartadas, imperando a quantidade. O conhecimento também significa reduzir, dividir o objeto e classificar suas partes, anulando, deste modo, a complexidade da natureza.

Ainda de acordo com Santos (1996), essa ciência determinista vê o mundo como uma máquina e que, ao entender cada parte de seu conjunto, é possível compreender o todo. Esse modelo é determinista e mecanicista, pois se preocupa com o domínio e controle da natureza, e não com a profundidade de se compreender o que é a realidade. Essa ciência moderna foi inspirada no positivismo de Comte, no qual só existem duas formas de conhecimento: as disciplinas formais da matemática e as ciências empíricas. Este rigor do modelo das ciências naturais desqualifica, degrada os objetos, destrói a personalidade da natureza. A proposta é questionar essa única forma de conhecimento e, em vez de separar o sujeito do objeto estudado, perceber que é inseparável essa relação. Assim, em vez do determinismo, que prevaleça a imprevisibilidade dos fenômenos; no lugar do mecanicismo, que impere a interpretação, e que a ordem seja substituída pela desordem.

Desta forma, se torna fundamental, como ressaltam os autores supracitados, que se questione esses métodos de estudos instrumentais e naturalistas sobre determinados objetos pesquisados. Quanto à violência, esses métodos instrumentais, muitas vezes, encobrem a verdadeira face dos comportamentos violentos, entre eles o bullying, sobretudo quando naturalizam esses atos valendo-se dos métodos quantitativos. As ciências devem fornecer meios que possibilitem uma compreensão mais aprofundada do objeto de estudo, com o intuito de desenvolver a capacidade crítica do ser humano, e não realizar pesquisas que tenham por finalidade a acomodação dos indivíduos à ideologia imposta pela sociedade.

Segundo Antunes e Zuin (2008), muitos estudiosos do tema da violência não se preocupam em problematizar a pesquisa e, desta forma, só contribuem para uma generalização de como educar os alunos e os tornarem pacíficos. Assim, os principais problemas que rodeiam a violência, como as influências negativas dos pais, dos amigos, da escola e da sociedade desigual, são vistos como meramente naturais e, por esta razão, o foco de como resolver esses comportamentos antiquados e classificados como violentos é desenvolver a boa conduta moral dos indivíduos. Mesmo que muitas pesquisas tiveram o mérito de criar métodos que classificam os variados tipos de manifestação da violência, faltam estudos voltados para a compreensão da violência praticada por meio das influências sociais. O que observamos é a coisificação da violência por meras pesquisas quantitativas, e isso somente torna o homem mais alienado a essa ideia da violência, tornando-se irreflexivo, limitado, adestrado aos modelos criados pela ideologia dominante. Isso só enriquece a dominação da cultura sobre o sujeito, e a impossibilidade deste de se tornar autônomo e crítico aos modelos criados pela sociedade.



Assim, segundo os autores apontados anteriormente, almeja-se um estudo sobre o tema da violência levando em consideração a reflexão crítica, sem a cristalização do tema, procurando cada vez mais problematizar e permitir uma análise do fenômeno de forma dialética, sem simplificar e padronizar a pesquisa, como os estudos instrumentalistas e naturalizados sugerem.

A nossa proposta metodológica é desenvolver uma pesquisa qualitativa, por meio do método fenomenológico. Interessante ressaltar que, de acordo com Moreira (2002), não existe apenas um método fenomenológico, e sim métodos, que se distinguem de autor para autor; e, mesmo que existam variações quanto ao método de cada autor, há semelhanças nas formas como é realizada a coleta de dados e também na apresentação dos resultados. Entre essas diferentes formas se destacam: as entrevistas, que podem ser verbalizadas pelos participantes da pesquisa; a descrição da experiência vivida pela amostra de participantes pesquisados, de forma escrita; relatos autobiográficos, que podem ser verbalizados ou descritos; e, por último, a observação participante, em que o pesquisador observa o comportamento do sujeito participante, desde o ambiente no qual esse participante está inserido, das anotações que o pesquisador fez ao observar o sujeito, até o uso de recursos tecnológicos, como vídeos, áudios, entre outros.

Vale lembrar que o método utilizado por autores como Piaget (1932/1994) pode ser caracterizado como fenomenológico. Segundo Puig (1996), o método piagetiano de investigação empírica contribui muito para o entendimento do desenvolvimento moral. Essa metodologia tomada por Piaget tem como particularidades: a observação do comportamento espontâneo da criança; a observação de determinados comportamentos suscitados por alguma situação experimental; e o diálogo estabelecido entre quem pesquisa e quem está sendo pesquisado. Com base nesses métodos é que Piaget averiguou e compreendeu o desenvolvimento da moralidade e a sua evolução – do egocentrismo até a autonomia.

Das variações existentes, de autor para autor, da fenomenologia quanto ao método, elegemos Sanders (1982) para este trabalho, isso porque seu método é compatível com a nossa proposta de trabalho. O método de Sanders estabelece três pontos essenciais na estruturação da pesquisa em fenomenologia, a saber: a determinação dos limites “do que” e “quem” vai ser investigado; a coleta dos dados; e a análise desses dados coletados. O autor explica de forma minuciosa cada um desses pontos, e valendo-nos dessas explicações iremos correlacionar com o que foi feito na nossa pesquisa quanto às coletas e a como pretendemos analisar esses dados coletados.

Para Sanders (1982), a pesquisa com participantes não deve propor uma relação entre quantidade e qualidade, ou seja, não se pode dizer que, quanto maior o número de participantes em uma pesquisa, melhor será esse trabalho. Quantidade de participantes não tem relação direta com a qualidade da pesquisa em pauta. Sanders (1982) sugere que o pesquisador deve trabalhar de forma profunda e satisfatória com um pequeno número de amostras, e que informações suficientes podem ser conseguidas com amostras pequenas. Na nossa pesquisa, trabalhamos com uma amostra de 19 professores que foram entrevistados por meio de entrevistas semiestruturadas, de forma detalhada, com questões que foram fundamentais e suficientes para a nossa proposta de estudo; além disso, o que ficou em foco foi à qualidade dessas informações obtidas e não a quantidade de participantes.

Segundo o autor supracitado, a coleta de dados tem como características a entrevista profunda com os participantes, podendo ser gravada em áudio e transcrita, pode ainda se constituir de um estudo do documento transcrito pelo próprio participante e algumas outras formas de observação do sujeito participante. Sanders (1982) adverte que é fundamental que tudo aquilo que for dito pelo participante seja registrado, de forma detalhada, para assim se ter uma melhor qualidade de análise da coleta dos dados, e também destaca que é mais viável fazer poucas questões e aprofundá-las, pois muitas perguntas não são sinônimas de boas informações. Na presente pesquisa, foram elaboradas cinco questões que, a nosso ver, eram suficientes e satisfatórias para o trabalho, e foram gravadas em áudio, com o intuito de obter o máximo de informação e não perder nenhum detalhe para a transcrição dos dados.

A análise fenomenológica dos dados, de acordo com Sanders (1982), se dá por meio de três etapas fundamentais: na primeira, o autor enfoca a importância da transcrição enquanto qualidade fundamental, por propiciar a identidade da pessoa que está sendo entrevistada; na segunda, surgem as temáticas que emergem das entrevistas realizadas e os temas devem estar de acordo com os elementos comuns que aparecem nas entrevistas – vale ressaltar que Sanders prioriza a importância do tema e não a quantidade que aparece de assuntos em comum nas entrevistas –; e, na terceira, está o ponto em que o autor das entrevistas tem que correlacionar e identificar as temáticas, a fim de caracterizar a pesquisa e o seu fenômeno. O trabalho que propomos tem por prioridade analisar e identificar as temáticas comuns que surgiram durante o estudo, com foco na sua centralidade e não na frequência com que as falas apareceram. As transcrições foram realizadas de forma detalhada e foi permitido que cada entrevistado falasse sua opinião de forma livre em cada pergunta feita, possibilitando, assim, que cada professor respondesse à entrevista de forma autêntica e única, sem interferência de opiniões do pesquisador.

### a) Participantes

Foram participantes da pesquisa 19 (dezenove) professores do 6º ano do Ensino Fundamental de duas instituições públicas da cidade de Maringá (PR), que se localizam em diferentes bairros e com diferentes históricos de violência. Para a definição dos participantes, entramos em contato com as escolas e explicitamos os objetivos da pesquisa. Solicitamos à direção a indicação de professores para participarem das entrevistas. Após a indicação, estabelecemos contato com os professores a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa. Entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme as exigências da Resolução CNS 196/96. O projeto de pesquisa foi postado na Plataforma Brasil e submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos, sendo aprovado.

No Quadro 1, apresentamos o número de participantes, sexo, idade, religião, disciplina ministrada, área de conhecimento, formação universitária e tempo de atuação como professor. Optamos por fazer referência aos participantes pela letra “P” e as escolas são indicadas por Escola A e Escola B.

Quadro 1 - Dados sobre os professores das Escolas A e B

ESCOLA A							
ID	Idade	Sexo	Religião	Disciplina	Área do Conhecimento	Formação Universitária	Tempo como professor
P1	44 anos	F	Católica	Língua Portuguesa	Humanas	Pós-graduação	25 anos
P2	26 anos	F	Evangélica	Matemática	Exatas	Pós-graduação	5 anos
P3	35 anos	F	Católica	Ciências	Biológicas	Pós-graduação	5 anos
P4	49 anos	F	Católica	Língua Portuguesa	Humanas	Pós-graduação	7 anos
P5	49 anos	F	Evangélica	Inglês	Humanas	Graduação	15 anos
P6	46 anos	F	Sem religião	Geografia	Humanas	Graduação	17anos
P7	46 anos	F	Católica	Arte	Humanas	Graduação	20 anos
P8	33 anos	F	Católica	Educação Física	Biológicas	Pós-graduação	10 anos
P9	50 anos	F	Evangélica	Geografia	Humanas	Pós-graduação	23 anos
P10	67 anos	F	Católica	História e Ensino Religioso	Humanas	Graduação	42 anos
ESCOLA B							
P1	40 anos	F	Católica	Arte	Humanas	Graduação	7anos
P2	35 anos	F	Católica	Matemática	Exatas	Graduação	12 anos

P3	46 anos	F	Católica	Língua Portuguesa	Humanas	Pós-graduação	21 anos
P4	35 anos	F	Evangélica	Educação Física	Biológicas	Graduação	7 anos
P5	36 anos	F	Evangélica	História e Ensino Religioso	Humanas	Graduação	13 anos
P6	30 anos	F	Católica	Ciências	Biológicas	Graduação	15 anos
P7	54 anos	F	Evangélica	Geografia	Humanas	Pós-graduação	15 anos
P8	39 anos	F	Católica	Português e Inglês	Humanas	Pós-graduação	15 anos
P9	25 anos	F	Católica	Matemática	Exatas	Pós-graduação	8 meses

Fonte: dados retirados das entrevistas semiestruturadas.

## b) Instrumentos para coleta de dados

Como instrumento para a coleta de dados utilizamos a entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2014, na escola do professor participante, em horário previamente agendado e em uma sala disponibilizada para este fim. Não houve interferência externa e o ambiente era propício para o desenvolvimento das entrevistas. A duração média de cada entrevista foi entre 30 e 40 minutos.

Antes de justificarmos a escolha da aplicação das entrevistas, vale ressaltar, breve e novamente, o propósito e as possíveis lacunas que as ciências humanas e a pesquisa qualitativa fenomenológica vêm preencher para acabar com o pragmatismo do conhecimento puramente quantitativo.

Segundo Flick (2004), as ciências humanas e sociais objetivam amplificar a leitura superficial do objeto a ser estudado, já que a subjetividade e o que tem mais de “humano” são estudados na sua complexidade e permitem o surgimento de métodos mais aperfeiçoados, que visam enfatizar o objeto, e é ele quem dará origem à metodologia a ser usada.

Para Amatuzzi (2006), os métodos científicos clássicos se declaram mais precisos ao fazerem ciência, alegando que sua maneira de mensuração, palpação e objetividade são as formas corretas de se produzir conhecimento. Em contrapartida, as ciências naturais de cunho qualitativo também possuem seus métodos peculiares e cuidados ao produzir cientificidade, pois constroem métodos rigorosos e delimitam seu estudo conforme a necessidade do objeto a ser explorado.

O referido autor aponta, ainda, que uma pesquisa que toma como partida a subjetividade humana já tem a complexidade e a necessidade de um caminho metodológico conveniente para ter acesso à luz das experiências pessoais de cada indivíduo.

Amatuzzi (2006) acrescenta que, para conhecermos a profundidade da subjetividade e pesquisa-lá de forma peculiar, não se torna plausível reduzi-la apenas à sua leitura superficial, mas irmos até seu interior, para assim conseguirmos elaborar uma narrativa minuciosa sobre ela. Uma das ferramentas que pode ser utilizada nessa busca de experiências subjetivas ricas seria a entrevista, pois é por meio deste instrumento que o sujeito e objeto estudado podem ter uma proximidade e a riqueza da subjetividade analisada.

A esse respeito, Manzini (2004) salienta que a elaboração das entrevistas pode ocorrer de duas formas: por roteiros ou por questionários. Ambas são compostas por perguntas ou tópicos. As entrevistas ainda podem ser caracterizadas na sua estruturação de três formas: não estruturadas, estruturadas e semiestruturadas.

Ainda de acordo com o autor supracitado, a estruturação das entrevistas se diferencia uma da outra pelo tipo e quantidade de perguntas elaboradas e a ligação entre elas, e a qualidade destas perguntas consiste outra forma de distinguir a estrutura: desde especificidades na elaboração das questões até a sua complexidade. Estes tipos de entrevistas têm como fundamento o aprofundamento detalhado do próprio método proposto: o método da pesquisa de cunho qualitativo.

Segundo Dale (1996), a característica principal de uma entrevista do tipo fenomenológica é a pergunta inicial do questionário, pois ela será o foco e o guia da pesquisa a ser feita. Em outras palavras, ela será o rumo de todo o processo para a coleta dos conteúdos a serem estudados. Outro método a ser utilizado é a escolha de uma situação no momento que estará sendo realizada a pesquisa, ou seja, o pesquisador pede para que o sujeito entrevistado cite alguma experiência de sua vida que seja compatível com o objetivo e temática da entrevista.

Para o referido autor, não temos apenas essas perguntas que são elaboradas de forma prévia, mas também as perguntas predeterminadas, ou seja, questões que vão surgindo durante a pesquisa com o entrevistado. O objetivo deste tipo de pergunta é ir comprovando o fenômeno estudado e se o mesmo se corrobora em razão da pergunta que foi gerada. O pesquisador precisa sempre ficar atento, e procurar controlar e guiar o sujeito, pelas perguntas feitas, para que mergulhe a fundo no seu relato, na sua narrativa.

Amatuzzi (2006) atenta para a possibilidade de se gravar e transcrever as entrevistas, e a principal característica desse método é a possibilidade de ler os relatos de forma mais precisa pelo entrevistador e analisar todo esse conteúdo de forma minuciosa e compreensiva a respeito do objeto que está sendo estudado. Outra possibilidade que confere mais qualidade à

pesquisa é que todo esse conteúdo gravado e relatado pode ser anexado aos variados tipos de pesquisas científicas, como dissertações, teses, artigos, entre outros.

A entrevista que realizamos foi dividida em duas partes. Na primeira, coletamos os dados sociodemográficos (descritos em participantes); e, na segunda, trabalhamos com as cinco questões geradoras que buscaram obter a concepção dos professores, por meio da experiência consciente, sobre a violência na escola e suas possíveis relações com a moralidade humana. Para tanto, perguntamos: 1) Em sua opinião, o que significa violência na escola? Dê exemplos de situações dessa violência; 2) Você já vivenciou situações de violência nas escolas? Se sim, quais?; 3) Na sua opinião, quais as possíveis causas dessa violência?; 4) Para você, o que significa moralidade?; e 5) Na sua opinião, existe alguma relação entre moralidade e violência na escola? Se sim, qual(is)?

### **c) Caracterização das escolas participantes e histórico de violência dessas instituições**

As duas escolas participantes são escolas públicas da cidade de Maringá (PR). A escola A foi fundada no ano de 1967 e é uma escola grande, com cerca de dois mil alunos matriculados no ano de 2014. Está situada em um bairro de classe média e atende alunos do próprio bairro e de bairros vizinhos.

A seguir, apontaremos as questões direcionadas ao diretor da escola A e relataremos os pontos mais relevantes da entrevista.

Pedimos ao diretor da escola A que relatasse os casos de violência que ocorreram nos últimos cinco anos na escola, os casos marcantes dos quais ele pudesse se lembrar. Segundo o diretor, que se encontra no sétimo ano de gestão como diretor auxiliar, o trabalho feito pela diretora tem como fundamento a contenção dos casos de violência na escola e, por esta razão, ela é bem reconhecida na cidade. Entretanto, o diretor nos disse que já vivenciou muitos momentos embaraçosos de violência escolar, como as violências de cunho físico e verbal que causaram problemas de difícil resolução.

Segundo o referido profissional, a escola tende a agir da seguinte forma quando aparecem casos de violência: no momento que acontece algum desentendimento e que o risco de agressão física e verbal se torna evidente, a família já é comunicada e chamada pela escola para resolver o conflito. Em alguns casos mais graves, contudo, a intervenção é mais rígida, resultando em registros de boletim de ocorrência na D.P. Já existiram casos, na escola, por exemplo, de pais serem levados à delegacia por desacato, desrespeito, ameaças, isso contra os professores e a própria direção.

Dessa forma, as medidas tomadas pela escola são as seguintes: os professores não toleram as indisciplinas, e quando elas ocorrem encaminham os envolvidos diretamente aos pedagogos. Quando estes profissionais não conseguem amenizar a situação, o caso vai para a direção e, se esta última também não for capaz de solucionar o conflito de forma adequada, então é feito o registro de boletim de ocorrência.

Esta postura da escola, para o diretor entrevistado, é fundamental para combater a violência, e as respostas que essa prática vem trazendo são positivas, tanto que a violência escolar vem diminuindo. A escola vem ganhando um reconhecimento exemplar na cidade, e por isso as medidas para se combater a violência escolar são severas, a fim de que a escola continue sendo bem vista na sociedade. Segundo o entrevistado, a escola, atualmente, em comparação aos anos anteriores, melhorou muito.

O entrevistado ainda nos informou que a escola adotou, há pouco tempo, um regime severo referente à uniformização e aos atrasos, e isso vêm trazendo grandes resultados. Existe uma regra básica em relação aos atrasos: o aluno pode chegar atrasado duas vezes no semestre, caso ele se atrase pela terceira vez, os pais são acionados e o aluno fica suspenso por três dias. Outras proibições da escola determinam o não uso de boné dentro da sala de aula e também de qualquer tipo de aparelho eletrônico. Cabe ressaltarmos que esse regime é interno da escola e foi adotado com a aprovação dos pais.

Quando se trata da violência, segundo o diretor, o regime é claro: em caso de agressão física, ambos os alunos são suspensos, e a família é convocada a comparecer na escola. Dependendo da reincidência, a escola toma medidas mais sérias, como registrar boletins de ocorrência.

Apresentaremos, a seguir, algumas informações básicas da escola B e, na sequência, relataremos as partes mais importantes da entrevista realizada com o diretor da escola B.

A Escola B foi fundada em 1974 e comporta hoje cerca de 1.200 alunos. A comunidade atendida é composta por alunos das classes baixa, média e média-alta. Maioria dos alunos matriculados são filhos de funcionários da Universidade Estadual de Maringá (cerca de 40%).

Requisitamos ao diretor desta escola que relatasse sobre os casos de violência observados nos últimos cinco anos na escola, focando os casos mais marcantes de violência escolar dos quais pudesse se lembrar.

Segundo o diretor da escola B, existem algumas situações que ele não tem dimensão do todo. Os atos de violência no colégio são esporádicos, mas aconteceram casos como soco, pontapés, que ocorrem, sobretudo, com os alunos do ensino fundamental.

A orientação que a escola tem, nesses casos de violência escolar, é chamar a patrulha escolar, e a família. A instituição é pontual com esses casos: retira o aluno da sala, espera a família vir e chama a patrulha escolar. Caso a família não compareça imediatamente, ela deve vir posteriormente, senão o aluno não volta a frequentar a escola. Essas medidas são tomadas em casos de violência física, em casos de violência verbal também é acionada a família, mas não a patrulha escolar.

A questão fundamental, segundo o entrevistado, é ensinar aos alunos a não cometerem mais essa atitude, tanto que são tomadas medidas pedagógicas diante desta situação, uma delas consiste na produção, por parte dos alunos envolvidos, de um texto a respeito de seu comportamento agressivo. O diretor comenta que, ainda assim, existem reincidências desses alunos considerados “problema” e que os indisciplinados geralmente abandonam a escola, pois, a família, quando acionada para resolver o problema, muitas vezes, como “solução”, opta por tirar o filho da escola.

A grande maioria dessas famílias que tem alunos indisciplinados, segundo o diretor entrevistado, é desestruturada. Muitos desses alunos são repetentes, filhos de famílias complicadas, de pais negligentes. O próprio núcleo tende a mudar esses alunos de ares, propondo para a família outra escola, outro bairro, pois isto acaba mudando o clima do aluno.

Para o entrevistado, ainda existem casos de alunos que são agressivos, indisciplinados e até violentos, mas são bem poucos, uma vez que a escola sempre age para que esses atos não influenciem os outros alunos. O colégio B, segundo o diretor, é o melhor diante dessas circunstâncias, a melhor escola, nesse sentido. O entrevistado ainda nos relatou que já enfrentou casos de violência bem piores em outros colégios onde trabalhou, e ressaltar que a melhor ação para combater a violência é a tomada pelo colégio B, comparada a outras instituições públicas maringenses.



## 6 RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

Após a transcrição das entrevistas com os professores participantes, iniciamos as possíveis classificações de grupos e categorias, com o intuito de organizar os dados e proceder à análise. Para realizar a análise, dividimos as respostas em três grupos: a) concepção de violência escolar (questões 01, 02 e 03); b) concepção de moralidade (questão 04); e c) relações entre moralidade e violência na escola (questão 05).

Para cada um dos grupos, definimos categorias de acordo com as respostas dos entrevistados. Definir uma categoria significa encontrar núcleos comuns de sentido na exposição comunicativa do entrevistado, a fim de organizar o material para análise. Para Sanders (1982), a definição de categorias seria a localização das temáticas que emergem das entrevistas.

Na Tabela 1, descrevemos as categorias, o número de professores que encontramos em cada categoria e as respectivas frequências encontradas em cada um dos grupos. Vale ressaltar que, entre parênteses, está indicada a questão relacionada ao questionário proposto.

Tabela 1 - Grupos e categorias analisadas

Grupos	Categorias	N	F
<b>01 - Concepção de violência escolar</b>	Violência caracterizada por agressões físicas e psíquicas (questão 1).	10	52,6%
	A violência escolar entendida como bullying (questão 1).	9	47,4%
	As causas da violência relacionadas ao ambiente familiar (questão 2 e 3).	10	52,6%
	Sistema escolar e valores da sociedade contemporânea como responsáveis pela violência (questão 2 e 3).	9	47,4%
<b>02 - Concepção de moralidade</b>	A moral entendida como valores advindos da tradição (questão 4).	6	31,5%
	A moral e sua relação com o dever (questão 4).	2	10,5%
	A moral e sua relação com a empatia (questão 4).	11	58%
<b>03 - Relações entre violência e moralidade</b>	Valores intrinsecamente ligados com a violência escolar (questão 5).	10	52,6%
	A injustiça, ofensas e repressão como fatores responsáveis pela violência escolar (questão 5).	5	26,3%
	A educação familiar e a falta de limites como fatores fundamentais para o comportamento violento dentro das escolas (questão 5).	4	21,1%

Legenda: N = número de professores ; F = Frequência (em porcentagem).

Fonte: Dados elaborados pelo autor a partir das entrevistas.

A partir deste ponto, analisaremos cada grupo e as respectivas categorias encontradas.

## **Grupo 1 - A concepção de violência escolar apresentada pelos professores**

### **Categoria 1: a violência caracterizada por agressões físicas e psíquicas**

Para P.1.A, a violência na escola é: *“quando as pessoas, os alunos começam a se agredir entre si, não só agressividade física, mas verbalmente também, ou certas atitudes que eles têm dentro da sala de aula...”*. Esta mesma professora enfatiza, ainda, que vivenciou tanto casos de violência física quanto verbal. Quando lhe perguntamos se já tinha vivenciado alguma situação de violência, respondeu: *“já sim, como agressão física, né? Já tivemos alguns casos, e também muita violência verbal”*.

Assim como exposto por P.1.A, Michaud (1989) enfatiza que a violência não se restringe somente a agressão física, como acreditavam as leituras mais antigas a respeito da violência, mas que existem outras formas de se caracterizar a violência, entre elas a violência verbal. Interessante ressaltar que as violências verbais, dentro das salas de aula, acontecem com mais frequência do que as agressões físicas, como o falar mal, humilhar, expor os amigos ao ridículo, entre outros fatores.

P.2.A também faz essa relação entre a violência ser distinguida entre a física e a verbal: *“Tem a violência física, e tem a violência verbal. A violência verbal é o que a gente mais sofre...”*.

P.3.A também destaca essa mesma ideia quando perguntamos se ela já vivenciou situações de violência na escola: *“Já, já vi violência física mesmo, de aluno batendo um no outro, é... Um. Violência verbal entre os próprios companheiros de trabalho...”*.

Essas duas falas nos remetem ao que Misse (1999) enfatizou: a violência na atualidade não comporta somente um único significado e, dessa forma, não é plausível usar essa expressão exclusivamente para caracterizar as agressões físicas, mas também outras situações nas quais a violência pode se manifestar, em diferentes formas e características. Mais uma vez observamos que os professores mencionados ressaltaram a violência verbal e o quanto ela está presente no cotidiano escolar, embora isso não queira dizer que as agressões físicas não apareçam no ambiente escolar.

P.4.A fala, de forma mais direta, o que seria a violência: *“é aquilo que fere o outro aluno, na sua integridade física, ou emocional, ou psicológica. Isso pra mim é violência”*.

P.8.A nos relata o que considera como violência na escola: *“violência na escola pra mim tá tudo ligada entre... Tanto na parte moral, física, mental, porque a agressão mesmo não é só física, às vezes como falar já agride a pessoa, então aí já vai ter uma complicação...”*.

Segundo Guerra (2001), há vários tipos de violência que se manifestam no ambiente escolar, com destaque para a violência física, a psicológica, a verbal e a sexual. Dessa forma, observamos que é bem comum os professores já terem essa dimensão, na atualidade, das diversidades pelas quais a violência escolar se manifesta, como apontado por P.4A e P.8.A.

Já entre os professores do colégio B, a professora P.1.B destaca: “... *Tem a violência física, e bem mais a violência moral...*”. Em relação à questão perguntada sobre a vivência de situações de violência na escola, ela disse: “... *Bastante. Violência verbal, violência física. Violência verbal é mais corriqueira*”. Quando lhe perguntamos o que seria essa violência verbal, respondeu: “*seria os xingamentos, a agressão verbal, os apelidos*”.

O professor P.2.B também enxerga os tipos de violência baseados na violência física e verbal: “*Eu acho que a violência existe de várias formas: tem a violência verbal, a violência física e outras situações também...*”.

Esses dois exemplos de violências (física e verbal) citados pelos entrevistados da escola B também nos remetem à caracterização de violência descrita por Silva (2010): a violência física pode ser assinalada como a violência gratuita, facilmente identificável, como as agressões físicas, assaltos, ameaças, destruição, etc. Já nas violências verbais, incivilidades e violência psíquica, destacam-se os xingamentos, o desrespeito com os outros alunos, professores e as humilhações, e estas últimas são mais difíceis de serem identificadas como atitudes violentas, ocorrendo muitas vezes uma naturalização e banalização desses acontecimentos.

Para P.4.B, quando questionamos sobre o que significa violência na escola, ele respondeu: “*Violência pode ser tanto física quanto verbal. Já vi muita agressão física, xingamentos, já fui agredida por aluno também, tanto fisicamente quanto verbalmente...*”.

Para P.6.B: “*violência eu acho que está vinculada tanto com o aspecto verbal quando o físico, corporal*”.

Por último, a professora P.7.B é bem mais direta: “*Violência? Pode ser violência verbal, tanto violência física quanto verbal, entre professores e alunos e entre os alunos*”.

Assim, para P.4, P.6 e P.7 da escola B, a violência escolar pode ser caracterizada por dois tipos: violência física e verbal.

Aproximando a definição de violência dos professores supracitados com o ponto de vista de Guerra (2010), a violência física é bem complicada de ser definida e, por isso, é considerada complexa de ser caracterizada. Isso se dá, também, pelas novas descobertas em relação à violência, abrangendo desde as agressões intencionais como os danos sem intenção. Entretanto, qualquer tipo de relação em que um indivíduo exerce poder incondicional sobre o

outro, com a finalidade de prejudicar este último com danos físicos, é caracterizado como um ato violento. Já a violência psíquica, na qual se encontra a violência verbal, segundo o referido autor, é reconhecida, ou melhor, caracterizada por agressões em nível psíquico, e tem como principais características: ameaças, rejeições, aterrorizar a vítima, atos de depreciação, agressões verbais, como o xingamento, isolamento, e qualquer atitude que provoque sofrimento mental.

Interessante ressaltar que muitos professores entrevistados foram vítimas também destas violências físicas e verbais, ou seja, esses comportamentos não se restringem apenas aos alunos.

### **Categoria 2: a violência escolar entendida como bullying**

Nesta categoria, iremos discutir e analisar as respostas dos professores que relacionaram a violência escolar com o bullying.

Segundo P.5.A, quando perguntamos se ela já vivenciou situações de violência na escola, ela nos deu a seguinte resposta: *“a violência também tem o bullying, também tem muitas coisas ligadas à discriminação, o próprio professor pode ocasionar essa violência, dependendo do que ele diz pra criança, violência, como ele fala a palavra, como ela é sentida na criança, isso pode reverter numa condição que a criança pode bloquear-se, revoltar-se. Então tem uma série de coisas que eu considero como violência na escola, de colega pra colega, de professor pra aluno, tem todo um cuidado especial ligado a isso, e eu acho que é mais essas coisas. Drogas são mais no período noturno, de manhã e a tarde é mais difícil”*.

Analisando esta fala de P.5.A, para Lopes Neto (2005), o bullying é um fenômeno muito presente dentro das instituições escolares e a principal fonte de violência escolar. As suas características são complexas, e engloba todas as formas e comportamentos agressivos que comumente aparecem entre os alunos e os profissionais em todo o ambiente escolar. Vale ressaltar que as práticas de bullying frequentemente acontecem sem que haja motivo, é uma violência gratuita. O autor menciona, ainda, que não é só uma prática entre os alunos, e P.6.A faz essa colocação ao mencionar que os professores também estão envolvidos nessa violência escolar.

Já para P.6.A, o bullying pode ser caracterizado como a falta de consideração e importância com o outro, como ela mesma diz: *“... Tem a questão também de um não se importar com o outro, que hoje em dia é chamado de bullying na escola, né? E isso gera também a violência”*.

Podemos avaliar esse comentário de P.6.A, baseando-nos em Lopes Neto (2005). Para este autor, é muito comum nas práticas de bullying entre os estudantes a falta de consideração e respeito pelos outros, e pode ser por essa ausência de empatia pelo próximo que cada vez mais o bullying vem contaminando o ambiente escolar, nas suas mais variadas formas de se apresentar.

Segundo P.7.A, quando perguntamos se ela vivenciou situações de violência na escola, obtivemos a seguinte resposta: *“Sim. Sim, assim, diariamente ‘né?’, A questão que eu falei do falar, do verbo, o tal do bullying. Diariamente, nas salas de aula, é aluno que xinga o outro, que chama o outro de ‘burro’ ou ‘seu incompetente’ ou ‘que você não sabe nada’, e dá tapa na cabeça, que não machuca mas, ao mesmo tempo, você dá um tapa na cabeça e chama de ‘burro’, aquele aluno está sendo agredido. E tanto já peguei aluno chorando, já quis levar pra direção e ele não foi por medo, então esse é o verdadeiro, assim, agressão... Bullying. Eu vejo assim, esse aluno que sofre isso ele já está fisicamente e emocionalmente abalado porque ele tem medo, ele está sendo agredido fisicamente e verbalmente e não quer falar. Eu já vivenciei também é alunos brigando fisicamente e eu ter que entrar no meio pra separar, porque pelo menos eu vejo e não deixo acontecer, eu separo, porque eu tenho medo de acontecer o pior. Então eu, quando vejo, eu entro no meio e tento separar”*.

Podemos analisar essa fala de P.7.A, valendo-nos novamente de Lopes Neto (2005). Segundo o autor, o bullying frequentemente possui duas características bem peculiares nas relações escolares: a sua manifestação direta e a indireta. A forma direta é a mais corriqueira e pode ser caracterizada por agressões físicas e verbais, entre as quais se destacam: os xingamentos, as brigas, agressões físicas, furtos, ameaças. A forma indireta é mais difícil de ser identificada, e tem como características a exclusão, a indiferença com o outro, as fofocas, histórias que agridem e denigrem a imagem do outro, entre outras. Importante ressaltar que o bullying gera um sofrimento tão intenso na vítima, que muitas crianças e adolescentes acham essa violência mais grave que os problemas suscitados pelas drogas, e têm medo de denunciar os agressores por temer algo ainda pior.

Quando perguntamos para P.9.A o que significa violência na escola, ela nos respondeu: *“Violência? Ela está em todo lugar, mas na escola se concentra mais... Ela se concentra mais, tem maior número de pessoas, principalmente adolescentes, porque na idade deles assim, eles não se aceitam, começam a falar um do outro, e começa a surgir a violência. Colocam apelidos, e começa a virar violência, principalmente o bullying, né?, que acontece na escola”*.

Para analisarmos o comentário de P.9.A, partiremos da colocação de Rossato (2013) sobre o bullying. Este autor explica que as práticas de bullying entre os adolescentes provocam uma desarmonia na relação com os outros, e distorcem e enfraquecem algumas virtudes fundamentais para a relação com o próximo. Desta forma, o respeito, a dignidade, a solidariedade, a empatia, vão perdendo seu sentido e abrindo as portas para a violência, a agressão física, a não aceitação das diferenças, a falta de respeito, falta de limites, incivildades e, assim, os atritos com os outros se tornam corriqueiros. Se faltar confiança nas relações entre os alunos e lhe faltarem virtudes, eles entram em conflitos, muitas vezes graves, criando assim um ambiente escolar cada vez mais violento.

A última professora entrevistada do colégio A, a P.10.A, também comenta sobre o bullying e, quando lhe perguntamos se já tinha vivenciado situações de violência na escola, ela respondeu: *“Nessa escola? De vez em quando tem aluno brigando, mas não presenciei não. Muitas vezes tem xingamento, mandam o amigo pro outro lugar, e por aí vai. A gente está trabalhando muito com o bullying agora, sempre trabalhando, combatendo, mas mesmo assim têm muitos problemas com isso, xingamentos, apelidos, até mesmo com nós professores”*.

Esse comentário de P.10.A se aproxima muito da definição proposta por Bandeira e Hutz (2010) sobre bullying. Este fenômeno se caracteriza por agressões físicas e verbais, mas destacando a violência verbal, aparecem os apelidos, os insultos, as ofensas, entre elas a de cunho racista, homofóbico, de diferenças religiosas, socioeconômicas e culturais, e são muito presentes na realidade escolar entre os alunos e dos alunos com os professores.

Cabe ressaltar que identificamos semelhanças entre as respostas obtidas dos docentes da escola A e da escola B, como indicaremos a seguir.

No momento que perguntamos se existe muita violência dos alunos dos sextos anos, P.3.B nos respondeu: *“Muito. Muita violência, bullying, acontece muito nos sextos anos. Um agredindo o outro, mas verbalmente. Fazem brincadeiras, mas não deixam de ser uma agressão”*.

A definição de P.3.B parece se restringir mais às práticas de violência verbal, portanto as práticas do bullying estariam mais próximas desta violência. Aproximando esta definição das emitidas por Lopes Neto (2005) e Bandeira e Hutz (2010) sobre o bullying, uma das grandes particularidades deste fenômeno, assim como mencionado anteriormente, é a violência verbal, na qual se destacam os apelidos, os xingamentos, as fofocas, as chacotas, entre outros.

Para P.5.B, a violência pode ser variada: *“Na minha opinião, tem algumas variações: a violência inclui a violência física, quando a agressão chega ao extremo, mas também entra a questão da violência verbal, xingamento, o próprio bullying, tem várias situações”*.

P.5.B também menciona o bullying quando lhe perguntamos sobre o que significa violência na escola: *“Violência na escola dá pra definir de várias formas: a indisciplina que não permite que o professor dê aula e atrapalha os outros colegadas de sala; a violência física, as agressões que ocorrem entre os alunos, como quando o colega quando agride o outro, ou quando agride um professor... O preconceito, a discriminação; o bullying; as ofensas, as piadas...”*.

Percebemos que, para P.3.B e P.5.B, o bullying é uma das formas pelas quais a violência aparece nas escolas. O bullying, como destacado por Rossato (2013), é um dos problemas mais sérios que aparecem dentro das escolas e é um dos fenômenos violentos mais presentes dentro das salas de aula. O bullying, como mencionamos anteriormente, ainda contribui severamente na falta de bons comportamentos dos jovens estudantes, como: falta de respeito, dignidade, solidariedade entre eles. O pior que isto estimula uma desconfiança entre os estudantes e, assim, com essa falta de confiança, esses alunos acabam entrando em conflitos e criando um ambiente escolar cada vez mais violento.

Ainda segundo o referido autor, as instituições escolares brasileiras são muito violentas, tanto que se encontram no quarto lugar do ranking mundial. Por causa das práticas de bullying é que o Brasil se encontra nesta posição preocupante de violência escolar.

P.8.B nos diz que a violência e o bullying têm uma relação muito próxima, quando perguntamos se ela tinha vivenciado situações de violência na escola, respondeu: *“Já sim, principalmente quando o aluno sofre de bullying, né? Acho que a violência e o bullying tem uma relação muito próxima. Então começa com um provocando o outro, até estourar o limite e acaba acontecendo a violência física”*. A mesma professora menciona o bullying, novamente, quando questionamos sobre as possíveis causas da violência: *“Preconceito racial, questão de... Tudo é culpa do bullying, né? Tem relação com a aparência, com a falta de estética, aonde o outro é magro, o outro gordo, um é bonito, o outro é feio, e por aí vai”*.

Por último, a professora P.9.B destaca bastante a discriminação pela prática de bullying: *“Tem muitas agressões verbais como o bullying, discriminação pela pessoa ser gordinha, ser diferente... Já teve casos de alunos serem tão vitimados de brincadeiras que ele mudou bastante. Tinha um aluno que era bem gordinho, e ele não vinha com camiseta regata por medo dos amigos tirarem sarro dos seus peitos”*.

Tanto P.8 como P.9, do colégio B, destacaram a discriminação sofrida pelos alunos considerados diferentes. Segundo a interpretação de Rossato (2013), as pessoas consideradas com aparências diferentes (magras, baixas, gordinhas, que usam óculos, entre outros) ou que apresentam comportamentos considerados distintos dos demais (mais quietos, os mais inteligentes, comportados, entre outros) são os tipos de vítimas que mais estão sujeitos ao bullying, enquanto os considerados mais rebeldes, agressivos, são os alunos que mais praticam o bullying contra os outros.

De acordo com Smith (2002), os alunos que são vítimas do bullying apresentam baixa autoestima, podem estar sujeitos a depressão, angústias, isolamento, traumas, e, conforme essas ofensas vão se tornando tornem constantes, pode provocar um problema mais sério a longo prazo na vida de quem sofre o bullying.

Finalizando esta parte, é grande a preocupação dos estudiosos da área escolar com os comportamentos violentos e as condutas de bullying. A escola, que era um espaço que imprimia segurança, socialização, desenvolvimento e aprendizado, vem dando lugar à dispersão de comportamentos violentos e preocupantes, como as práticas de bullying. Para se ter uma noção do tamanho da gravidade acometida pelas escolas com esse fenômeno, tratando-se de uma análise mundial, mais de 80% dos adolescentes e das crianças dos Estados Unidos já sofreram bullying. No Brasil, mais de 70% dos jovens ao menos viram alguma situação que envolvesse agressões físicas e verbais entre os alunos, e mais de 30% já se envolveram diretamente em brigas (ROSSATO, 2013).

### **Categoria 3: as causas da violência relacionadas ao ambiente familiar**

As análises referentes às respostas obtidas nessa categoria se pautam nas causas da violência que os professores acreditam estarem diretamente ligadas à estrutura familiar.

Ao perguntarmos para P.1.A sobre as possíveis causas da violência escolar, obtivemos a seguinte resposta: *“Nós temos os casos da família, né? A situação familiar é bem complicada, e têm muitos alunos que são praticamente abandonados. Aí temos casos de alunos que não foram avaliados, mas que têm ‘condutas típicas’ e estão nas salas com os alunos ‘comuns’, e temos aqueles outros que estão ligados com a família, né? Às vezes, temos problemas, a escola comunica, mas eles nem se interessam, não tentam resolver e daí cai tudo para a escola. E somos nós que, dentro da sala de aula, temos que resolver esses problemas. Temos aqueles alunos que roubam, que é traficante de drogas, aqueles que...*



*poderia dizer assim... que não conseguiram adquirir o mínimo da aprendizagem, e eles estão dentro da sala, e não conseguem aprender e daí acaba gerando a violência, né? Porque não querem estudar, já não têm mais o interesse, e daí extravazam de outra maneira. E a escola acaba sendo o estopim, é aqui que a coisa acontece”.*

Analisando este posicionamento de P.1.A sobre a violência e a sua ligação com a família, Herrera (2002) nos aponta que os alunos que se sentem abandonados, pouco valorizados ou não recebem a devida atenção dos pais estão mais sujeitos a condutas típicas de violência escolar. Em outras palavras, um ambiente familiar conflituoso, hostil e negligente contribui para a rebeldia, para a baixa autoestima nos jovens, e para as condutas antissociais, trazendo como consequência as práticas de comportamentos agressivos e alimentando as condutas violentas escolares.

A professora P.2.A também estabelece a relação da família com a violência ao questionarmos sobre as causas da violência escolar: *“A educação de casa, porque assim: se você chamar um pai, de um aluno ‘assim’, ele trata o pai quase da mesma maneira, então ele já vem com essa rotina da casa dele, daí só reproduz na escola o que aprende em casa”.*

À referida professora propusemos, ainda, duas outras perguntas que não estavam no roteiro. A primeira refere-se ao comentário de o problema vir de casa, e ela respondeu: *“Isso, vem de casa. Porque, assim... O professor, ele perdeu a autoridade, a gente é muito restrito, não pode fazer quase nada. Às vezes, até quando a gente faz alguma coisa pro bem, a gente é mal interpretado. Então, eu acho assim, que os alunos ganharam muito direito, e a gente perdeu, e isso tá ajudando... Você não pode mais corrigir o aluno aqui. Então, ele não tem em casa, ele não tem na escola, e ele vai levar isso pra vida dele. Então, quer dizer, que quando ele tiver um filho, ele vai repassar isso daí”.*

Na outra pergunta, indagamos se, na escola, os próprios pais discriminam muito os professores, e a resposta de P.2.A foi: *“A minoria apoia a gente. É muito difícil encontrar um pai que nos apoia. Você encontra um pai de uma sala toda que te fala ‘professora, corrige meu filho’. A maioria fala assim: ‘Ai professora, você foi muito dura, você não gosta do meu filho’. Eles não entendem, porque assim, o aluno não está aqui pra gostar da gente, mas a gente tem que manter esse respeito, essa distância e, às vezes, uma coisa que a gente fala é pro bem, mas é mal interpretado. Igual assim, eu já passei por uma ocasião que tinha um aluno especial na sala, com deficiência intelectual, e a mãe chegou pra mim e falou assim: ‘professora, não sei mais o que eu faço’. Era um colégio particular, então no colégio particular não tinha um professor de apoio, nem nada, ele tava em uma sala normal. E a mãe queria pôr na APAE, daí eu disse assim: ‘não mãe, vamos tentar outros métodos, tenta uma escola particular que*

*trabalhe não só com a didática, não só o conteúdo, mas assim, atividades da vida cotidiana dele, porque ele precisa disso, ele precisa aprender a escovar o dente, pentear o cabelo, mexer com dinheiro, e ele já estava no sétimo ano, e ele não sabia o básico'. Igual eu conversei com você agora eu conversei com a mãe, e ela... Depois que ela saiu da escola ela conversou com mais alguém, e daí ela voltou querendo processar eu, querendo processar a pedagoga, querendo processar a escola, achando que a gente estava discriminando o filho dela, e toda minha fala foi pra tentar ajudar o filho dela, então é isso que acontece. Então, às vezes, você chama a atenção de um aluno pra tentar ajudar ele, e ele vai e conta pro pai, e a minoria vem aqui na escola perguntar o que realmente aconteceu, a maioria já vem querendo 'sabe?', fazer barraco (risos), literalmente, xingar, dificilmente você vai encontrar um pai centrado, é muito difícil. Eu tenho 26 anos, há uns três anos atrás, quando eu tinha 23, veio uma mãe de um menino de 14 anos falando assim: 'Não sei o que eu faço mais com o meu filho professora, o que você acha?' Quer dizer, eu não tinha nem idade pra ter um filho daquela idade, aí o que eu respondi: 'Minha mãe (risos) faz assim: quando meus irmãos não vão bem na escola, ela tira alguma coisa deles até eles melhorarem' aí ela fala: 'Mais como eu vou tirar alguma coisa dele? Como o computador? Eu trabalho o dia inteiro'. Aí eu falei: 'faça igual a minha mãe, leva o modem pro serviço'. Então é isso, a gente acaba, sem ter a bagagem necessária, a gente acaba ensinando o pai, é isso o que acontece".*

Analisando esta fala de P.2.A, a relação entre a família e a escola é muitas vezes problemática: em muitos momentos o diálogo entre ambos não se efetiva por falta de usarem a mesma linguagem quando se trata do método de ensino, assim, muitas vezes, os professores de classes econômicas e culturas diferentes dos pais não conseguem estabelecer um contato significativo. Muitas vezes os professores só conseguem uma aproximação quando estes pais possuem um grau elevado de formação cultural. Outros problemas que podemos situar são referentes aos próprios preconceitos estabelecidos pelos educadores às famílias que fogem do padrão tradicional (SILVEIRA, 2002). Essa culpa e responsabilidade atribuída às figuras paternas são corriqueiras no ambiente escolar, ou seja, é muito comum os professores atribuírem toda a responsabilidade do aprendizado do seu aluno, sejam as boas ou as más condutas, ao ambiente familiar e somente em razão disso. Esta relação entre família e escola é bem marcada por culpas e irresponsabilidades que são jogadas um para o outro, e não são compartilhadas e trabalhadas de forma cooperativa. A escola ainda persiste no discurso de que a família é a responsável pela ação educacional, e a omissão dos pais é que é o grande responsável pelo mau desempenho dos estudantes.

Esta mesma ideia anteriormente mencionada é alvo de estudo de Wagner, Sarriera e Casas (2009), que fizeram uma pesquisa na qual procuraram observar como os pais e os professores enxergavam o ensino, e o quanto eles estavam satisfeitos com o desempenho escolar dos seus alunos, e como as famílias enxergavam os professores e vice-versa. Os autores tiveram como resultado algo já bem esperado do discurso educacional: os professores estavam bem insatisfeitos com a interferência dos pais na vida escolar dos seus filhos, especialmente em temáticas relacionadas a sexualidade, educação alimentar, aprendizado de bons modos, virtudes como solidariedade, justiça, dignidade, altruísmo, entre outros. Desta forma, estes professores acreditavam que o seu desempenho e a sua intervenção na educação das crianças eram bem mais significativas do que a participação dos pais. Em contrapartida, as famílias demonstraram um grau de satisfação entre a relação escola-aluno.

Assim, os referidos autores concluíram que existe uma desarmonia e uma falta de contato muito grande entre os pais e os educadores, e estes últimos tendem a culpar a família quando se trata da desvalorização dos alunos em relação à educação.

P.4.A nos relata sobre a falta de educação em casa, a falta de orientação dos pais, como exemplos de causas de violência escolar: *“A falta de educação em casa? A falta de orientação dos pais, no sentido de explicar o que é certo ou errado, o que a criança deve fazer, o que não deve, de coibir, isso é superimportante por que é... O instinto der ser agressivo, ele pode vir da criança, e isso tem que ser controlado pelos pais”*.

Avaliando o posicionamento de P.4.A, Ribeiro e Andrade (2006), a esse respeito, alertam que as famílias que não transmitem valores adequados aos seus filhos geralmente interferem negativamente nas suas condutas e no rendimento escolar deles. Em outras palavras, as condutas atípicas, consideradas violentas e agressivas e também o baixo rendimento escolar, são fruto, muitas vezes, da irresponsabilidade dos pais, da falta de ensinarem e acompanharem a vida, tanto particular quanto escolar, de seus filhos.

A professora P.5.A responde sobre as causas da violência da seguinte forma: *“As possíveis causas? Seria assim, olha: nós temos uma sala de aula, vou falar assim da sala de aula tá? Porque é minha prática, minha vivência. Temos uma sala de aula, e vem um aluno de cada família, cada um com uma determinada instrução familiar, uma criação. E eles chegam ali, e têm um embate, entendeu? Com relação à falta de limites, seu jeito, cada um tem o seu jeito, a sua criação, cada um tem os seus valores. E ali eles começam a se confrontar ‘ah, eu sou assim, o outro é assim’, por isso que eu falei, começa o quê? Verbal, uma agressão, a violência verbal. Eu acredito que tudo começa por aí. Por isso que eu tomo essa posição de que: eu prefiro tomar partido de uma violência verbal já, tentar parar ali,*

*porque dali começa a agressão física, entendeu? Então, por que que há? Por essas diferenças da sociedade mesmo, cada família cria de um jeito. Então, eles chegam ali, e vão notar as diferenças, como qualquer outro ajuntamento de sociedade, você forma uma sociedade e há as diferenças de conceito”.*

Para avaliar o ponto de vista de P.5.A sobre as diferentes famílias e a relação com a violência, usaremos a explicação de Stratton (2003). Para o autor, o que entendemos por família e as suas características tem mudado drasticamente nos últimos anos: hoje existem novas configurações familiares que saem da tradicional visão nuclear, isso em razão das influências do pensamento da sociedade contemporânea. Desta forma, hoje em dia, não poderíamos pensar em uma única forma de família e caracterizá-la como o exemplo ideal a ser seguido, devidamente, porque são complexas e vastas as possíveis combinações e formas de relações interindividuais que caracterizam as configurações familiares, entre as quais podemos citar: a família nuclear tradicional, a monoparental, a homoafetiva, a recasada, entre outras. Essas transformações nas configurações familiares se deram pelas constantes mudanças no âmbito psicológico, social, cultural, econômico e político da sociedade. Cabe ressaltar que essas constantes mudanças levaram o indivíduo a buscar uma nova adaptação ao “novo mundo”, e estes novos modelos familiares que surgiram também provocaram mudanças nas formas tradicionais de relação familiar.

Considerando-se essas diferentes configurações familiares dentro da sociedade atual, é muito comum esse choque cultural causar confusões nas inter-relações humanas, e a instituição escolar não foge desse conflito. podemos observar que a violência escolar pode advir deste conflito entre o tradicionalismo familiar e o “novo modelo familiar”; a não aceitação de modelos diferentes e o embate entre os diferentes tipos culturais podem provocar discriminação, preconceitos, chegando ao ponto máximo, em que ocorrem agressividade, intolerância e violência gratuita.

Segundo P.10.A, as causas da violência estão intrinsecamente ligadas à omissão dos pais, como podemos constatar em suas palavras: *“Olha, eu acho que essa violência parte de uma formação de quem trabalha com adolescente. Então, eu acho que ele já traz essa violência da omissão dos pais. Eu não sei se tem outra explicação, é claro que não pode generalizar. Mas se você for ver, falta estrutura familiar, formação religiosa, ou quando não mora com os pais, se eles são separados, e por aí vai. É claro que tem alunos que têm pais separados e são bons, e tem alunos que têm pais que são professores da UEM e dão ‘de dedo’ na cara dos pais. É difícil falar, dar uma resposta exata do que é essa violência, da onde vem, do que vem. Parece que soma um monte de coisas: é uma coisa que já vem da pessoa, mas também tem influências da família, da formação, é complicado responder, você me entende?”.*

A fala de P.10.A corrobora os estudos de Santos (2002) sobre os estudantes que têm um contexto histórico contaminado pela negligência familiar, omissão dos pais, que não recebem a atenção devida, vítimas de uma família desestruturada, apresentarem, corriqueiramente, comportamentos agressivos e bem violentos. São geralmente rebeldes, não ligam muito para a aprendizagem escolar, têm déficit de atenção, praticam bullying ou são vítimas deste; em outras palavras, estão mais vulneráveis a relações e experiências problemáticas dentro da escola.

No colégio B, a professora P.3.B nos fala sobre a falta de limites estabelecidos pelos pais como causa da agressividade dos alunos: *“Eu acho que é falta de limite. Pelo que eu conheço desses alunos que dão mais trabalho é a falta de limite, que começa lá na família. Eles não conseguem seguir regras, eles não conseguem respeitar o espaço do outro, não percebem que estão invadindo o lugar do outro. Eles não têm limites mesmo, do que pode e não pode e arcar com as consequências. A família não dá conta e eles acabam extravasando aqui na escola. Eu acredito, também, que têm casos de ciúme dos amigos, de como o outro mora bem, de como a família do outro é mais estruturada, e esses alunos não têm uma estrutura familiar boa, moram com a avó, veem o pai de vez em quando, e isso também acaba gerando violência. Dá impressão que a gente quer passar a responsabilidade para a família, mas não tem como a gente isentar a família dessa responsabilidade”*.

P.5.B também comenta sobre a falta de limites como causadora da violência dos alunos nas escolas: *“tem muitas, né? Falta de limites em casa, desestrutura familiar... O que a gente observa? Que têm muitas configurações familiares que nós observamos. Têm muitos tipos de alunos com famílias das mais variadas distinções, como: uma mãe que já foi presa por assalto ao banco; já vi alunos que esperaram os pais até as 8, 9 horas da noite e eles não vinham buscá-los. Têm alunos que mal vê os pais, quando ele acorda já é meio dia e os pais nem estão em casa, já foram trabalhar, então não tem quem olhe por essa criança, não tem aquela mãe e nem pai presentes que organizam a vida deles, que façam a refeição, que acompanhe os estudos, que oriente o seu filho, que converse, que realmente estabeleçam uma relação de pai e filho. Essa falta de amparo familiar que configura várias famílias de alunos é sentida aqui dentro da escola, até mesmo aqueles que têm uma família com condições financeiras boas também não conseguem ser bons alunos porque esses pais não dão atenções necessárias. Hoje também a sociedade incentiva a violência, como os programas, os desenhos, as novelas, elas incitam a violência. Os jogos de videogame também são violentos, como o ‘GTA’, e isso por falta de orientação e controle dos pais que permitem que seus filhos vejam esse tipo de programação”*.

Como apontado por P.3.B e P.5.B, a violência escolar tem ligações com a falta de limites familiares. Por falta de limites, Wagner (2003) entende que os valores, modelos e padrões contemporâneos são estabelecidos nas relações familiares atuais, em virtude das novas exigências da ideologia social vigente. Estas novas cobranças culturais impõem o ideal de independência, de competitividade, de criatividade mercantil, iniciativa para tomar decisões rápidas e precisas conforme as exigências empresariais e, para sustentar esse novo modelo, o tradicionalismo educacional e familiar deve ser menos rígido e dar mais liberdade aos indivíduos. Pensamos que isto traz como consequência a falta de limites, a permissividade exacerbada dos pais aos seus filhos e a falta de sentido da autoridade da família e dos educadores. Desta forma, a temática envolvendo a falta de limites é preocupação nas práticas educacionais contemporâneas.

Nessa linha de reflexões, La Taille (2006) aponta que a ênfase da sociedade contemporânea na individualidade possibilitou que os estudantes não se preocupassem mais com questões relacionadas ao grupo e às relações sociais. Hoje em dia, é o aluno quem toma as decisões, é ele quem julga o que é o melhor ou pior, certo ou errado, e o papel dos pais e professores fica cada vez mais restrito ao incentivo, ao invés da censura. Tudo se volta para colocar as crianças como o “centro das atenções”, e este culto à adolescência confunde a função escolar: se antes era vista como o lugar do saber, hoje em dia é visualizada como a contemplação da juventude. Esses fatores contribuem significativamente para atitudes como indisciplina, incivilidade e violência escolar.

P.7.B acredita que as causas da violência advêm da família também: *“Acho que vem da família, vem muita coisa da casa... Na minha opinião vem de casa, é uma questão familiar, educação, aprender palavras. Os pequenos trazem muita coisa de casa, então vem de casa mesmo essa questão de más condutas que geram a violência”*.

Analisando a fala de P.7.B, para Arcos, Uarac e Molina (2003), as crianças e adolescentes que são vítimas dos descuidos dos pais e da negligência dos mesmos, geralmente exibem comportamentos violentos nas escolas, e também podem desenvolver problemas de cunho psicológico, como depressão, síndrome do pânico, baixa autoestima, entre outros.

Para P.8.B, as causas da violência vêm da família: *“Difícil falar isso... Acredito que seja a família o motivo. Muitos pais, ainda mais de famílias carentes, não têm o hábito de ajudar e acompanhar os filhos na sua trajetória... É claro que não dá pra culpar só a estrutura familiar... Não depende só dos pais, também tem que ter a participação do aluno, dos professores... Mas aqueles pais presentes, que acompanham o filho, que compra o livro adequado, diferenciam muito no desenvolvimento do filho... Então tem muitos alunos que não*

*são alfabetizados, mesmo nos sextos anos, e isso é muito sério. Tem muitos alunos que se recusam a ler na minha aula porque têm vergonha de não saber ler, mesmo se eu pedir pra ele ler só pra mim. Já teve aluno que me procurou e confessou que não sabia ler, e eu fiquei desesperada... Onde já se viu um aluno de sexto ano sem saber ler? O que fica complicado é que esses alunos vão ser discriminados, vão sofrer bullying na vida toda... E o que fazer? Passar ele de ano? Reter esse aluno? São alunos que têm dificuldade em se concentrar, mas não consegue parar de conversar em aula (risos)”.*

Por último, para P.9.B, as causas da violência decorrem da falta de valores transmitidos pela família: *“Eu acho que a primeira é a família... Acho que se a família não ensinar seus valores, a sociedade vai te passar os valores dela... As amizades também influenciam muito, às vezes, um aluno bom anda com alunos bagunceiros, aí vira um círculo vicioso, uma coisa vai levando a outra”.*

Analisando o que P.8B e P.9B nos disseram, encontramos em Hill e Taylor (2004) que discorrem sobre a ideia de que muitos professores que são de classes sociais mais altas do que os de seus alunos tendem a julgá-los como incapazes e mais propensos à indisciplina, desinteresse pela aprendizagem e aos comportamentos considerados nocivos para a escola. Observamos que é muito comum os professores culparem os pais de classe mais baixa em relação ao desempenho dos seus filhos e aos seus comportamentos e, geralmente, quando as famílias são de uma classesocial mais alta que os professores, estes últimos tendem a respeitar mais os alunos provenientes dessas famílias.

Já para Oliveira e Marinho-Araújo (2010), a escola acredita que a boa conduta do sujeito é por causa da boa relação familiar. A dinâmica familiar consiste em dar suporte aos valores, regras, afeto, empatia, entre outros fatores, e são essas características que possibilitam o desenvolvimento do indivíduo no aprendizado e nos bons comportamentos, e a ausência destes padrões pode ocasionar um desenvolvimento insatisfatório que, por sua vez, pode culminar em problemas no comportamento e na aprendizagem, como se observa em alguns alunos nas escolas.

Para finalizar esta parte, vale ressaltar, novamente, o que Levisky (2009) argumenta a respeito da família, da escola e a sua importância. Para o autor, a família é a principal responsável pela socialização do indivíduo e, logo depois dela, aparece a escola. Esta instituição é fundamental para o desenvolvimento do sujeito e sua inserção na sociedade como um ser cidadão. A escola também é o ambiente que propicia a inclusão do adolescente ao grupo e é capaz de fortalecer o jovem para lidar com as constantes diferenças e fracassos que aparecem no cotidiano. Desta forma, se a escola tem uma grande importância no

desenvolvimento do indivíduo, não se pode culpar exclusivamente a família quando o aluno apresenta um baixo rendimento ou condutas violentas, e sim refletir sobre a importância do ensino escolar para superar e combater a violência dentro das instituições escolares.

#### **Categoria 4: sistema escolar e valores da sociedade contemporânea como responsáveis pela violência**

Nesta categoria identificamos poucos professores que apontaram os reflexos da sociedade contemporânea ou o sistema escolar como causadores da violência escolar. Apontaremos alguns exemplos dessa subcategoria:

Para P.3.A, o significado de violência na escola pode ser explicado da seguinte forma: *“Bom, é... Eu acho que, o sistema... é... O sistema da escola é um pouco violento, porque, de certa forma, ele... Ele... é... Tem um pouco de valores, de pré-conceitos de formas um pouco violentas, como, por exemplo, quando você não permite que os alunos se expressem. Tem muitos professores que trabalham muito autoritários, assim... E eu acho que isso é um tipo de violência contra o próprio aluno, e entre os próprios alunos mesmo que acabam gerando uma competição. Eu acho que tem muita competição entre eles e isso gera uma violência, e que isso vem também de outras condições, condições sociais, né?. Condições de formação, de família, essas coisas. Eu acho que a violência pode vir tanto da escola como do próprio aluno, na escola e o sistema da escola, do professor e do próprio aluno também, com as condições... é... que ele tem, né? Muitos alunos não tem uma formação cultural, não possuem capital pra desenvolver o conhecimento, e aí então o conhecimento passa a ser secundário pra ele, e o que tem é... Existem outros tipos de... de competição, que é a competição enquanto pessoa mesmo, qualidade de... da... vida mesmo, tipo: Ah eu tenho tal coisa, umas coisas assim”*.

Considerando o que P.3.A discorre sobre a violência escolar, segundo Chauí (1980), ainda existe certa “ditadura escolar”, no tocante a didáticas retrógradas e insistência em sanções e regras antigas e tradicionalistas, sem contar que ainda se mantém a ideia de professor ser o portador exclusivo do conhecimento e ditador do que é certo ou errado. Desta forma, os alunos que não seguem essas ideologias se tornam alvos dos ataques dos professores, diretores, pedagogos, entre outros profissionais da escola. Ainda é raridade, na realidade de muitas escolas brasileiras, uma aproximação significativa entre o professor e o aluno, na qual os mesmos compartilham do conhecimento.

Reforçando a mesma ideia, Boarini (2013) questiona as práticas e os métodos das escolas. Segundo a autora, parece que existe uma contradição entre as ideologias escolares e a



sociedade atual: enquanto esta preza pela diversidade, pela livre expressividade do indivíduo, a escola ainda é rígida e severa, presa em suas ideologias, normas e práticas atrasadas em relação ao cotidiano da sociedade atual. Desta forma, alguns comportamentos considerados pela escola como agressivos podem ser, muitas vezes, uma busca de autonomia do aluno e um grito denunciante contra a forma retrógrada de algumas práticas educacionais. Vale ressaltar que muitas instituições de ensino encaram essas “denúncias” com severidade e sanções contra seus alunos, e este último acaba arcando com toda a consequência, em que os servidores da escola – diretores, pedagogos e professores – tiram a sua responsabilidade e “lavam as mãos” diante dos constantes conflitos na esfera educacional.

Para P.6.A, o reflexo social da atualidade seria a causa da violência escolar. Segue a explicação da mesma: *“Eu acho que é o reflexo social da atualidade sabe? Não se tem muito controle, tem se dado uma liberdade de escolha total e muitas vezes isso não é muito bem colocado pra essas crianças. Então eles acham que eles podem tudo, eles não têm limites...”*.

Analisando a colocação de P.6.A, para Kehl (1996) os jovens que apresentam comportamentos agressivos, sem limites, que praticam a violência gratuita, corriqueiramente, são de famílias negligentes, mas que, anterior a isso, antes de culpar a família, teríamos que pensar na ideologia contemporânea. Boa parte dessas condutas violentas dos jovens é fruto da nossa sociedade, que cobra cada vez mais o prazer acima de tudo. Dessa forma, a sociedade nos vende uma ideologia pautada na esperteza, ou seja, temos que buscar ser mais espertos que os outros.

Sobre a falta de uma relação do professor com o aluno pautada na aprendizagem, P.7.A faz o seguinte comentário: *“violência na escola pra mim é tudo o que foge de uma relação normal, de cordialidade, de uma relação professor com aluno de aprendizagem”*.

Essa mesma professora ainda considera ser um problema social as causas da violência: *“acontece que é um problema social, um problema da humanidade mesmo, eu percebo que o nível de intolerância, ‘ops’, de tolerância da criança é quase zero. Eu percebo que não tem tolerância, qualquer coisa que você falar, sempre questiono com eles eu reclamo que quando eles crescer, tiver responsabilidade, como é que vão agir? O nível de tolerância deles... Eu penso que é social que está muito baixo, do adulto está, mas da criança também está. Qualquer coisa que você tira eles do sério, eles se exaltam com muita facilidade, por pouca coisa”*.

Segundo P.8.A, as causas da violência estariam relacionadas à imaturidade e ao imediatismo dos alunos: *“Eu acho que é... é a ignorância mesmo. Assim, a falta de informação, a falta de paciência a idade, né? Pré-adolescente, adolescente, porque pra eles... Eles não pensam no amanhã”*.

Avaliando o ponto de vista de P.7.A e P.8.A, mencionaremos Kehl (1996) novamente. Para a autora, o adolescente, na contemporaneidade, age como se tudo fosse divertimento, buscando sempre o prazer e o imediatismo, mesmo que para alcançar e satisfazer esses desejos almejados, correspondentes a uma cultura atual que alimenta essa ideia de “grandeza”, maltrate e humilhe pessoas próximas, usando como recursos a violência gratuita, o desrespeito com o próximo, a incivilidade, entre outros. O sujeito contemporâneo vive em uma cultura que cultua o narcisismo; o indivíduo não respeita as leis e normas ditadas por uma sociedade que foi anterior à sua existência, não se sente em débito com o passado e o que lhe importa é o prazer, é a satisfação imediata. Dessa forma, os veículos de transmissão da ideologia que cultua o narcisismo, como por exemplo, a mídia, nos vendem ideias e desejos de perfeição humana, determinando os tipos de padrões que todos devem buscar para ser feliz, e quem desvia desse padrão é discriminado e visto como “perdedor”.

P.9.A nos aponta a falta de interesse pela escola como causa da violência escolar: *“Primeiro porque eles não gostam de vir na escola. Eles vêm pra brincar, passear. Então, isso acaba gerando briga porque eles estão em um lugar que eles não querem estar, não querem estudar, aí a violência parte daí, porque eles começam, a mexer com o outro pra ter o que fazer. Maioria que briga não estuda, querem brigar para ter o que fazer, porque aqueles que estudam não brigam. Quem realmente vem pra escolar estudar não tem briga”*.

A fala de P.9.A nos remete ao que Boarini (2013) discute sobre os métodos educacionais. Para a autora, muitos alunos não conseguem enxergar a escola como ambiente que lhe proporcione algum futuro, algum conhecimento. Poderíamos refletir sobre dois pontos por esse fracasso escolar: pelos métodos tradicionais que ainda são utilizados no ensino e aprendizagem que não acompanharam as mudanças no cotidiano atual dos alunos e sobre as ideologias do sistema atual, que prega a competitividade, a individualidade exacerbada, o consumismo, o imediatismo, entre outros exemplos que fazem as preocupações com o outro, com o futuro, com a cooperação, ficar em segundo plano.

Quando se trata dos professores do colégio B, para P.1.B, a falta de conhecimento é uma das causas da violência: *“Acho que é o conhecimento mesmo. Quando você desconhece você acaba cometendo coisas e você não sabe que está transgredindo uma norma ou coisa assim por falta de conhecimento”*.

P.2.B acredita que as causas da violência escolar estariam ligadas à falta de esclarecimento dos alunos: *“Eu acho que é a falta de respeito com os colegas, respeito com as pessoas, com os valores que estão ficando pra trás. Acho que seriam um pouco de falta de*

*busca de esclarecimento, esclarecimentos de violência eles têm, eles sabem quando estão cometendo um ato de violência verbal, mas falta talvez um pouco de esclarecimento...”.*

Por último, segundo P.4.B e P.6.B, as causas de violência escolar vêm da sociedade; segundo a fala de P.4.B: *“Acho que tem relação com a questão social, né? Muitos alunos são de famílias carentes, desestruturadas, que não têm valor, ética, e eu acho que é isso que gera violência dentro das escolas”.*

Analisando os comentários dos professores do colégio B sobre a violência escolar e a relação desta com a sociedade, encontramos respaldo em Santos (2004), que aponta que a contemporaneidade é marcada por relações cada vez mais sem sentido, vazias, em que se ausentam valores, regras, normas que conduzem e dão significado à vida de todas as pessoas, incluindo a juventude e a infância. Se anteriormente, na modernidade, o homem buscava os meios artísticos, religiosos e, posteriormente, científicos para compreender a sua história e dar sentido ao mundo, almejando a ascensão e progressão individual e social com o intuito de amenizar a sua angústia diante das vicissitudes da vida, o indivíduo contemporâneo descartou esses recursos e se vendeu para as ilusões consumistas, para o imediatismo, para a satisfação e os prazeres imediatos.

## **Grupo 2 - Concepção de moralidade**

### **Categoria 1: a moral entendida como valores advindos da tradição**

Nesta categoria buscaremos apresentar as respostas dos professores sobre o significado da moral e sua relação com os valores provenientes da família, dos costumes, da tradição e da sociedade.

Para P.1.A, o significado da moral pode ser entendido como: *“Pra mim a moralidade é a questão dos próprios valores, né? Aquilo que você tem que estar trazendo da família, da escola e que acaba levando pra vida. Aí você vai praticando isso no restante da sua vida, e quando você consegue adquirir isso você vai levando adiante. Então, pra mim, os princípios morais é você agir dentro da própria ética, respeitando o outro... Valorizando o outro, e vendo o outro como um ser humano, portador de direitos, deveres”.*

Para analisar a fala de P.1.A sobre a moral, citaremos a definição de moral expressa por La Taille (2009). Segundo o autor, a moral pode ser definida como “um conjunto de condutas consideradas como obrigatórias, portanto, como deveres (negativos e positivos)” (LA TAILLE, 2009, p. 331). A obrigação está intrinsecamente ligada à consideração pelo

outro, ao respeito pelo próximo, e este “outro” é um indivíduo que também tem direito e dignidade.

Segundo P.3.A, a moralidade é constituída por valores adquiridos de uma determinada época: *“Acho que moralidade é uma questão de valores de uma época... Que ela impõe, né? Eu acho que quando muda as épocas, muda as moralidades, né? E aí o que acontece? Geralmente as pessoas seguem isso. Na minha época, a moral, de repente, era ter a postura de ter os pais juntos. Hoje em dia essa moral já caiu, hoje em dia já é normal os pais separarem. É uma moral que mudou, no decorrer da história. Então eu acho que tem muito isso, porque eu acho que a moral vai por padrões de sistema da nossa sociedade, mas também é possível você ter estruturas de pensamento que vai, além disso, que vai além do que a história social propõe. Existem pensamentos de formação familiar, assim, que vão, além disso... Mas acho que normalmente é isso, eu acho que o período que impõe determinadas situações mesmo, pela lei, pela formação jurídica que impõe que muda pra impossibilitar ou rejeitar outras formas de vida”*.

Visualizando a explicação sobre a relatividade de P.3.A em relação a moral, ou seja, a professora acredita que cada cultura possui sua moral, explicaremos a relatividade moral proposta por Freud e Durkheim (LA TAILLE, 2009) e explicações de Piaget e Kohlberg sobre a universalização da moral com base no princípio da justiça.

Segundo La Taille (2009), teorias como a psicanálise de Freud e as teorias sociais de Durkheim defendem a ideia de uma relatividade quanto ao desenvolvimento moral. Em outras palavras, a moral é recebida pelo sujeito e não é ele que a constrói. Desta forma, determinadas culturas têm os seus próprios valores, e isso não quer dizer que um aceite os valores do outro, mas não poderíamos afirmar que existe uma moral universal capaz de ser melhor do que a outra. Sendo assim, o relativismo nada mais é do que dizer que existem vários tipos de morais que têm seus valores conforme a cultura em que se está inserido.

Ainda para o referido autor, Piaget e Kohlberg acreditavam também na pluralidade de morais, tanto que ambos enfatizam que, durante o processo de desenvolvimento moral, há uma fase heterônoma cuja característica é a submissão do sujeito às regras e normas de uma sociedade, seja de uma figura autoritária, seja de instituições. Esse sujeito heterônomo lembra o indivíduo moral de Freud e de Durkheim. Entretanto, para Piaget, a heteronomia é apenas uma fase por meio da qual se torna possível alcançar a autonomia. Desta forma, a autonomia, como mencionamos anteriormente, só se prende a princípios e regras baseadas na igualdade entre as pessoas, na cooperação entre elas, no respeito.

Para Kohlberg (1992), a universalidade moral se justifica pela busca do indivíduo pelo bem estar de todos os membros da humanidade, e assim, os sujeitos podem superar uma moral exclusivamente construída pelas regras de uma determinada sociedade e adquirir valores que podem ser universais, sendo que a tendência do desenvolvimento moral é a justiça.

Quanto ao significado de moral, P.9.A acredita que: *“Moral é, na realidade, as crianças... Hoje não tem educação de casa, maioria não tem. Ficam em casa sozinho, e acabam... Não sei, parece que eles não têm objetivo, não têm religião, acho que vem por aí. A família... A educação vem de casa, eles não vão ter isso na escola, ele não tem esses conhecimentos. Sei lá, a família está muito desorganizada, e é a partir daí que a moral começa, de dentro de casa”*.

P.6. B e P.8. B consideram os exemplos vindos da família como fundamentais para a pessoa ter bons valores morais. Para P.6.B: *“Moral? Eu acho que o conceito de moralidade é... Eu acho que moral e ética caminham juntas, né? Então eu acho que se uma pessoa tem uma vivência, um exemplo de alguém em casa, ela vai ter uma moral pra transferir aquilo que ela aprende isso dentro da sua ética também, agora se a pessoa não tem um exemplo, uma vivência e ela não compartilha de boas coisas, ela não vai ter como se defender do que está ocorrendo, pois ela não vai ter o entendimento moral daquilo que está acontecendo. Então, eu penso assim”*. Segundo P.8.B: *“a moral vem da família, das tradições da casa...”*.

Por último, para P.7.B, moral significa ter princípios que cada pessoa carrega na sua vida: *“Deixa eu pensar... São princípios que vem sendo acumulados desde o nascimento da pessoa... Digamos que é um conjunto de princípios que a pessoa vem acumulando na sua história de vida”*.

P.9.A, P.6.B, P.7.B e P.8.B argumentam que a moral está diretamente relacionada com os valores adquiridos pela família que cada indivíduo obtém no seu desenvolvimento, e que a falta de transmissão desses valores desvirtua o sujeito. Analisando a postura desses professores, poderíamos usar como alicerce a teoria do desenvolvimento moral de Piaget. Segundo Puig (1996), Piaget explica que a moral não é algo inato do indivíduo, pelo contrário, a moralidade é fruto do desenvolvimento cognitivo do indivíduo e, principalmente, é resultado das relações estabelecidas pela criança com o meio social e familiar, seja com os adultos seja com outras crianças. Essas relações estabelecidas entre os diferentes grupos são fundamentais para o desenvolvimento de critérios básicos de moral e justiça. Entretanto, os meios sociais e familiares podem ser variados, conforme o grupo: ou estes são coercivos, e desta forma, contribuem para que a criança desenvolva uma moral heterônoma, ou seja,

baseado na imposição das regras e respeito unilateral, ou são cooperativos, colaborando assim com o desenvolvimento da criança de uma moral autônoma.

## **Categoria 2: a moral e sua relação com o dever**

Nesta categoria, delimitaremos as entrevistas em que os professores relacionaram a moral aos deveres e à disciplina.

Segundo P.2.A, a moral é como se fosse um dever, nas suas palavras: *“Moralidade: não sei... Acho que um dever? Uma coisa que você faz que seja certa? Dentro dos padrões da sociedade? Eu acho que é isso”*.

Analisando o que P.2.A revela, La Taille (2006) assinala que, apesar da diferença entre alguns autores que relacionam a afetividade com a moral, como Freud e Durkheim, dos pesquisadores que focam mais a razão com o desenvolvimento da moralidade, como Piaget e Kohlberg, existe um ponto em comum entre eles: falar sobre moral implica pensar sobre regras e deveres, e todos eles tentam compreender a origem do surgimento dessa relação de obrigatoriedade moral do sujeito, sendo que Durkheim enfatiza a relação do indivíduo com a sociedade, Freud com o desenvolvimento do herdeiro do complexo de Édipo, que no caso é o superego, e para Piaget e Kohlberg seria a razão o principal fator que contribui para o desenvolvimento da moral no ser humano.

Por último, P.10.A define moral como algo sempre do nosso desenvolvimento, e que sempre estamos aprendendo: *“Moral? Então, inclusive eu trabalhei esses dias o que é consciência moral. O que seria isso? É o desenvolvimento da pessoa. Tudo começa muito cedo, né? E eu acho que esses alunos estão em formação ainda, estão a caminho ainda. Eu acho que engloba tudo a moral: é o conhecimento, a disciplina, a formação religiosa. Eu sempre falo pra eles: é como se fosse uma semente, que vai crescendo e vai se estruturando. E hoje temos adultos que não tiveram essa formação, não têm caráter, não têm respeito. Então, eu acho que engloba tudo isso, que vai crescendo com nós e se estruturando. E eu acho também que isso não é uma coisa que se acaba. Sempre na vida a gente vai aprendendo, a vida é um aprendizado. Tem coisas que não tem explicação, e tem circunstâncias que temos que aprender a lidar com isso. É como no caso da morte: é muito difícil lidar com isso, mas temos que aprender”*.

Avaliando o ponto de vista de P.10.A, poderíamos nos pautar na teoria do desenvolvimento moral de Piaget (1932/1994). Segundo o autor, o seu principal foco era pesquisar e comprovar que a moralidade é construída por meio de um processo contínuo de

interações constantes com o meio social, que segue um caminho psicogenético que vai de uma tendência heterônoma para uma tendência autônoma. Valendo-se de estudos minuciosos que focavam no juízo moral, Piaget observava como as crianças, de idades diversificadas, classificavam as regras dos jogos, o roubo, a mentira, o que é justo, entre outras. Ele também trabalhava observando como as crianças brincavam e estabeleciam as regras destas brincadeiras com ele, como o jogo de bolinhas de gude com os meninos e o pique com as meninas.

Nesse sentido, Piaget (1932/1994) observou que crianças com menos de cinco anos de idade tendem a se comportar de forma heterônoma, ou seja, elas acreditam que as regras são estabelecidas por figuras autoritárias, como os pais, e não podem ser jamais modificadas e transgredidas. Desta forma, as regras são impostas e não podem ser questionadas. Assim, essas crianças muito novas ainda não conseguem compreender e pensar sobre a moralidade; não são capazes de refletir sobre as convenções sociais predominantes e se conscientizar sobre a moral sem a interferência e dependência dos adultos. Mas, conforme ela vai se desenvolvendo cognitivamente, afetiva e socialmente, ela pode pensar de uma forma autônoma. Podemos compreender a autonomia moral da seguinte maneira: o sujeito, por meio de interações sociais, tende a diminuir o seu egocentrismo, interagindo com o meio social de forma mais cooperativa e respeitosa, e também vai desenvolvendo sua autonomia cognitiva, e assim, superando a heteronomia e tendendo a ser mais autônomo nas suas decisões morais.

### **Categoria 3: a moral e sua relação com a empatia e o respeito**

Nessa categoria, buscaremos aproximar o conceito de moralidade dos professores com a empatia e o respeito.

Segundo P.4.A, a moralidade pode ser compreendida da seguinte maneira: *“Moral ou moralidade? É a gente se comportar de uma forma que não fira, que não vai contra aquilo que a gente acredita como certo e aquilo que a gente aprendeu como certo ou errado. Mas existe uma moral que ela não pode estar em você, mas ela está no meio em que você vive. Então, a moral tem que ser respeitada, mas ela pode variar de pessoa pra pessoa. Mas existe uma moral que faz parte de um conceito moral, está na sociedade. Eu acho que a moral é importante para a convivência das pessoas, mas ela também é fonte de repressão mesmo, as pessoas se sentem reprimidas, por causa disso, então acho que é algo difícil de lidar, cada um deve saber o que é certo fazer, o que é errado fazer, em relação a si mesmo e em relação ao outro.”*

Analisando o que P.4.A nos explica sobre moral, recorreremos a La Taille (2001) que ilustra que a moral está além de simplesmente ser regra e deveres a serem seguidos. Ela, a moral, tem a finalidade de propiciar uma condição melhor de convivência entre os indivíduos, em outras palavras, o objetivo da moral é propiciar aos sujeitos o bem-estar e a felicidade. Nos dias atuais ela está perdendo este foco e sendo vista como algo que vai contra a liberdade, e que só restringe as pessoas na sua aplicabilidade de normas e restrições. Complementando a explicação de La Taille (2001), Goergen (2007) assinala que discorrer sobre moral, na contemporaneidade, é pensar também nas relações entre os indivíduos no sistema atual; uma sociedade que enaltece a competitividade, as relações baseadas na rivalidade, em que predomina o “mais forte” que elimina a concorrência, e a individualidade, deixando de lado valores atribuídos à cooperação entre os sujeitos. Sendo assim, princípios pautados no coletivo estão cada vez mais perdendo seu espaço para interesses egocêntricos e privados.

Para P.5.A, a moral implica princípios, mas também o fato de respeitar o limite do outro: *“Moral seria assim: tudo o que você traz do seu conceito de pessoa. Tudo que você traz desde que você é formado como pessoa, desde que você... é... Vem ao mundo, acredito assim. Moral, você poderia dizer assim: mas tem bandido que vem de família boa, mas, e vice-versa, má que saiu pessoas boas. Mas aqui diz assim que é a pessoa mesmo, a moral, não tem como você construir, você pode até tentar. É o ideal você construir uma pessoa, mas acho que moral parte da pessoa, não tem como você inculcar uma moral na pessoa. Aí no caso assim, também, você ter os seus princípios, os seus conceitos, você ter uma vida que você acredita que esteja fazendo o bem, que você nunca ultrapasse o limite do outro. Isso seria uma pessoa que posso dizer que tem uma moral”*.

Essa postura de P.5.A nos parece resgatar um conceito de moral que é inato ao indivíduo, ou seja, enfatiza que a moral é algo do indivíduo e que não é algo implantado, construído. Ao mesmo tempo, a moral só se estabelece a partir do momento que respeitamos o nosso semelhante.

P.6.A acredita que moral tem uma relação bem próxima com o respeito: *“Moralidade? Muito importante. Porque eu acho que a moralidade, acima de tudo, não pode ser ligado a nenhum tipo de preconceito, você não tem que ter preconceito pelo estilo ou pela pessoa, ou pela uma escolha. Mas eu acho que a moralidade eu acho é que você tem que ter respeito. Na medida que você tem respeito pelo outro, na medida que você faz suas coisas e você acha que não está atingindo ninguém ou alguém específico, eu acho que está dentro da moralidade. Ela pode ser vista de diversas formas, mas na minha visão seria essa: o indivíduo saber se*



*comportar adequadamente ao ponto de que ele não esteja infringindo a moralidade própria e os demais”.*

Para P.7.A e P.8.A, a moralidade caminha junto com a ética, e também está ligada ao respeito pelo próximo. Segue a fala de P.8.A: *“Moralidade? Moralidade tem um pouquinho de tudo. Tem a questão de educação em casa, né? Do pai e da mãe educar pra ele saber o que é moral e respeitar o próximo, e a moral dentro da escola também...”*. De acordo com P.7.A: *“Moral e ética andam juntos, se eu tenho moral eu tenho ética, se eu tenho ética eu tenho moral. É uma questão de respeito pelo próximo e não está tendo. Eles não têm... Eles não têm essa maturidade pra entender o que é moral e trabalhar o que é moral com outra pessoa”*.

Analisando agora o que P.7.A e P.8.A relataram sobre moral, podemos retomar o conceito de moral ligada à questão de respeito ao próximo, como explicado por La Taille (2006). Para este autor, a moral está intrinsecamente ligada a regras e normas, e estas, por sua vez, servem para estabelecer um limite o qual eu não posso transgredir, e que o intuito é respeitar o próximo e respeitar o limite desse outro que é diferente de mim, e que também possui direitos e deveres como todos.

P.1.B, P.2.B e P.4B se aproximam muito nas ideias, dizendo que a moralidade é um conceito bem pessoal; o que pode ser moral para um pode não ser para outro.

Nas palavras de P.1.B: *“O que é moral pra uns pode não ser pra mim, então eu acho isso bem complicado de falar o que é moral, como se trabalhar moral, ética, sabe? Ética ainda vai, mas moral eu não saberia falar mesmo. Tem outro significado pra mim. Voltando à minha disciplina: eu acho assim, quando você trabalha com arte o que pode ser imoral pras outras pessoas às vezes não é. Por exemplo, o corpo nu pode ser um ataque ao pudor, atentado violento ao pudor. Então, depende de como você enxerga as coisas, o erotismo na arte, o nu na arte e não a pornografia. Por isso que eu te falo, a visão que eu tenho de moral pode não ser a maneira geral de como as pessoas enxergam a moral”*.

Meditando sobre o ponto de vista de P.1.B, poderíamos citar a relatividade moral na qual Freud e Durkheim (apud LA TAILLE, 2009) acreditam. Para estes autores, cada sociedade compõe seu estilo e crenças morais em que se pauta, ou seja, a moralidade é fruto de um tipo determinado de sociedade que impõe seus valores e deveres, e que cada cultura possui sua forma de originar a sua moral. Desta forma, cada sociedade possui a sua moral, e por isso esse conceito se torna relativo. Não é possível falar de moral, e sim de morais, distintas entre si.

Segundo P.3.B, a moralidade pode ser entendida da seguinte forma: *“Moralidade? Poxa vida, que coisa difícil hein? (risos). Não sei se faço uma confusão com moral e ética,*

*que diferença tem, mas eu acho que tem uma relação com a conduta, com o respeito, com o espaço coletivo, com o outro, se pensando em aluno. Mas aí eu acho que entra bem a questão do respeito com o outro, principalmente em respeitar o espaço do outro, a opinião e as diferenças do outro”.*

A partir deste ponto de vista de P.3.B , podemos pensar sobre a teoria de Piaget (1932/1994) que diz respeito a autonomia moral. Para o autor, a autonomia nada mais é que uma fase em que os indivíduos compartilham de ideais e regras, e criam normas que beneficiem a todos, e se deixa de lado interesses egocêntricos e individuais. Desta forma, quando a P.3.B nos fala da relação de respeito ao próximo, podemos pensar nessa cooperação entre os indivíduos na busca de um bem comum.

Para P.5.B, moral e ética não são muito diferentes, assim, apresenta a seguinte reflexão a esse respeito: *“Como eu poderia definir? Moral seria... Não seria diferente muito de ética... Você se organizar dentro de uma sociedade em que você não faria com o outro aquilo que não gostaria que fizesse com você... São as regras que direcionam a sociedade, que distingue o que é bom e o que é ruim, só que a moralidade hoje está muito relacionada com conceitos religiosos. Alguns preceitos morais estão diretamente relacionados com o conceito da Bíblia, como exemplo, o casamento homossexual: uma pessoa moralista acredita que isso é errado porque está na bíblia. Esse conceito é muito complicado... A criança tem que ser orientada dentro dos conceitos éticos, porque o que você não quer pra você, você não pode fazer para o outro, então você acaba respeitando o ponto de vista do outro; já a moral parece ser uma coisa mais imposta, impor um ponto de vista, o que é certo ou errado e ponto final. Então, quando você leva essa moralidade muito à tona você pode acabar desrespeitando o ponto de vista que seja diferente do seu, acho isso bem complicado”.*

Analisando a explicação de P.5.B sobre moral e ética, parece-nos que essa professora caracterizou a moral como a fase heterônoma do desenvolvimento moral citado por Piaget (1932/1994), e a ética como a fase “autônoma”. Para o referido autor, a heteronomia é uma fase em que o indivíduo tende a se comportar respeitando as leis e normas impostas pelo adulto sobre as quais não se pode questionar: ela é pura e tem que ser respeitada. Já a autonomia surge quando o indivíduo começa a se preocupar com o coletivo e com a cooperação. Para Kohlberg (1992), as fases pré-convencionais e o primeiro estágio da fase convencional são caracterizadas como heterônomas, ou seja, o indivíduo se submete aos princípios impostos pela sociedade e o seguem por temor e medo. Mas estas fases podem ser

superadas, para que o indivíduo consiga incorporar estas regras e torná-las subjetivas, com o intuito de lutar pelo bem-estar humano acima de tudo.

Por último, P.9.B assim define moral: *“Moral? Eu acho que... Não sei... Preciso pensar... é uma pessoa que não é violenta, que não faz com os outros o que ele não quer pra ela... Ela não precisa seguir as normas da sociedade pra você ser uma pessoa moral... Ser uma pessoa moral é defender seus ideais e que busca uma coisa sempre melhor pra ela e para os outros”*.

Esta passagem de P.9.B nos remete aos estágios mais avançados colocados por Kohlberg (1992) sobre a moral. Segundo o autor, o quinto estágio da fase pós-convencional é conhecido como a moral do contrato e dos direitos humanos, sendo que a noção de justiça se pauta nos direitos humanos de cada pessoa, e sempre predomina o bem-estar dos seres humanos, mesmo que para isso as normas e regras tenham que ser modificadas. O diálogo, a cooperação e o consentimento vêm substituir as formas autoritárias de imposição de leis e regras severas. O sexto estágio é conhecido como o estágio moral de princípios éticos universais. Nesse estágio, predomina o respeito pelo outro, pela dignidade e pela autonomia de cada um, e agir corretamente para a pessoa desse estágio é basear-se em princípios éticos, de caráter universal, que decidiu escolher e avaliar, por meio de sua consciência, qual a melhor forma de agir em determinados momentos e contextos. O indivíduo cria um pacto com essa escolha pessoal e se dedica plenamente a esses valores elegidos.

### **Grupo 3 - As relações entre moralidade e violência na escola segundo a concepção dos professores**

#### **Categoria 1: valores intrinsecamente ligados à violência escolar**

Nesta categoria apontaremos algumas respostas dos professores que acreditam que a falta de valores justifica as atitudes violentas de alguns alunos nas escolas.

Ao questionarmos P.1.A sobre a existência de alguma relação entre violência e moral, obtivemos a seguinte resposta: *“Eu acho que sim, né?... Existe porque é aquilo que eu estava comentando... A própria relação com a escola, com a família e com a sociedade... Nós vivemos numa sociedade da moral, e têm muitas coisas que acontecem lá fora, e isso a sociedade joga pra dentro da escola, e a gente acaba tendo que resolver todos os problemas que não são nossos, e a escola acaba perdendo seu papel, por quê? Porque ela tem que ensinar tudo o que a família não ensinou, e aquilo que a sociedade está pregando lá fora.*

*Não sei se seria bem isso... Cada vez mais essa criança tem um problema lá fora, e na família, ela vai trazer isso aqui, e ela vai acabar agindo com os colegas da mesma forma que ela age em casa”.*

Partindo de uma análise da fala de P.1.A sobre moral e violência, visualizamos em sua fala referências às distorções de valores advindas da sociedade e da família, e que muitas vezes a escola se torna responsável pela transmissão de “bons” valores e que isso não seria o papel da educação escolar. A escola, ao nosso ver, pode ser considerada um lugar fundamental para a reflexão sobre a sociedade na qual estamos inseridos e de todos que estão envolvidos na esfera escolar. Assim, a escola é também a responsável pelo desenvolvimento das crianças e jovens, ensinando-os princípios como a cidadania, a vivência com os diferentes, a socialização com os outros, a opinião e o desenvolvimento do senso crítico. Todos esses elementos podem fazer parte da ascensão do indivíduo. A escola também tem o papel de ensinar a cidadania e assuntos relacionados às vivências cotidianas, e não somente se restringir a reproduções metodológicas de puro “conhecimento”, como parece ser o pensamento da professora P.1.A, que atribui a responsabilidade dos “bons costumes” à sociedade e a família. Ao nosso ver, o pensamento não somente de P.1.A como de alguns outros professores se restringe a pensar que a família que é responsável pela transmissão de valores e a escola de conhecimento.

Complementando esta análise, para Camacho (2000), a violência escolar se tornou banal nas relações cotidianas em razão das influências dos valores contraditórios da sociedade, ou seja, os reflexos advindos da nossa cultura contemporânea interferem diretamente nas relações sociais entre os sujeitos na esfera escolar. A banalização de atitudes violentas na escola, vista por muitos como algo “natural”, tem sido construída pelos valores paradoxais instituídos pela sociedade. Este ponto de vista do autor tem ligação com o comentário de P.1.A sobre os valores da sociedade, que em alguns pontos a sociedade está ensinando coisas “ruins” aos indivíduos e eles levam isso para a escola.

Segundo P.2.A, os alunos levam para a escola os valores aprendidos em casa, em suas palavras: *“... Como eu defini moral como uma coisa certa de se fazer, uma regra, eu acho assim... Eles não têm isso em casa, e acaba não tendo isso aqui, porque você pega pais que até tentam passar alguma coisa, só que o pai faz o contrário, do tipo ‘faça o que eu digo’, e faz tudo errado, e aí como o filho vai ter exemplo?”.*

A esse respeito, P.3.A comenta: *“Acho que o aluno vem com aqueles valores morais de casa, e daí se choca com as diferenças, pois a escola é uma diversidade, propõe uma diversidade de pensamentos, de formas de vida, e às vezes alguma criança, algum*

*adolescente, vem com uma formação moral muito forte e ele se choca, e pode ocasionar a violência”.*

Para P.5.A, a relação entre moral e violência escolar pode ser entendida da seguinte maneira: *“Acredito assim que, se você não tem moral fora da escola, você não vai ter moral dentro da escola. Você já traz a violência entendeu? Pra escola. A pessoa que não é violenta, que tem uma formação, ela vai contra a violência, e não partir pra violência. Seria assim uma forma de cessar a violência, e não dar continuidade para a violência, como a gente vê em alguns casos”.*

Observamos que tanto P.5.A como P.2.A seguem o mesmo exemplo de P.1.A, ou seja, apontam que muitos valores são aprendidos no lar, e se esses valores não forem transmitidos pelas figuras paternas, a escola tem que “abandonar” seu papel e tentar dar conta dessas crianças “problema”. Essa construção de valores morais nos faz pensar sobre as definições que Piaget (1932/1994) traz sobre a heteronomia. Parece-nos que esse adágio moral heterônomo ainda é predominante no pensamento escolar, em razão das crenças de alguns professores no inquestionável valor que a família tem que transmitir para seus filhos, que isto tem que vir exclusivamente de casa. Os bons modos, o aluno exemplo, são os únicos destacados positivamente, isto porque esses indivíduos são puros “cordeiros”, que não questionam as regras e as leis impostas pela escola, devidamente porque a família ensinou esses jovens a serem controláveis e obedientes às imposições. Sujeitos que não seguem essa “padronização” são estigmatizados e possuem valores ruins, distorcidos, sendo classificados como violentos, rebeldes, indisciplinados, entre outros. A moralidade, no pensamento de alguns profissionais da escola, parece ser algo exclusivo da heteronomia, ou seja, tem que ser presa a leis e regras e não pode ser questionada e transgredida.

Não isenta do encargo, a família tem sim a culpa pela falta de educação e pelas atitudes violentas de suas crianças. Assim como aponta La Taille (2009), podemos pensar também sobre algumas peças capitais do desenvolvimento moral, especialmente na dimensão afetiva moral, e sua influência ou não nas condutas violentas. Como alguns exemplos, o autor situa a falta de relações na infância com figuras de autoridade, e essa falta pode gerar indiferença no indivíduo e aumentar a probabilidade deste ser violento, posteriormente. Mas até quando essa responsabilidade tem que ser atribuída somente à família? Não poderíamos pensar que essa “figura de autoridade” não possa ser também atribuída aos professores? Será que a escola, a sociedade e a família não devem discutir essas temáticas relacionadas à violência escolar de forma conjunta em vez de ficar culpando um ao outro?

Correlacionando esse pensamento de La Taille (2009), citado anteriormente, com as constantes faltas de valores e confiança transmitidas pelas escolas na contemporaneidade (LEVISKY, 2009), observamos que a conduta violenta nas escolas também é fruto das constantes lacunas dessa instituição, como: a falta de sentido pedagógico, levando os alunos a perder a fé e não dar credibilidade ao ensino.

Desta forma, acreditamos que seria reducionismo pensarmos que a falta de transmissão de valores familiares seria a única fonte da origem das condutas violentas dos adolescentes e das crianças.

Quando perguntamos a P.10.A se existe uma relação entre moral e violência, obtivemos a seguinte resposta: *“Pode até existir, né? Se ele não tem... De repente uma pessoa é muito... Pra fazer valer o assunto que ele fala... Por exemplo, a homossexualidade. Os mais antigos não aceitam isso, acha imoral, mas a televisão, alguns outros fatores tem mudado atualmente, e isso não é mais imoral. Mas, nesse sentido, tem muitas pessoas extremamente morais e elas podem ser violentas, até esse exemplo que eu te disse da homossexualidade”*.

P.10.A parece defender a ideia de que a moralidade funciona conforme o pensamento da sociedade, numa certa relatividade moral e que o choque entre esses valores morais ocasiona a violência. Esta postura nos faz lembrar o estudo La Taille (2009), que já foi citado anteriormente neste trabalho, sobre a relatividade moral, em que autores como Piaget e Kohlberg acreditam numa fase na qual predomina essa relatividade (heteronomia), mas, conforme o indivíduo consegue estabelecer uma relação de cooperação e tende a uma moral mais autônoma, é possível se pensar em um bem comum que supere essa relatividade. Ao nosso ver, P.10.A atribui um grau pejorativo aos valores morais mais tradicionais, quando cita que os “mais antigos” não aceitam a homossexualidade. Acreditamos que as mudanças são peças fundamentais no desenvolvimento, mas sem deixar de lado alguns valores mais antigos, como a dignidade, o respeito e a benevolência.

Para P.2.B, os valores de casa têm relação com a violência escolar: *“...Dentro de casa, se o pai fala mal, fala um palavrão que acaba ofendendo as pessoas, provavelmente o filho na escola ou em qualquer lugar, na rua, vai fazer a mesma coisa e pra ele isso é normal, mas dentro da escola não é”*.

P.2.B também nos parece resgatar a mesma ideia apontada por P.1.A, P.2.A e P.5.A, responsabilizando a família como os portadores exclusivos da transmissão de bons valores para as crianças, e que a falta, distorção ou a negligência destes costumes é que levam o indivíduo a ser violento. Assim, como mencionamos anteriormente, a família não pode se isentar dessa responsabilidade, mas poderíamos pensar numa articulação entre professores,

pais, alunos e outros membros que compõe o ambiente escolar, no combate à violência, sem culpas unilaterais.

Para P.4.B, a falta de valores ocasiona a violência: “... *se não tiver moral, no sentido de ter valores, ética, fica difícil não acontecer a violência. Se os professores conseguirem ser bons exemplos para os alunos, quem sabe a violência fica mais amena?*”.

Percebemos que P.4.B menciona a figura do professor como também responsável pela transmissão de bons valores para os alunos, e que isso pode ser uma boa forma de combater a violência escolar. Concordamos com a postura de P.4.B, pois a escola tem que ser vista como um ambiente que auxilia na construção de boas índoles sociais e educacionais, preparando o aluno para o convívio saudável com a escola, com a família e com todo o ambiente social. Se os professores trabalharem conteúdos associados à cidadania, à moralidade e à ética com os alunos, possivelmente estes iriam ter subsídios suficientes para repensar suas práticas violentas e agir de forma mais altruísta, respeitosa e empática com seus semelhantes.

P.5.B acredita que certas moralidades podem provocar a violência: “...*com certos tipos de moralidade você pode acabar incitando a violência. Muitas vezes em vez de usar a moralidade para acabar com a violência, você pode usá-la para incentivar mais os alunos a ser violentos. Trata-se de que tipo de moralidade estamos falando? Então é bem complicado isso, porque a moral pode ser usada tanto pro bem quanto pro mal*”.

P.5.B também observa a relatividade das morais, sobretudo ao falar: “... *de que tipo de moralidade estamos falando?*”. Esta professora também menciona que algumas morais podem ser ruins, malignas. Talvez possamos pensar na moral como La Taille (2009) nos aponta. Para o autor, trata-se de abordar o assunto sobre moral e falar sobre regras e normas que regem um determinado grupo, a fim de que estes convivam de forma harmoniosa em uma determinada sociedade. Se formos pensar nas práticas de sala de aula, por exemplo, algumas regras e normas podem ser prejudiciais e não terem nenhum sentido pedagógico, e sim apenas restritivo e penoso, levando alguns alunos a se rebelarem contra essas “regras” exageradas com atitudes agressivas e violentas. Parecemos que a postura de P.5.B é dualista, ou seja, a moral pode ser tanto ruim para a constituição e para as relações pessoais quanto boas para a sociedade.

Ao nosso ver, P.5.B aponta uma dualidade entre os valores morais no qual acreditamos que pode ser superada, desde que nos relacionemos de uma forma cooperativa com nossos semelhantes, assim como apontamos na teoria do desenvolvimento moral.

Segundo P.8.B: “*Se o aluno tiver respeito, valores, valorizar o professor, os funcionários da escola... Se realmente eles trouxessem esses valores de casa, pouco teria de*

*violência na escola. Se eles trouxessem esses valores de casa, desde coisas pequenas, como jogar o lixo no lixo, se respeitasse e não brincasse com os outros, com esses valores ele não teria o porquê agir violentamente”.*

Por último, P.9.B acredita que pessoas sem valores próprios estão sujeitas a cometer práticas violentas: *“Todas as pessoas que cometem violência, na maioria dos casos, são de pessoas amorais, que não têm valores próprios... Isso porque não teve quem auxiliasse essa criança na busca de valores, e como ela ficou entregue nos princípios que a sociedade impõe, ela se torna uma pessoa violenta”.*

P.8.B e P.9.B também pensam a respeito da falta de transmissão de valores na infância como ocasionadores das más condutas e das práticas violentas em fases posteriores. Mas, enquanto P.8.B ressalta os valores advindos da família, P.9.B não deixa claro que esses valores devem vir de casa, contudo, aponta que os valores advindos da sociedade são ruins.

Analisando, primeiramente, o comentário de P.8.B, não seria muito diferente do que mencionamos anteriormente nesta categoria em relação à responsabilidade da família na transmissão da moral (vide as análises de P.1.A, P.2.A, P.5.A e P.2.B). Poderíamos levantar a hipótese de que muitos professores ainda atribuem a culpa de más condutas – agressividade, práticas de qualquer tipo de violência na escola, como indisciplina, bullying e incivildades – às relações familiares. A família é à base de toda constituição de boas condutas dos sujeitos, e a sua negligência seria a responsável pela estruturação de uma “criança problema”.

Acreditamos, como mencionamos anteriormente, que a família não é insenta da responsabilidade da transmissão de valores morais, mas culpabilizarmos somente a família seria uma negligência da escola com o seu papel educacional.

## **Categoria 2: a injustiça, as ofensas e a repressão como fatores responsáveis pela violência escolar**

A relação entre moral e violência, segundo P.4.A, poderia ser explicada da seguinte forma: *“Se a gente pensar, assim, que a moral tem a ver com o que a gente acha que é certo, acha o que é errado, comportamento e com a repressão, então tem. Se pra você ter um determinado... Se tem um determinado comportamento que tem a ver com moral, e se isso está envolvido com repressão, e se você recebe uma educação ruim em relação ao comportamento moral, a criança pode desenvolver um lado mais agressivo”.*



O que observamos na fala de P.4.A é que, se a educação sobre as índoles morais for repressiva e ruim, o indivíduo fica mais propício a ser violento. A professora não nos deixa claro se esta educação moral tem que vir da sociedade, da família ou da escola, mas podemos criar a hipótese de que ela quis falar de uma maneira geral: a falta de uma educação moral boa conduz o indivíduo a ser agressivo. Analisando o ponto de vista desta professora, utilizaremos o autor Goergen (2007) para expor as ideias no qual acreditamos. Segundo este autor, temos que criar uma educação moral que seja capaz de solucionar os problemas de violência, indisciplinas e incivildades.

Continuando com o autor supracitado, a educação moral tem como propósito educar os sujeitos a ponto de desenvolver um senso crítico capaz de observar as desigualdades e lutar a favor de relações sociais mais justas e igualitárias. Os problemas morais não podem apenas serem exclusivos de um determinado grupo ou responsabilidade de um único indivíduo; essas dificuldades se encontram nas tradições, nos valores e costumes que abarcam toda a história da sociedade. Dessa forma, para superar esses problemas, não podemos enfatizar as sanções sem sentido que são impostas pela cultura, mas sim refletir sobre a sociedade e resgatar a importância da cidadania e da justiça. Assim, podemos pensar que Goergen vai contra certos tradicionalismos morais repressivos, e esta passagem condiz com a ideia de P.4.A, já que considerada a essa moral repressiva e a educação “ruim” (podemos interpretar que ruim pode ser entendido como educação moral coerciva e sem sentido) induz as crianças e os adolescentes a se rebelarem contra essa didática incoerente.

Para P.6.A, existe uma relação entre moralidade e violência na escola, e ela justifica dizendo: *“na minha opinião existe (relação entre moral e violência), porque isto é uma das questões que leva o indivíduo a perder o controle. Se ele se sentir ofendido moralmente, se sentir injustiçado, ele vai ter uma reação de violência. Muitas vezes não prevista, pode ser até uma coisa trágica”*.

Já para P.7.A, a relação entre moral e violência pode ser entendida da seguinte forma: *“Existe sim uma relação entre a moral e a violência. A partir do momento que existem ofensas e desrespeito a violência acontece...”*.

A relação que P.6.A estabelece entre moral e sua relação com a violência é diferente das demais que vimos até o momento, pois, em seu comentário, ressalta que a violência surge no momento que o sujeito se sente “ferido” moralmente ou injustiçado. Concordamos com a postura de P.6.A.

Avaliando a postura desta professora, defendemos a ideia de que, muitas vezes, a escola encara os alunos agressivos como rebeldes que não aceitam as normas produzidas pela escola, e dessa forma esse aluno é classificado como violento, indisciplinado e

incivilizado, como mencionamos anteriormente neste trabalho. Porém, essas regras impostas, muitas vezes, são injustas, e isso promove a manifestação de agressividade e rebeldia dos alunos, em comportamentos que buscam uma autonomia, uma luta pelo seu espaço. Dessa forma, atitudes como essa podem ser consideradas morais se tiverem o intuito de libertar-se de uma autoridade incoerente. Sendo assim, podemos considerar que alguns comportamentos violentos de determinados alunos podem estar relacionados com as injustiças de algumas regras impostas pela escola.

Por último, P.9.A nos aponta a falta de cultura e ignorância quando questionamos se, em sua opinião, existe alguma relação entre moralidade e violência nas escolas: *“no Brasil é mais coisa cultural... não tem uma cultura, não tem esse hábito, não tem essa história, então a violência é gerada por causa disso, pela ignorância”*.

Da escola B, somente P.6.B associa a ignorância com a violência escolar; bem parecido com o que P.9.A nos falou: *“a violência ocorre por causa da ignorância dos alunos... Pela falta de informação...”*.

Analisando a colocação de P.9.A e P.6.B, Chauí (1999), conforme mencionamos anteriormente neste trabalho, nos explica como a sociedade brasileira tem tratado o assunto da violência. Para a autora, as explicações sobre esse fenômeno, no Brasil, estão cada vez mais banalizadas, e toda a complexidade acerca da compreensão da violência está sendo descartada. Desta forma, a mídia e outros meios de comunicação estão camuflando a realidade dos fatos, tornando problemas como a desigualdade, a injustiça e a violência como superficiais.

Sendo assim, poderíamos relacionar a fala de P.9.A com essa postura acrítica de muitas pessoas a respeito da violência, isto pela má influência midiática e pela aceitação alienada destas práticas, como se fossem naturais, comuns na sociedade. Acreditamos que essas influências dos valores advindos da mídia e dos valores contemporâneos podem sim desviar os indivíduos de condutas benevolentes como a justiça, a dignidade e o respeito. Possivelmente os valores da ideologia do capital, que priorizam a acumulação de riquezas acima das relações humanas, influenciam diretamente nas condutas dos sujeitos, fazendo com que estes percam a empatia com o semelhante.

Complementando essa reflexão, podemos pensar também que a “falta de cultura brasileira”, mencionada por P.9.A, tem uma relação com essa falta de comprometimento social e cultural dos indivíduos que, pautados nos seus desejos e prazeres egocêntricos, priorizando suas satisfações acima das normas e da moral, não respeitam o seu semelhante.

### **Categoria 3: a educação familiar e a falta de limites como fatores fundamentais para o comportamento violento dentro das escolas**

Nesta categoria, ressaltaremos as respostas da última pergunta da entrevista que foca a falta de educação e a falta de limites como resultantes da violência escolar.

De acordo com P.8.A e P.1.B, a relação entre moral e violência depende muito da forma como o sujeito é educado, em outras palavras. Segundo P.1.B: *“depende de como você é educado. Por exemplo, vou te falar da educação que eu recebi, totalmente fechada, católica, que me poda em uma série de coisas, e a partir do momento que você começa a estudar você observa que as coisas não são por ai. Então, de repente, o que te pregavam de como é a moral nem sempre é o caminho”*. Já P.8.A faz o seguinte comentário: *“eu acredito que isso vem da educação mesmo, que acarreta... Depende da forma como você educa, passa os conteúdos, se você exagera, delimita muitas coisas. Por exemplo, esses dias um aluno meu comentando a respeito de uma musica, a gente tava tocando uma música, e ele falou assim: essa música eu não posso tocar porque é contra a minha religião. Era uma música que incitava a homossexualidade, incitava diversas coisas que a religião dele era contra. Então, de repente, se você é violento, homofóbico, é porque às vezes isso é passado dessa forma, ou seja, se isso não é correto pra mim, eu vou agredir o outro, mas eu não paro pra pensar que também existe uma outra forma de pensar. Então, pra mim isso pode ser imoral, e para o outro não. Então, eu acho que é a educação, as diversas formas de educação que a gente passa pra eles”*.

Segundo P.3.B e P.7.B, a relação entre moral e violência escolar pode ser entendida por dois pontos: a falta de respeito e a falta de limites familiares. Para P.3.B: *“Se for pensar pelo lado de respeito é claro que tem (relação entre moral e violência). A questão de aprender os conceitos de moral, de respeito, de respeitar o espaço coletivo, do que é correto. Acredito que todo o aluno que não tem essa formação, que não entra só a escola, mas a família e outras instituições também, é claro que tem muita relação”*.

P.7.B nos aponta a falta de limites familiares. Quando perguntamos sobre a sua crença a respeito da existência de uma relação entre a falta de informação e orientação com a agressividade, obtivemos a seguinte resposta de P.7.B: *“Eu acho que é falta de limites. Pelo que conheço desses alunos que dão mais trabalho é a falta de limite, que começa lá na família. Eles não conseguem seguir regras, eles não conseguem respeitar o espaço do outro, não percebem que estão invadindo o lugar do outro. Eles não têm limites mesmo, do que pode e não pode e arcar com as consequências. A família não da conta e eles acabam extravazando aqui na escola. Eu acredito também que tem casos de ciúme dos amigos, de como o outro mora bem, de como a família do outro é mais estruturada, e esses alunos não têm uma estrutura familiar boa”*.

Analisando a fala de P.8.A, P.1.B, P.3.B e P.7.B, observamos que todos os entrevistados citam a questão da educação como peça fundamental no desenvolvimento moral dos jovens. As professoras destacam o respeito e o limite que cada indivíduo precisa ter para não invadir o espaço do outro. Nesse sentido, P.1.B enfatiza a rigorosidade de alguns valores morais, e que estes podem ser prejudiciais, ao passo que P.3.B realça o valor do respeito que deve ser ensinado não só pela escola, mas pela família e pelo meio social também.

Nossa postura corresponde ao que La Taille (2009), mencionado anteriormente neste trabalho, destaca sobre a moral. Para o referido autor, a moral é uma atitude relacionada à importância dada ao outro ser humano, como o respeito, a compaixão, a justiça, pois este “outro” é um indivíduo que também possui vontades, necessidades, desejos e dignidade. Essa visão de La Taille corresponde às reflexões propostas por P.3.B, pois a moral tem relação direta com o respeito com o próximo. Atitudes como a violência podem ser caracterizadas como o desrespeito e o uso do outro, uma invasão a sua privacidade. Em outras palavras, a violência pode ser entendida como uma atitude que tem por finalidade, simplesmente, o uso do outro, não respeitando e ignorando o outro como um ser humano.

Voltando a P.1.B, notamos que sua fala destaca a rigorosidade moral, a qual pode ser prejudicial, uma vez que o conhecimento e a amplificação do entendimento moral pode ser uma ferramenta contra a violência. Partindo desta ideia, podemos relembrar uma crítica feita por Araújo (1996) ao sistema escolar e a rigorosidade “moral” dessa instituição. Certos valores transmitidos pela escola, muitas vezes, são rigorosos e não possuem sentido, e alguns alunos se rebelam, pois se sentem injustiçados diante das regras e sanções instituídas. Podemos levar essa leitura de Araújo (1996) para outros campos, como a relação familiar e a sociedade. Talvez a rigorosidade dessas “regras e sanções”, seja familiar, seja da escola, seja cultural, levem os sujeitos a se rebelarem numa busca pela autonomia moral ou se rendam a estas imposições e se enquadrem às normas, permanecendo na heteronomia. Possivelmente, essa permanência heterônoma a algumas regras levam os indivíduos a não tolerarem o que foge dessas imposições, e os sujeitos que não obedecem ou não seguem o que é imposto como verdade merece ser punido. Nesse contexto, lembramos os ensinamentos de Piaget (1932/1994) sobre a heteronomia e o que Kohlberg (1992) discorre sobre o estágio convencional, em que os sujeitos seguem as regras impostas pelos terceiros sem questioná-las, não pensam em outras possibilidades de se pensar as regras, assim como P.1.B destaca em sua fala: “... Então, de repente, se você é violento é porque às vezes isso é passado dessa forma, ou seja, se isso não é correto pra mim, eu vou agredir o outro, mas eu não paro pra pensar que também existe uma outra forma de pensar”. O significado de “pensar de outra forma”

poderia ser interpretado como uma busca de um pensamento moral autônomo, pela busca de uma relação cooperativa e respeitosa entre os sujeitos, e não um tipo de pensamento limitado, que aceita a imposição de regras e normas ditadas por terceiros. Concordamos com essa reflexão sobre o “ pensar de outra forma” proposta por P.1.B, já que é através de outras possibilidades de se pensar conjuntamente com relações recíprocas que se caminha para a superação de uma moral convencional.

Com base nas análises e na correlação teórica feitas nas distintas falas dos professores, pudemos observar a existência de diversas formas de leituras sobre a violência escolar, bem como verificamos uma aproximação em algumas posturas dos professores, sobretudo na ênfase que muitos deram à negligência familiar como responsável pelas condutas violentas dos alunos e de como os valores transmitidos pelos pais estão diretamente ligados às atitudes dos seus filhos na escola.

A seguir, nas considerações finais deste trabalho, apresentaremos uma conclusão mais precisa sobre a leitura dos professores em relação à moral e à violência, bem como as possibilidades de contribuições da psicologia moral sobre o combate à violência escolar.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões geradas pelas perguntas propostas por este estudo, cujo grande foco foi evidenciar a perspectiva dos professores acerca da moral e a sua relação com a violência, podemos destacar alguns pontos referentes às respostas dos professores, a saber: a responsabilidade única e exclusiva da família pelo comportamento violento dos seus filhos na escola; as mudanças nos valores morais (visão tradicionalista versus moral contemporânea); os valores distorcidos da sociedade e a conduta e falta de exemplo dos professores como ocasionadores da violência dos alunos. O grande destaque nas entrevistas foi a postura de muitos professores pela unilateralidade na compreensão do fenômeno da violência escolar, em que muitos desses profissionais atribuíram exclusivamente aos pais a culpa pelas manifestações de violência dos alunos na escola. A crença desses professores e o combate a esta violência seria a conscientização e participação maior desses pais na vida de seus filhos, e, enquanto isso, a escola só ficaria responsável pela transmissão de conhecimentos, e não pela conduta e orientação dos seus alunos. Mesmo que muitos desses professores tenham aderido a essa ideia unilateral, acreditamos que um combate eficaz contra a violência escolar não deve partir somente de uma orientação à família contra a conduta de seus filhos. Obviamente, essa discussão se torna importante e plausível, mas acreditar que seria a solução talvez seja uma ideia retrograda e insuficiente.

Valendo-nos da discussão sobre a moral, em que os professores entrevistados acreditaram que existe uma relação direta com a violência, podemos gerar uma discussão não reducionista (família como a única responsável pela violência escolar) e amplificar essa análise discutindo a educação moral, os valores morais contemporâneos e a transmissão desses valores na atualidade. Acreditamos que, fazendo uma leitura mais abrangente acerca da moral e sua relação com a violência nestas considerações finais, seja uma forma de contribuímos positivamente para uma reflexão mais profunda sobre o fenômeno da violência escolar, e criar possibilidades de pensarmos num combate mais eficaz contra essa realidade que faz parte do cotidiano de muitas escolas.

Dessa forma, como poderíamos discutir, dentro da perspectiva da psicologia moral, formas eficazes de se combater a violência escolar?

Debatendo um pouco sobre educação moral, segundo Piaget (1930/1996), os profissionais da área de psicologia e os professores chegam a um consenso, no tocante à educação moral: todos os indivíduos não possuem uma realidade moral que seja inata a ele. Sendo assim, os sujeitos têm tendências, disposições, o instinto que o leva a empatia, ao medo

e respeito, à imitação, à subordinação, entre outras possibilidades. A criança tem capacidade para tender a sociabilidade a seguir ideais e amá-la; possui tendências para a benevolência. Entretanto, se essa tendência não for lapidada pelas relações sociais e deixada sob sua forma pura, ela tem um poder destrutivo, retrogrado e desorganizado no desenvolvimento psicobiológico e social do indivíduo, e a sua natureza moral não evolui. Sendo assim, para o sujeito progredir moralmente, ele vai necessitar de normas, de disciplinas, e para que estas realmente se instaurem nos sujeitos, eles precisam estabelecer relações sociais com seus semelhantes. Portanto, para que a moral exista necessita-se da educação moral; educar o indivíduo para ele transcender o que lhe é inato.

Uma reflexão acerca das ideias piagetianas, correlacionando com o que foi perguntado e discutido com os professores, nos leva a pensar que realmente as influências do meio, seja da sociedade, seja da família, seja da escola, podem permitir que os alunos se tornem benevolentes ou agressivos. A lapidação dos valores que o indivíduo atribui para si mesmo como bons e ruins vem da interação entre o ambiente no qual está inserido e as questões internas ao próprio sujeito. A concepção dos professores sobre a construção dos valores advindos do meio externo foi a que se sobrepôs, e nenhum deles atribuiu a ideia de que a moral seria “inata” ao indivíduo, e sim construída pelas relações com seus semelhantes.

Abordando sucintamente a violência, propusemos neste trabalho uma reflexão sobre a complexidade da violência e as formas múltiplas e distintas desse fenômeno. A invasão de práticas violentas na escola ainda é bem presente e, por mais que muitos dos professores e os diretores entrevistados dessem credibilidade a sanções heterônomas para se combater a violência escolar, não podemos afirmar que essas práticas sejam eficazes. Isto porque podemos pensar sobre alguns importantes pontos, como: a anulação da autonomia dos alunos que essas sanções provocam; a imposição de normas sem uma possível reflexão válida das mesmas; e o combate à violência com base em métodos que até podem ser considerados agressivos aos alunos, já que os mesmos ficam expostos a situações constrangedoras. Observamos a postura dos diretores e de alguns professores acerca dos alunos “problema”, alegando que eles não têm solução, e para que a boa fama da escola seja mantida, esses alunos são “convidados” a se retirar da instituição para que a mesma seja considerada exemplo na sociedade. As medidas tomadas contra a tão temida violência nos soam como imposições; o aluno não parece ter voz, não se trabalha com esse sujeito de forma que o mesmo possa refletir sobre suas condutas de uma forma crítica e reflexiva para que consiga transcender suas próprias atitudes. Infelizmente, quando este sujeito não se “enquadra” nas regras impostas pela instituição, ele não interessa mais à escola: esta é a medida tomada contra a violência. Muitos profissionais levam em consideração o contexto e a história de vida dos alunos como

fator gerador da violência, mas não pensam em possibilidades de se trabalhar com isso e refletir para que seja feita uma intervenção considerada eficiente.

Quando se trata de uma educação moral na atualidade, para Goergen (2001), ainda se discute muito sobre essa questão e os seus propósitos: será que é papel da escola tratar de assuntos sobre ética e moral? Uma educação moral pautada em pensamentos tradicionalistas de metodologias ainda é eficaz? O autor se encarrega de responder sim para a primeira e não para a segunda questão. Uma reflexão acerca da ética está em alta nas produções científicas atuais e, possivelmente, seria uma crise nos valores contemporâneos que levam o cultivo de conhecimento nessa área a conquistar grande terreno. Dessa forma, pensar em uma educação moral, na atualidade, é transcender ideias retrógradas e começar a compreender os fenômenos sociais contemporâneos para se pensar em possibilidades plausíveis de intervenção escolar. O autor também nos pontua que:

O que se pretende a seguir não é oferecer um modelo de “ética pedagógica” em termos de indicação de valores e procedimentos morais que deveriam ser transmitidos aos alunos, mas apresentar uma análise das dificuldades e problemas que a temática envolve. Não se trata apenas de sublinhar as rupturas que a tradição vem sofrendo, mas de dimensionar o entendimento de uma nova realidade que o desenvolvimento social, científico-tecnológico e teórico contemporâneos vem instituindo. Dessa nova compreensão não é possível deduzir, diretamente, novas prescrições normativas que venham substituir aquelas que perderam a sua legitimidade. Ao contrário, em decorrência da desestabilização, valores e expectativas de comportamento perdem, e ao que parece cada vez mais, a sua conectividade, a sua força vinculante. (GOERGEN, 2001, p. 149).

Assuntos que abordam a moral e uma educação que se pauta nessa temática precisam abrir espaço para a pluralidade de valores no qual a nossa sociedade está inundada. Dificilmente conseguiríamos uma reflexão e uma intervenção educativa significativa sem refletir, de uma forma mais profunda, sobre as diversidades e múltiplos entendimentos sobre o homem e o mundo contemporâneo. Buscar uma única forma de compreender o meio social, e criar uma “única verdade” metodológica de intervenção de educação moral nos parece uma ideia insuficiente e tradicionalista que não consegue mais sustentar suas práticas, e sua eficácia é colocada em dúvida, pois parece ser algo mais “ditatorial” do que qualquer outra coisa.

Goergen (2001) defende a ideia de que os modelos tradicionais pautados na virtude são externos ao sujeito e ditados pela sociedade, e uma possível subjetivação dessa apropriação não era feita. Na atualidade, parece-nos que ocorre uma subjetivação das normas, da ética e da moral social, pois o indivíduo observa como o modelo de virtude externo pode fazer sentido internamente a ele.



Dessa forma, é um grande erro pensar em autoritarismo e em imposições de verdades éticas e morais absolutas, já que a interpretação e os questionamentos subjetivos, e também a pluralidade na qual as “morais” podem ser discutidas, levam-nos facilmente à indagação e a não aceitação diante dos modelos tradicionais. Mesmo assim, o autor supracitado faz um questionamento importante: Por que, na nossa realidade escolar, ainda é comum professores e outros membros da escola se prenderem aos métodos tradicionais? Orgulham-se e defendem, com veemência, modelos antigos de valores?

Uma forma de responder a essas perguntas seria porque é mais fácil lidar com certezas impostas do que com incertezas que nos levam a indagar o que nos é atribuído. Apesar de observarmos, neste trabalho, que algumas respostas dos professores nos dão a entender que os mesmos discutem a pluralidade de valores morais, parece-nos que a grande maioria dos professores entrevistados ainda se prende a valores morais “únicos”, não levando em consideração as mudanças ocorridas na contemporaneidade, e quando eles se indagam sobre as “morais sociais” atuais, muitos enxergam de uma forma pejorativa, e que os “verdadeiros” valores estão no núcleo familiar. Ainda para o referido autor, a crença de que a transmissão mecânica de assuntos morais poderá levar os indivíduos a incorporar e a se transformar em “robôs benevolentes” é falha, pois embora as normas e os valores sejam ensinados, quer por pais quer por professores, não é garantia de que o aluno vai agir conforme aquilo lhe foi imposto; não é possível definir qual será o comportamento de um indivíduo, isto porque vivenciamos circunstâncias múltiplas e distintas.

Sendo assim, falar sobre educação moral não implica em pensar em uma transmissão de normas consideradas verdadeiras, ou melhor, regras classificadas como corretas, mas mais do que isso; a educação moral visa ensinar que essas normas, a moral e a ética servem como base de princípios básicos para a convivência mais harmoniosa entre os indivíduos, em que se destacam o respeito, a dignidade e a empatia; e orientam os alunos na utilização desses valores na realidade, na concretude da vida. Não é possível definir uma moral e torná-la “única”, cujo aproveitamento seja tão indiscutível a ponto de ser aplicável em qualquer circunstância vital. Educação moral não pode ser entendida como uma mera absorção de normas mecânicas, em que as regras devem ser internalizadas de forma literal. Desta forma, não é papel da educação controlar a moral; seu principal objetivo é introduzir aos alunos os princípios morais básicos, como o respeito, a dignidade e a empatia, sem ser autoritária.

Concluindo este raciocínio, compreendemos que a aplicação da educação moral e o usufruto da mesma é ainda uma realidade complexa e difícil. Esta pesquisa pode ser uma forma de reflexão sobre as dificuldades observadas na realidade escolar. Mesmo que, como

notamos anteriormente no relato dos diretores das escolas, o combate à violência tenha conquistado grande repercussão, ainda se faz presente uma postura rígida, banhada a regras severas em busca de “apaziguar” a violência (ou camuflar a verdadeira realidade violenta), uma postura “militar” que a maioria dos professores entrevistados defende, ao se defrontar com os alunos que trazem problemas. Parece-nos que a postura de muitos professores tende à heteronomia, ou seja, dão credibilidade a imposições e normas inquestionáveis como única fonte positiva para combater a violência.

Para Lopes Neto (2005), a violência vem se manifestando em grande proporção no ambiente escolar e, infelizmente, muitos profissionais da educação têm poucas informações em relação à violência e, desta forma, o combate contra a violência anda se tornando uma tarefa complexa. Sendo assim, para lidar com esse fenômeno, é fundamental a reflexão sobre a precaução dessas condutas violentas, e isto deve envolver o maior número de pessoas como pais, professores, funcionários e os próprios alunos. Essas ações teriam como finalidade a conscientização dos autores e a ajuda às vítimas, proporcionando, assim, um ambiente mais seguro e saudável nas escolas. O professor e os outros profissionais da educação, muitas vezes, ficam perdidos; não sabem agir diante dos problemas no ambiente escolar. Essa dificuldade faz com que esses profissionais não consigam aprofundar conteúdos e vivências educativas que podem propiciar uma relação social mais significativa na vida dos alunos; ou seja, eles não conseguem transmitir valores fundamentais, como a moral e a ética, a fim de que a violência escolar diminua. A escola precisa ser vista como um ambiente que ajuda na construção de boas índoles sociais e educacionais, preparando o aluno para o convívio saudável nas práticas de boa cidadania.

Cabe ressaltarmos que a psicologia moral pode contribuir com esse requisito: não sustentar modelos rígidos de “verdade única” e também não apoiar uma ideia relativista sobre uma moral totalmente individual e subjetiva. A moral e uma educação deste princípio é interacionista, ou seja, temos que refletir sobre normas que servem para todos, e criarmos uma relação cooperativa entre os semelhantes que satisfaça a todos. Levando essa reflexão sobre a moral interacionista para dentro das escolas, podemos pensar na possibilidade de levar aos alunos os valores e as regras que preencham as lacunas vazias que as imposições nos deixam; em vez de alimentar uma ideia heterônoma, que se criem relações cada vez mais cooperativas entre os alunos e professores, diretores e pedagogos para que as regras possam ser internalizadas de forma satisfatória e positiva para todos que compõem a esfera escolar.

Sendo assim, pautarmo-nos numa verdadeira relação cooperativa, reflexiva e crítica a respeito dos valores e a sua incorporação, que realmente ultrapasse escritas e discussões e chegue à realidade nas salas de aula; que saia da teoria e se torne prática, se torne sustentável.

A possibilidade de uma intervenção viria de uma conscientização real da própria postura dos profissionais da escola a respeito da violência e dos valores atuais: possivelmente, uma reflexão maior sobre a sua própria postura profissional na prática, buscando entender as diversidades que se podem compreender as virtudes humanas, transcendendo as ideias tradicionalistas e o pensamento “pessoal” a respeito da moral, pode ser um começo significativo de um trabalho que visa conscientizar os alunos sobre as suas condutas e a responsabilidade pelas mesmas.

Valendo-nos, então, de uma crítica à própria execução das práticas metodológicas e abrindo espaços para novas discussões, partilhando deste “novo” conhecimento, este que transcende o retrocesso de se compreender a moral e abre espaço para novas leituras das virtudes, com todos os membros que fazem parte do campo escolar, como pais, professores, diretores, pedagogos, entre outros, em que todos são e devem ser responsáveis pelos seus alunos, acreditamos que este seja um começo para refletirmos e combatermos a tão temida e preocupante violência que invade nossas escolas.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.
- AMATUZZI, M. M. A subjetividade e sua pesquisa. **Memorandum**, São Paulo, v. 10, p. 93-97, 2006.
- ANTUNES, D. C.; ZUIN, A. A. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 16-32, 2008.
- ARAÚJO, U. F. Moralidade e indisciplina, uma leitura possível a partir do referencial piagetiano. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**. São Paulo: Summus, 1996. p. 103-115.
- ARCOS, E. G.; UARAC, M.; MOLINA, I. Impacto de la violencia doméstica em la salud infantil. **Revista Médica de Chile**, Santiago, v. 131, n. 12, p. 325-338, 2003.
- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BANDEIRA, C.; HUTZ, C. As implicações do bullying na auto-estima de adolescentes. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 14, p. 131-138, 2010.
- BECK, U. **Risikogesellschaft. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag**. Londres: Sage, 1986.
- BOARINI, M. L. Indisciplina escolar: uma construção coletiva. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 123-131, jan./jun. 2013
- BRANCALHONE, P. G.; FOGO, J. C.; WILLIAMS, L. C. A. Crianças expostas à violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 20, n. 2, p. 113-117, 2004.
- CAMACHO, L. M. Y. **Violência e indisciplina nas práticas escolares de adolescentes: um estudo das realidades de duas escolas semelhantes e diferentes entre si**. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- CARPENTER, D; FERGUNSON, J. C. **Cuidado! Proteja seus filhos dos bullies**. São Paulo: Butterfly, 2011.
- CHARLOT, B. A noção de relação com o saber: bases de apoios teóricos e fundamentos antropológicos. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 15-31.
- CHAUÍ, M. **Introdução à Filosofia**. Porto Alegre: Bertand Brasil, 1999.
- \_\_\_\_\_. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

- COMELLAS, M. J. **Las competencias del profesorado para la acción tutorial**. Barcelona: Praxis, 2002.
- CONSTANTINI, A. **Bullying, como combatê-lo?** Prevenir e enfrentar a violência entre jovens. São Paulo: Itália Nova, 2004.
- COSTA, J. F. A devoração da esperança no próximo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 set. 1996. Caderno Mais, p. 8.
- CROCHÏK, J. S. Fatores psicológicos e sociais associados ao Bullying. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 12, n. 24, p. 211-219, ago. 2012.
- DALE, G. A. Existencial phenomenology: emphasizing the experience of the athlete in sport psychology research. **The Sport Psychologist**, v. 10, p. 307-321, 1996.
- DE SOUZA, L. K. Educação para a paz e educação moral na prevenção à violência. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 25, p. 131-155, 2º sem. 2007.
- FLICK, U. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Porto Alegre: Bookman Companhia, 2004.
- FRAGA, P. D. Violência: forma de dilaceramento do ser social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 70, p. 44-58, jul. 2002.
- GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 737-762, out. 2007.
- \_\_\_\_\_. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- GUERRA, V. N. de A. **Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada**. São Paulo: Cortez, 2001.
- GUIMARÃES, A. M. indisciplina e violência à ambiguidade dos conflitos na escola. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**. São Paulo: Summus, 1996. p. 73-82.
- HERB, K. Além do bem e do mal: o poder em Maquiavel, Hobbes, Arendt e Foucault. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v.15, n. 10, p. 267-284, jan./abr. 2013.
- HERRERA, C. Parents' emotional availability and infant emotional competence: Predictors of parent-infant attachment and emerging self-regulation. **Journal of Family Psychology**, v. 16, n. 4, p. 447-465, 2002.
- HILL, N. E.; TAYLOR, L. C. Parental school involvement and children's academic achievement. **Current Directions in Psychological Science**, v. 13, n. 4, p. 161-164, ago. 2004.
- HIRIGOYEN, M. P. **Assédio moral: a violência perversa no cotidiano**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- KANT, I. (1785). **Fundamentos da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70, 2005.

KEHL, M. R. Psicanálise & Mídia: Você Decide... e Freud Explica. In: CHALHUB, S. (Org.). **Psicanálise e o Contemporâneo**. São Paulo: Hacker Editores, Cespuc, 1996. p. 93-105.

KOHLBERG, L. **Psicología del desarrollo moral**. Sevilla, Espanha: Editorial Desclée de Brouwer, 1992.

LA TAILLE, Y. A questão da indisciplina: ética, virtudes e educação. In: DEMO, P.; LA TAILLE, Y.; HOFFMAN, J. **Grandes pensadores em educação: o desafio da aprendizagem, da formação moral e da avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 67-98.

\_\_\_\_\_. **Moral e ética: dimensões intelectuais e afetivas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. Moralidade e Violência: a questão da legitimação de atos violentos. **Temas em Psicologia**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 329-341, 2009.

LEVISKY, R. B. Projeto “Abrace Seu Bairro”: prevenção da violência no meio escolar e melhoria da qualidade de vida. **Revista da SPAGESP**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 41-48, jul./dez. 2009.

LOPES NETO, A. A. Bullying – comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. 5, p. 164-172, 2005.

LUDKE, M; ANDRÈ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.E., 1986.

MACHADO, D. V. Não é fácil ser um pré-adolescente! **Nova Escola**, São Paulo, ano 2, n. 11, p. 16-18, abr. 1987.

MANZINI, E. J. Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, II., 2004, Bauru. **Anais...** São Paulo: SEPQ; Bauru: Universidade Sagrado Coração, 2004. p. 113-118.

MICHAUD, Y. **A violência**. Tradução de L. Garcia. São Paulo: Ática, 1989.

MISSE, M. **Malandros, marginais e vagabundos & a acumulação social da violência no Rio de Janeiro**. 1999. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1999.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico da pesquisa**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2002.

NJAINÉ, K.; MINAYO, M. C. S. Violência na escola: identificando pistas para a prevenção. **Revista Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 119-134, 2003.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, jan./mar, 2010.

PEDREIRA MASSA, J. L.; BASILE, H. S. El acoso moral entre pares (bullying). **Construção Psicopedagógica**, São Paulo, v. 19, n. 19, p. 8-33, 2011.

- PELTON, L. Child abuse and neglect: the myth of classlessness. In: COCK, J. V.; BOWLES, R. T. **Child Abuse and Neglect Commission and Omission**. Toronto: Butterworth, 1980. p. 87-96.
- PERALVA, A. **Violência e democracia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- PETOT, J. M. **Melanie Klein**. São Paulo: Perspectiva, 1991. 2 v.
- PIAGET, J. (1930). Os procedimentos de Educação Moral. In: MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p. 1-36.
- \_\_\_\_\_. (1932). **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.
- PUIG, J. M. **A construção da personalidade moral**. São Paulo: Ática, 1996.
- RIBEIRO, D. F.; ANDRADE, A. dos S. A Assimetria na Relação entre Família e Escola Pública. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 385-394, jan. 2006.
- ROSSATO, G. **Educando para a superação do Bullying escolar**. São Paulo: Loyola, 2013.
- SANDERS, P. Phenomenology: A New Way of Viewing Organizational Research. **Academy of Management Review**, v. 7, n. 3, p. 353-360, 1982.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 8. ed. Porto: Afrontamento, 1996.
- SANTOS, J. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- SANTOS, P. L. **Riscos, recursos e fatores de proteção associados ao baixo e alto rendimento acadêmico: Um estudo comparativo**. 2002. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002. (Tese não publicada).
- SANTOS, P. L.; GRAMINHA, S. S. V. Estudo comparativo das características do ambiente familiar de crianças com alto e baixo rendimento escolar. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 31, p. 217-226, 2005.
- SILVA, O. J. A Violência Escolar no Contexto de Privação de Liberdade. **Psicologia Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, n. 2, p. 232-247, 2010.
- SILVEIRA, L. M. O. B. A Relação Família-Escola: uma parceria possível? In: SMITH, P. K. **Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la**. Brasília: Unesco, 2002. p. 187-205.
- STITH, D. Can physicians help curb adolescent violence? **Hospital Practice**, v. 27. p. 193-207, 1993.
- STRATTON, P. Contemporary families as contexts for development. In: VALSINER, J.; CONNOLLY, K. (Orgs.). **Handbook of developmental psychology**. London: Sage, 2003. p. 333-357.

WAGNER, A. A família e a tarefa de educar: algumas reflexões a respeito das famílias tradicionais frente às demandas modernas. In: FERES-CARNEIRO, T. (Org.). **Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2003. p. 27-33.

WAGNER, A. et al. **Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões**. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 181-190.

WAGNER, A.; SARRIERA, J. C.; CASAS, F. **Os Direitos da Infância: a perspectiva das crianças, seus pais e professores**. Porto Alegre: Nova Prova, 2009.

ZALUAR, A. **Violência e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.



## **APÊNDICE**

## APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

### Relação violência e moralidade

Dados sociodemográficos

Iniciais do nome:

Idade:

Sexo:

Religião:

Disciplina que ministra:

Área do conhecimento: ( ) humanas ( ) exatas ( ) biológicas

Formação Universitária:

Tempo que trabalha como professor:




- 1) Na sua opinião, o que significa violência na escola? Dê exemplos de situações dessa violência.
- 2) Você já vivenciou situações de violência nas escolas? Se sim, quais.
- 3) Na sua opinião, quais as possíveis causas dessa violência?
- 4) Pra você, o que significa moralidade?
- 5) Na sua opinião, existe alguma relação entre moralidade e violência na escola? Se sim, quais?

## **ANEXO**

**ANEXO A - APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA**

## APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

Projeto de Pesquisa:

<u>Tipo</u>	<u>Número CAAE</u>	<u>Título da Pesquisa</u>	<u>Pesquisador Responsável</u>	<u>Versão</u>	<u>Última Modificação</u>	<u>Situação</u>	<u>Gestão da Pesquisa</u>
P	14813713.1.0000.5401	MORALIDADE E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS NA VISÃO DOS PROFESSORES	Rodrigo Cesar Costa	3	13/11/2014	Aprovado	  

Este sistema foi desenvolvido para os navegadores Internet Explorer (versão 7 ou superior),  
ou Mozilla Firefox (versão 9 ou superior).