

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**Lara Cucolicchio Lucatto**

**A VISÃO DOS JOVENS SOBRE OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE  
ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE DOMÍNIOS SOCIAIS**

MARÍLIA

2019

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LARA CUCOLICCHIO LUCATTO

**A VISÃO DOS JOVENS SOBRE OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE  
ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE DOMÍNIOS SOCIAIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP, campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Exemplar apresentado para Defesa.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação:  
Processos Educativos e Desenvolvimento  
Humano

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins

Marília

2019

L933v Lucatto, Lara Cucolicchio  
A visão dos jovens sobre os conflitos interpessoais no ambiente escolar : contribuições da teoria de domínios sociais / Lara Cucolicchio Lucatto. -- Marília, 2019  
152 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília  
Orientadora: Raul Aragão Martins

1. Adolescente. 2. Escola. 3. Conflitos. 4. Moralidade. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LARA CUCOLICCHIO LUCATTO

**A VISÃO DOS JOVENS SOBRE OS CONFLITOS INTERPESSOAIS NO AMBIENTE ESCOLAR: CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE DOMÍNIOS SOCIAIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp, campus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação. Exemplar apresentado para Defesa.

Linha de Pesquisa: Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano

**BANCA EXAMINADORA**

Orientador: Prof. Dr. Raul Aragão Martins  
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP, Campus de São José do Rio Preto

2ª Examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Saravali  
Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília

3ª Examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Patrícia Ribeiro Feitosa Lima  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

4ª Examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Maria Caetano  
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

5ª Examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Luciana Nogueira Cruz  
Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de S. J. do Rio Preto

Marília, 21 de março de 2019.

## AGRADECIMENTOS

O ato de agradecer é o momento de expressar gratidão. Às pessoas que contribuíram para que eu realizasse essa trajetória, minha eterna gratidão.

Ao meu orientador, professor Raul Aragão Martins, que me acompanhou desde o início da minha trajetória acadêmica. Com sua eficaz orientação, pelas palavras de incentivo, e ainda, pelo seu exemplo como pessoa. Um mestre.

Aos meus pais, por todo o amor e pela valorização que sempre deram aos meus estudos.

Ao meu irmão André, por fazer parte de minha vida.

À minha família, em especial à tia Eliana e tia Mércia, sempre torcendo por mim.

Ao meu marido Alessandro, por compreender e respeitar meu percurso profissional.

À minha amiga Nilze, pela amizade e pela generosidade em revisar meu texto.

Às minhas amigas Luciana e Izabella, incentivadoras dos meus estudos e companheiras de vida.

À minha amiga Elaine, pelas contribuições em muitas traduções.

As minhas colegas de grupo de estudo, Stefanie, Ieda, William, Kelly e Julinha que fizeram de parcerias nascer amizades. E à Camila, pelas vários momentos compartilhados.

Aos meus colegas de trabalho na faculdade, e em especial, a professora Eliane Chainça, pelo carinho e minha coordenadora Simone, por apoiar e valorizar minha conquista.

À minha amiga Karina, por me incentivar, sempre.

À professora Dr<sup>a</sup>. Luciana Maria Caetano, pela pronta disponibilidade em me auxiliar com suas contribuições teóricas.

À professora Dr<sup>a</sup>. Telma Vinha, minha orientadora de mestrado, por fazer parte de minha formação e pelo incentivo aos estudos.

Às professoras que aceitaram compor a banca, Dr<sup>a</sup> Eliane Saravali, Dr<sup>a</sup> Patrícia Feitosa, Dr<sup>a</sup>. Luciana Nogueira e Dr<sup>a</sup> Luciana Caetano.

Às professoras do programa Dr<sup>a</sup> Patrícia Bataglia, Dr<sup>a</sup> Neusa Maria Dal Ri, Dr<sup>a</sup> Alessandra de Moraes, Dr<sup>a</sup>. Janette Friederich (Universidade de Genebra - convidada).

À Vanessa Vicentim, por contribuir com seu olhar sobre os conflitos.

À Luciana Gomes, do Departamento de Pós-Graduação, pela disponibilidade de delicadeza em ajudar.

## Dedicatória

Dedico este trabalho aos meus filhos Maria Clara e Lorenzo.

## RESUMO

Este trabalho é baseado na teoria dos domínios sociais de E. Turiel e se constitui de um estudo qualitativo e quantitativo, que tem como objetivos investigar os julgamentos e avaliações dos adolescentes sobre os conflitos interpessoais no ambiente escolar. Tem, ainda, como objetivo, comparar essas mesmas variáveis entre os alunos do primeiro e do terceiro ano do Ensino Médio, assim como entre os gêneros. A amostra foi constituída por 137 alunos de uma escola estadual do interior paulista, escolhida por conveniência. Inicialmente foram realizadas sessões de observação assistemática da rotina escolar sobre situações causadoras de conflitos como forma de contribuir na construção do instrumento de investigação, que resultaram em quatro histórias representativas dos conflitos observados. Para avaliar como os alunos julgavam e avaliavam a atitude dos protagonistas das histórias-estímulo foram realizadas entrevistas com os participantes. As respostas às questões abertas foram categorizadas e cruzadas com as variáveis ano escolar e gênero. Para a análise quantitativa foram descritas as frequências absolutas e relativas das variáveis e realizadas comparações entre elas com a utilização do teste do Qui-Quadrado, com exceção da questão 3, que foi avaliada com a análise de variância. Os resultados mostram que a atitude dos protagonistas nas quatro histórias: a do “Ignorante”, a do “Apelido”, a da “Cópia do trabalho” e a do “Cumprimento”, foram consideradas erradas pelos jovens. Quanto às categorias de justificação, as justificativas formaram um conjunto de sete categorias: dano, justiça, direitos (domínio moral); costume/expectativa (domínio convencional); escolha pessoal (domínio pessoal); prudência (prudência); multifacetado. Na primeira história tivemos as categorias dano e direitos, com as adolescentes utilizando mais a categoria de direitos e os adolescentes, a de dano. Na história “Apelido”, os três tipos de categorias foram: dano, direitos e multifacetados, predominando a primeira. Na categoria de domínio multifacetado desta história, houve um índice maior dos adolescentes do terceiro ano. A história da “cópia do trabalho” teve o maior número de categorias de justificação: costume/expectativa social, dano, justiça e prudência, sem diferenças por variável. Na última história “Cumprimento”, as duas categorias foram a escolha pessoal e a convenção/expectativa social, sendo a primeira com maior porcentagem, sem diferenças por variável. Foram analisados os critérios de justificação: a gravidade, a intensidade da punição, existência de regra, a alterabilidade, a contingência, a jurisdição de autoridade e a origem do conhecimento social. A partir das análises evidenciou-se três aspectos; quase inexistência de diferença de julgamento por gênero na pesquisa, a quase inexistência de diferença de julgamento por ano escolar, e a questão da parentalidade na origem do conhecimento social nos valores dos jovens, em que a família foi a mais mencionada. Os resultados mostraram o potencial da teoria de domínios sociais para a compreensão dos conflitos entre alunos do Ensino Médio, conhecimento este que pode colaborar na educação sócio-moral destes adolescentes.

**Palavras chave:** Adolescentes. Escola. Conflitos. Moralidade.



## ABSTRACT

This work is based on the theory of social domains of E. Turiel and consists of a qualitative and quantitative study, which aims to investigate the judgments and assessments of teenagers on interpersonal conflicts in the school environment. It also aims to compare these same variables among first and third year high school students, as well as between genders. The sample consisted of 137 students from a state school in the interior of São Paulo, chosen for convenience. Initially, assemblage observation sessions of the school routine on conflict-causing situations were carried out as a way of contributing to the construction of the research instrument, which resulted in four representative histories of the conflicts observed. In order to evaluate how the students judged and evaluated the attitude of the protagonists of the stimulus stories, interviews were conducted with the participants. The answers to the open questions were categorized and crossed with the variables school year and gender. For the quantitative analysis, the absolute and relative frequencies of the variables were described and comparisons were made between them with the Chi-Square test, except for question 3, which was evaluated with the analysis of variance. The results shown that the attitude of the protagonists in the four stories: the "Ignorant", the "Nickname", the "Copy of work" and the "Fulfillment", were considered wrong by young people. As to the categories of justification, the justifications formed a set of seven categories: damage, justice, rights (moral domain); custom / expectation (conventional domain); personal choice (personal domain); prudence (prudence); multifaceted. In the first story we had the categories damage and rights, with adolescents using more the category of rights and adolescents, the damage. In the "Nickname" history, the three types of categories were: damage, rights and multifaceted, predominating the first. In the multifaceted domain category of this story, there was a higher rate of third-year adolescents. The history of the "copy of work" had the highest number of categories of justification: custom / social expectation, damage, justice and prudence, without differences by variable. In the last "Compliance" history, the two categories were personal choice and social convention / expectation, the first with the highest percentage, with no differences per variable. The criteria of justification were analyzed: severity, intensity of punishment, existence of rule, alterability, contingency, jurisdiction of authority and origin of social knowledge. From the analysis three aspects were evidenced; almost no inexistence of judgment by gender in the research, almost no difference of judgment per school year, and the question of parenting in the origin of social knowledge in the values of the young, in which the family was the most mentioned. The results showed the potential of the theory of social domains for the understanding of conflicts among high school students, a knowledge that can collaborate in the socio-moral education of these teenagers.

**Keywords:** Teenagers. School. Conflicts. Morality.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Porcentagem de respostas “Errado” nas histórias por gênero e ano escolar.....	79
Figura 2 - Média Gravidade escolar do ato por gênero e idade na história ignorante.....	97
Figura 3 - Média Gravidade escolar do ato por gênero e idade na história apelido.....	97
Figura 4 - Média Gravidade escolar do ato por gênero e idade na história trabalho.....	97
Figura 5 - Média Gravidade escolar ato por gênero e idade na história cumprimento.....	97

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Nível de descentração nos estágios.....	36
Quadro 2 - Conteúdos dos estágios da teoria de desenvolvimento moral De Kohlberg.....	37
Quadro 3 - Categorias de justificação.....	50
Quadro 4 - Descrição das categorias de justificação.....	84
Quadro 5 - Categorias sobre o papel da autoridade.....	116
Quadro 6 - Categorias das respostas à questão “onde aprendeu a regra” .....	123

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Frequência absoluta e relativa dos (as) alunos (as).....	74
Tabela 2 - Frequência absoluta e relativa das respostas “certo” ou “errado” por história, gênero e ano escolar.....	79
Tabela 3 - Frequência absoluta e relativa das categorias de justificação por gênero e ano escolar para a história ignorante.....	84
Tabela 4 - Frequência absoluta e relativa das categorias de justificação por gênero e ano escolar para a história apelido.....	86
Tabela 5 - Frequência absoluta e relativa das categorias de justificação por gênero e ano escolar para a história cópia do trabalho.....	90
Tabela 6 - Frequência absoluta e relativa das categorias de justificação por gênero e ano escolar para a história cumprimento.....	94
Tabela 7 - Média e Desvio Padrão da pontuação da gravidade escolar dos eventos por gênero e idade.....	96
Tabela 8 - Frequência absoluta e relativa da quantidade de punição devida ao ator da história por gênero e ano escolar.....	100
Tabela 9 - Frequência absoluta e relativa da existência ou não de regras por história, gênero e ano escolar.....	105
Tabela 10 - Frequência absoluta e relativa de contingência da regra por história, gênero e ano escolar.....	108
Tabela 11 - Frequência absoluta e relativa de alterabilidade escolar por história, gênero e ano escolar.....	112
Tabela 12 - Frequência absoluta e relativa de jurisdição de autoridade escolar por história, gênero e ano escolar.....	115
Tabela 13 - Frequência absoluta e relativa das categorias de respostas para jurisdição de autoridade por gênero e ano escolar para a história ignorante.....	117
Tabela 14 - Frequência absoluta e relativa das categorias de respostas para a jurisdição de autoridade por gênero e ano escolar para a história apelido.....	118
Tabela 15 - Frequência absoluta e relativa das categorias de respostas para a jurisdição de autoridade por gênero e ano escolar para a história cópia do trabalho.....	118
Tabela 16 - Frequência absoluta e relativa das categorias de respostas para a jurisdição de autoridade por gênero e ano escolar para a história do cumprimento.....	119

Tabela 17 - Frequência absoluta e relativa das categorias de resposta sobre onde aprendeu a regra por gênero e ano escolar para a história ignorante.....	123
Tabela 18 - Frequência absoluta e relativa das categorias de resposta sobre onde aprendeu a regra por gênero e ano escolar para a história apelido.....	124
Tabela 19 - Frequência absoluta e relativa das categorias de resposta sobre onde aprendeu a regra por gênero e ano escolar para a história cópia do trabalho.....	124
Tabela 20 - Frequência absoluta e relativa das categorias de resposta sobre onde aprendeu a regra por gênero e ano escolar para a história do cumprimento.....	125

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 POSICIONAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>20</b>
2.1 Piaget: o alicerce.....	20
2.1.1 Para além dos jogos de regras: o roubo, a mentira e a justiça.....	26
2.2 Lawrence Kohlberg.....	33
2.2.1 A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg.....	33
2.2.1.1 Contribuição na filosofia.....	33
2.2.1.2 Investigação do sujeito moral.....	34
2.2.1.3 A Educação Moral proposta por Kohlberg.....	40
2.2.1.4 A importância do desenvolvimento moral dos professores para o desenvolvimento dos alunos.....	44
2.3 A teoria de Elliot Turiel.....	45
2.3.1 Os domínios.....	45
2.3.1.1 Os critérios de juízo e as categorias de justificação.....	47
2.3.2 Domínio Moral.....	51
2.3.3 Domínio Convencional.....	55
2.3.4 Domínio pessoal, prudencial e multifacetado.....	58
<b>3 ADOLESCÊNCIA.....</b>	<b>63</b>
3.1 A imagem corporal.....	64
3.2 Construção da identidade.....	65
3.3 Condutas de risco.....	67
3.4 Possibilidade de criar um mundo em hipóteses.....	68
3.5 A Autoestima do adolescente na formação da personalidade ética.....	69
<b>4 ESTUDO REALIZADO.....</b>	<b>72</b>
4.1 Objetivo.....	72
4.1.1 Objetivo Geral.....	72
4.1.2 Objetivos específicos.....	72
4.2 Delineamento da pesquisa.....	72
4.2.1 Local e sua caracterização.....	73

4.2.2 Participantes.....	73
4.2.3 Instrumentos de coleta de dados.....	74
4.2.4 Procedimentos.....	76
4.2.5 Procedimentos de análise dos dados.....	77
4.2.6 Considerações éticas.....	77
<b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....</b>	<b>78</b>
5.1 Questão 1 - Avaliação sobre a atitude ser considerada certa ou errada.....	78
5.2 Questão 2 - Categorias de justificação.....	83
5.3 Questão 3 - Gravidade da história.....	96
5.4 Questões 4 e 5 - Medidas de punição e justificativa.....	99
5.5 Questão 6 - Existência ou não de regras.....	105
5.6 Questões 7 e 8 - Contingência da regra e justificativa.....	107
5.7 Questões 9 e 10 - Alterabilidade escolar da regra.....	111
5.8 Questões 11 e 12 - Jurisdição de autoridade escolar.....	115
5.9 Questão 13 - Onde aprendeu a regra.....	123
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>128</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>135</b>
APÊNDICE A.....	148
APÊNDICE B.....	149
ANEXO A.....	150

## 1 INTRODUÇÃO

Nosso interesse pela temática da presente pesquisa surgiu a partir do panorama encontrado no estudo realizado durante o mestrado sobre as relações interpessoais de uma escola que adotou o projeto de justiça restaurativa, que teve como um dos objetivos centrais contribuir com formas mais justas de resolução de conflitos e promover um ambiente mais harmonioso, em que todas as decisões fossem pautadas no diálogo e na horizontalidade das relações (LUCATTO, 2012). Pelos dados obtidos durante a pesquisa anterior, pode-se constatar a presença de inúmeros conflitos, entre eles as situações de desrespeito entre os colegas, as “incivildades”, o *bullying* e as agressões verbais e físicas. Diante das inúmeras situações de conflito, a forma de relacionamento entre os alunos foi sobretudo caracterizada pelas reações impulsivas e agressivas, o que demonstrava ausência de autorregulação e estratégias pouco evoluídas para lidar com essas interações em desequilíbrio (SELMAN, 1980). Além disso, as agressões cotidianas não eram consideradas pelos pares, de forma geral, como desrespeito, apenas “brincadeiras” ou “zoação”, no vocabulário deles. Esses adolescentes não tinham oportunidades de aprender, a partir dos conflitos vividos, a controlarem seus impulsos, expressarem seus sentimentos sem causar dano ao outro e coordenarem as perspectivas e suas ações.

Os dados de outras pesquisas vêm ao encontro desse panorama em relação à postura dos educadores e mostram que há uma preocupação muito maior dos professores com questões convencionais, que se resumem à necessidade de restaurar a ordem na sala e fazer com que os alunos sigam as regras, em detrimento das questões morais, como por exemplo, o desrespeito e a agressão entre os alunos (VINHA; TOGNETTA, 2009). Nucci (2001) faz uma crítica idêntica ao mostrar uma preocupação das escolas em formar “crianças boazinhas” ao invés de investirem em uma educação realmente voltada para a constituição de uma pessoa moralmente autônoma. O autor propõe a teoria de domínios sociais de Elliot Turiel (1983) para compreender as relações interpessoais que ocorrem no ambiente escolar.

Com base nesses estudiosos, pesquisas evidenciam a crença dos professores em relação ao ambiente escolar em que o aluno está inserido, segundo a qual os conflitos são ocorrências atípicas e não fazem parte do currículo, sendo vistos como prejudiciais ao bom andamento das relações entre os alunos, das regras e da disciplina escolar e que, portanto, devem ser evitados e contidos. Refletindo sobre esse ambiente, surge, pois, a seguinte indagação: como os alunos julgam e avaliam as situações conflituosas entre os colegas, isto é, os conflitos vivenciados por



eles são compreendidos como da ordem do domínio moral, convencional, pessoal ou multifacetado?

Estudos (TURIEL, 1983; SMETANA; ASQUITH, 1994) mostram que as crianças já diferenciam as normas morais das convencionais e consideram que as transgressões morais devem ser mais punidas do que as convencionais. No entanto, inexiste pesquisas, a partir da teoria de domínios proposta por Turiel (1983), acerca do que pensam os jovens quanto a seus conflitos interpessoais, o que o presente estudo se propõe a fazer. Portanto, o objetivo geral deste trabalho é conhecer como alunos do Ensino Médio de uma escola pública julgam e avaliam os conflitos entre eles na escola.

Em relação ao desenvolvimento moral, estudiosos como Piaget (1932/1994), Kohlberg (KOHLEBERG; POWER; HIGGINS, 1989) e Turiel (1983) debruçaram-se sobre o tema. Todos se apoiam nos pressupostos desenvolvimentistas interacionistas, ou seja, o indivíduo com interação com o meio passa por níveis evolutivos de desenvolvimento. Piaget e Kohlberg em seus estudos sobre a moralidade investigaram exclusivamente o juízo moral, sendo que o primeiro abordou a aplicação das regras e a concepção de justiça e, o segundo, como a concepção de justiça evolui nos sujeitos mais velhos.

Turiel (1983), como seguidor das ideias de Piaget e de Kohlberg, apresenta em sua pesquisa a concepção de que, a partir de interações de reciprocidade que a criança estabelece com o meio social, são estruturados três grandes domínios de pensamento: a) conceitos de pessoas ou sistemas psicológicos (o domínio psicológico); b) conceitos ou sistemas de relações e organizações sociais (o domínio social); c) juízos prescritos pela justiça, direitos e bem-estar (o domínio moral). O estudioso se ateu à pesquisa empírica de apenas dois domínios: o das convenções e o da moralidade; “[t]ais domínios se estruturam a partir da maneira com que o indivíduo organiza sua forma de ver e interpretar o mundo a sua volta” (CRUZ, 2006, p. 36).

Vários estudos realizados por Turiel e colaboradores nos Estados Unidos e outros países (NUCCI, 2001; TURIEL, 1983, SMETHANA, 2013) mostram que indivíduos pertencentes a uma variedade de culturas diferenciam entre assuntos de moralidade e convenção. Segundo Nucci (2001), as pesquisas desenvolvidas desde 1975 mostram que as crianças já conseguem distinguir regras das convenções sociais e regras morais.

Em nosso país, temos a pesquisa realizada por Martins (1991), que examinou os tipos de respostas que crianças davam a eventos morais e socioconvencionais. Os resultados mostraram que elas julgam as transgressões morais como mais graves do que as socioconvencionais, com exceção das crianças da primeira série, que consideraram ambas

graves. Quanto às punições dessas transgressões, todas as crianças consideraram que as transgressões morais devem ser mais punidas do que as socioconvencionais.

As pesquisas na área da psicologia moral são de inegável importância, pois a moral é concebida como aspecto central na vida social. Compreender como o indivíduo se relaciona com as regras, o que é considerado justiça, os seus julgamentos frente aos conflitos, as concepções sobre direitos, estão entre os temas centrais do estudo científico nessa área. E quando nos remetemos à vida social, nos reportamos não só à convivência familiar, mas também ao âmbito escolar.

No que tange ao âmbito escolar, inúmeras pesquisas (AVILÉS; ALONSO, 2014; CUNHA; COSTA, 2009) na área de psicologia moral com o aporte piagetiano estão sendo desenvolvidas com o objetivo de investigar a realidade escolar, caracterizada por uma convivência muitas vezes turbulenta, repleta de conflitos interpessoais e contradições, diante do desejo de contribuir para um clima escolar adequado, mas que, na prática pedagógica, não encontra espaço para tal desejo, além de elaborar programas de intervenções, objetivando uma melhora desse quadro. Em relação ao âmbito familiar, as pesquisas na teoria de domínios sociais têm trazido grande contribuição na compreensão dos contextos familiares (SMETHANA, 2011); uma teoria que tem muito a contribuir na compreensão desse fenômeno assim como no entendimento dos adolescentes. Diante disso, consideramos relevante investigar o relacionamento entre os jovens no âmbito escolar partindo dessa teoria.

Para esse propósito, após a introdução, apresentamos o quadro teórico, que foi subdividido em três subseções. Na primeira, abarca-se a teoria de Piaget (1932/1977) quanto ao desenvolvimento moral, sendo ele o alicerce de inúmeras abordagens posteriores numa perspectiva interacionista. Na segunda, com todo o rigor metodológico de suas pesquisas sobre a moralidade, evidencia-se a perspectiva teórica de Lawrence Kohlberg (1992). Na terceira, expõe-se a teoria de domínios sociais, proposta por Turiel (1983), com sua contribuição nas pesquisas de desenvolvimento moral, com seu olhar ampliado sobre o conhecimento social.

Além do aporte dos teóricos da moralidade, dedicamos também, um capítulo destinado ao entendimento da adolescência, apresentando assim, as características psicossociais dessa etapa, em que fazem parte os nossos participantes.

Após o quadro teórico, apresentaremos nosso método, em que caracterizamos nossa pesquisa como sendo de natureza quantitativa e qualitativa diante dos objetivos almejados: como os adolescentes de uma escola pública julgam e avaliam os conflitos interpessoais vivenciados no cotidiano escolar. Para este fim, a coleta de dados foi realizada por meio de observações assistemáticas no ambiente escolar sobre situações que seriam motivo de conflitos

entre os jovens, e a partir destas situações construímos as quatro histórias-estímulo; posteriormente realizamos as entrevistas com os adolescentes sobre a avaliação e julgamento destas histórias.

Apresentamos os dados e discussão encontrados em nossa pesquisa no quinto capítulo. A apresentação dos dados está composta da análise quantitativa, em que mostramos a frequência das respostas dos sujeitos por gênero e ano; e pela análise qualitativa, a partir das justificativas dos participantes sobre as questões das entrevistas.

Nas considerações finais apontamos os aspectos mais relevantes a partir da análise dos dados e a contribuição para a Educação Moral no ambiente escolar.

## 2 POSICIONAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo, apresentamos a posição teórica adotada neste trabalho, situado numa perspectiva interacionista. As primeiras palavras são destinadas à apresentação da teoria de Piaget, pois, com o seu objetivo de traçar as origens do conhecimento, forneceu uma base para pesquisas posteriores sobre o julgamento e o desenvolvimento moral. Em seguida, é apresentada a teoria de Kohlberg, que foi o ponto de partida para o caminho científico percorrido por Turiel. Por fim, é exposta a abordagem de domínios sociais de Turiel.

### 2.1 Piaget: o alicerce

Desde a Grécia Antiga já existia uma divisão clara na forma de conceber o mundo e o conhecimento, o Empirismo e o Racionalismo (BECKER, 1997). O Empirismo surgiu praticamente junto com a filosofia e foi o seu “pai”, Heráclito, que apresentou a ideia de transformação constante da natureza. O conhecimento nessa abordagem baseava-se na experiência, de modo que o indivíduo nasceria como uma *tábula rasa* e a experiência agiria sobre ele, que, passivo nesse processo, seria levado a formar seus conhecimentos, que eram adquiridos principalmente através dos sentidos (BECKER, 1997). De acordo com Becker (1997, p.17), “[...] o empirismo goza de um poder autônomo e, como tal, exerce pressão sobre o organismo, sem exigir deste uma atividade organizadora dela própria”. Em contrapartida, o Racionalismo, que teve como precursor Parmênides, para o qual o conhecimento é dado *a priori*, ou seja, um preformismo, em que o indivíduo já teria esse conhecimento de forma inata. Becker (1997, p.15) explica que: “[...] o apriorismo consiste em conceber o desenvolvimento intelectual como a explicação gradual de uma série de estruturas pré-formadas na constituição psicofisiológica do próprio sujeito”. Ao longo do tempo, o Empirismo teve como representantes Aristóteles e Hume, e o Racionalismo, Platão e Descartes (BECKER, 1997; MANTOVANI DE ASSIS, 1981).

Nesse contexto de antagonismos, surge Kant com as seguintes indagações: quais seriam as possibilidades de raciocínio do ser humano? Nascemos ou não prontos com todo o aparato para “conhecer”? Para respondê-las, ele se utiliza das categorias aristotélicas de qualidade, quantidade, relação, lugar, posição, tempo, posse, ação e paixão, sendo que Aristóteles as tirou da experiência e Kant, da reflexão. Tendo por função possibilitar a ordenação do pensamento em nível ontológico, as categorias são as divisões originárias do ser e constituem aquilo pelo qual uma substância é e o que a faz se distinguir de tudo (XAVIER, 2008).

Em Kant, as categorias não são tiradas da realidade a partir da experimentação, como defendia Aristóteles, mas apresentam a ideia de anterioridade lógica da razão, “[...] por isso são consideradas *a priori*, estão prontas na mente desde o nascimento, o que é dado ao ser humano para conhecer o mundo já está pronto, existe anteriormente à experiência” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1984, p. 31). Essas condições, fornecidas pelo sujeito, são as indispensáveis para que o eu tenha experiência. O autor não desconsidera a importância da experiência, afirmando que o conhecimento não procede desta, mas começa nela.

Assim como outros pensadores que se debruçaram sobre a questão do conhecimento, Piaget também o fez. Embora afeiçoado à filosofia, os hábitos de experimentação e verificação se chocavam com os métodos filosóficos e Piaget percebeu que a reflexão especulativa não seria suficiente para resolver o questionamento de como o homem alcança o conhecimento; considerou, ainda, insuficientes as explicações racionalistas e as empiristas. Seu objetivo foi construir uma teoria apoiada na própria constituição do ser humano, investigando como ocorre a passagem do biológico (cérebro) para o psicológico (inteligência), visto que para ele a inteligência é concebida em termos de função, cuja finalidade é adaptar-se e modificar o meio para sobrevivência, e de estrutura, uma forma de organização para compreender o mundo e agir sobre ele (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1972). Destacando que em toda a sua obra, Piaget (1959/1973) se refere a um sujeito universal e não psicológico, com suas idiossincrasias.

Foi buscando, então, uma solução para esse problema que Piaget sentiu a necessidade de estudar o comportamento da criança, pois acreditava que o comportamento adulto não podia ser compreendido sem uma perspectiva evolutiva. Pelo comportamento das crianças poderia levantar hipóteses sobre o possível funcionamento das estruturas cognitivas do adulto.

Para Piaget, “conhecer” é o agir do indivíduo sobre o objeto (de conhecimento) que deseja se apropriar e, dessa forma, inseri-lo num sistema de relações. A criança tem uma bagagem hereditária a partir da qual, em contato com o mundo, constrói o que o autor denomina de esquemas – a partir dos reflexos – e, posteriormente, as chamadas estruturas, que são, segundo Piaget (1959/1973), conjuntos de elementos relacionados entre si. Como apresentado, essas estruturas têm uma gênese, a possibilidade de estabelecer relações lógicas não é dada *a priori* no sentido cronológico; ao contrário, surge em função da construção das estruturas a partir da interação com o meio.

A possibilidade de estabelecer relações lógicas permanece como condição *a priori*, em sentido lógico, de todo conhecimento possível. Essa é a razão pela qual Piaget afirma que seu *a priori* é construído, um *kantismo evolutivo*, em que o indivíduo tem em sua formação orgânica condições para desenvolver o conhecimento; no entanto, o desenvolvimento poderá ou não

acontecer, pois dependerá da interação com o meio (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1987). Diante de todo esse posicionamento, sua teoria é intitulada de epistemologia genética por debruçar-se sobre o fenômeno do conhecimento, assim como de sua gênese.

Compreender como a pessoa “conhece” o mundo foi a grande questão de Piaget, presente desde os tempos antigos na filosofia, e nesse interesse se inseriu a questão moral, especificamente o estudo sobre o juízo moral (PIAGET, 1932/1994). Essa pesquisa abriu caminho para um grande número de investigações no campo da moralidade de inúmeros pesquisadores que se tornaram referência na área da moralidade, como Kohlberg (1981) e Turiel (1983).

Adentrando então na questão moral, a pergunta que o acompanhou nesse estudo era de que forma, a partir do mundo amoral da criança pequena é possível o adulto julgar de forma moral (PIAGET, 1932/1994). Nesse sentido, Piaget se apoia nas ideias de Bovet (1911), ao mencionar que, para que isso seja viável, é necessário haver trocas interindividuais, sendo que para a ocorrência dessas trocas “entre indivíduos” é preciso que eles se diferenciem dos objetos e se coloquem como um objeto entre os outros (ZAIA, 2008), ultrapassando o “adualismo” (PIAGET; INHELDER, 1986/2009). Baseando-se nessas ideias, é importante compreender então como se dá essa diferenciação e “constituição do eu” (PIAGET, 1986/2009, p.26), que inicialmente procede de um estado de não diferenciação, em que o indivíduo não tem consciência entre o seu mundo vivido ou interior e o mundo externo que, além de ser resultante de um desenvolvimento cognitivo, é paralelamente resultante do desenvolvimento afetivo. Essa diferenciação do eu será apresentada a seguir, com enfoque no desenvolvimento afetivo para uma melhor compreensão do desenvolvimento moral (PIAGET, 1954/1981).

Nos dois primeiros anos, no período sensório-motor do desenvolvimento cognitivo e estádios <sup>1</sup>I e II do desenvolvimento afetivo, não há ainda constituição do “eu”, mesmo este já existindo biologicamente, pois continua inconsciente a si mesmo e, diante disso, toda a afetividade continua centrada no seu corpo e nas próprias ações em forma de sensações de agrado e desagrado, constituindo, assim, um afeto de natureza perceptiva. Progressivamente, ao longo destes estádios e ao final do III (desenvolvimento afetivo), esse indivíduo vai tendo consciência do seu “eu”, diferenciando tudo que não é “ele” e que são os objetos, sendo que isso se estende às pessoas; neste estágio, a criança já sente diante de suas ações, sentimentos de sucesso e de fracasso, mesmo que com uma regulação ainda elementar. Ao final do estágio IV, o contato com as pessoas já se apresenta como necessário, elaborando progressivamente um

---

<sup>1</sup> Estádio está utilizado segundo a concepção piagetiana

sistema de trocas possível pela imitação, assim como pelos gestos e mímicas; surgem os sentimentos morais intuitivos, consequência da relação com a autoridade. No estágio V e VI, nesse processo de diferenciação, acontece “a escolha do objeto afetivo”, essencial para o desenvolvimento moral. Esse processo consiste em o sujeito eleger uma pessoa que desperte sua afeição, chamado por Piaget (1954/1981) de “objeto de afetividade”, que geralmente são pessoas significativas para ela, ao longo destes dois últimos estágios, surgem então os denominados sentimentos morais autônomos.

Com relação ao desenvolvimento moral, no primeiro momento em que a criança está centrada nela mesma satisfazendo suas próprias necessidades, a questão moral estaria num estado de anomia, em que o indivíduo não percebe como algo obrigatório as normas existentes no mundo e principalmente as regularidades presentes em seu mundo infantil, como a hora de tomar banho, a hora de comer e a hora de dormir (PIAGET, 1972/1996). Essa constatação foi resultante de sua pesquisa com as crianças em situações de jogos sociais, cuja eleição por Piaget (1932/1994) foi dada, primeiramente, devido à ausência de interferência e de coação adulta, estando, então, as crianças, livres para se expressarem, e também por ter o jogo algo em comum com a moral, devendo as regras serem seguidas coletivamente. Observou a prática das regras, isto é, a maneira que as crianças jogavam efetivamente, e a consciência das regras, ou seja, como as crianças pensavam sobre elas. Os resultados demonstraram uma sequência de desenvolvimento para a prática das regras e outra para a consciência das regras (PIAGET, 1932/1994).

Posto isso, a partir de sua pesquisa com os jogos em relação à prática das regras nesse quadro de anomia, Piaget (1932/1994) explica que ela é puramente individual, apenas uma ritualização de condutas, intitulando-a de regra motora e individual, primeiro estágio da prática das regras. Em relação à consciência das regras, as crianças ainda não a concebem como obrigatória. Já num segundo momento, por volta dos três anos de idade, a partir da diferenciação do eu e o objeto, pelo desenvolvimento do período pré-operatório, a criança elege seu objeto de afetividade, que estará sempre presente, seja concretamente, seja por imagem mental ou evocação de memória, conquista esta resultante do desenvolvimento do período simbólico (1964/2006). Ela também elege uma pessoa que valoriza emocionalmente e que desperta nela afeição. Desta forma, os afetos perceptivos, até então voltados apenas para seu próprio corpo e ações, dão origem às primeiras trocas entre os indivíduos, transformando-se em sentimentos interindividuais. A partir desse momento, o que até então para ela não era sentido como obrigatório, as normas e regularidades percebidas, passam a ser sentidas como tal, pois advêm de uma figura pela qual tem afeição e pela qual nutre o sentimento de respeito.

A partir da observação das crianças em situação de jogo e sua relação com as regras, o autor apresenta que os indivíduos, nesse segundo momento de seu desenvolvimento, têm o chamado “respeito unilateral” pelos adultos, o qual se constitui em uma relação assimétrica, em que uma das partes detém maior poder e autoridade, e o outro se submete, obedecendo às regras cuja origem lhe são exteriores. Para ele, o respeito é sempre uma mistura de amor e medo (PIAGET, 1932/1977). No respeito unilateral, o temor da parte “mais fraca” é o de receber uma punição, ser censurado, perder o amor do adulto ou seus cuidados.

Resultante das relações de respeito unilateral, na moral heterônoma, o indivíduo respeita as ordens dos outros, pais ou responsáveis, porque são a fonte de autoridade. Assim, as regras são obedecidas não por compreenderem sua necessidade, mas por conformismo, submissão, pois o justo é sinônimo de obediência. Pode-se dizer que o comportamento dos indivíduos é regulado por mecanismos externos à sua consciência. Por isso, essa moral é considerada “circunstancial”, ou seja, depende de fatores exteriores, como pressões, condições, ordens etc. É a moralidade não contratual.

É o segundo estágio da prática das regras, em que as crianças se interessam em jogar de acordo com as regras recebidas, que são sagradas e obrigatórias. Quando aceitam alterações, é porque essas regras já existiam. A criança joga como quer e não se preocupa com as faltas do companheiro; a tradição está acima do consentimento de todos. Em relação à consciência, há um respeito místico pelas regras. Essas características podem perdurar até a metade do terceiro estágio (prática de regras) (PIAGET, 1932/1994).

O terceiro estágio da prática das regras, dado por volta dos oito anos, é chamado de cooperação nascente, presente no estágio operatório concreto, no que tange ao desenvolvimento cognitivo. Nesta fase a criança já é capaz de realizar operações reversíveis no campo mental. Na evolução da prática das regras, já há a constatação das crianças da existência das regras, mesmo havendo uma adesão a essas regras, é uma adesão exterior, pois dizem que todos devem segui-las, mas, efetivamente ao jogarem, muitas vezes não o fazem. Esse processo ocorre a partir das trocas sociais estabelecidas com as crianças e porque progressivamente a criança vai vendo o adulto como um igual, desenvolvendo-se, ao lado da coação social, natural da relação entre criança e adulto, uma outra forma de relação interindividual que é a cooperação, mesmo inicial, em que vai se tornando capaz de avaliações morais. Para Piaget (1932/1977), a cooperação é toda relação em que não há nenhum elemento de autoridade e, nesse sentido, à medida que a criança:



[...] cresce, menos sofre o prestígio do mais velho, mais discute de igual para igual e mais oportunidade tem de livremente opor, além da obediência, da sugestão ou do negativismo, seu ponto de vista de qualquer outro, como aprende a compreender o outro a se fazer compreender por ele. (PIAGET, 1932/1994, p.82)

Com todas essas mudanças de desenvolvimento, o sujeito, por volta dos 11 anos, percebe a sua capacidade de ser normativo e instituir novas normas. Essa condição é possível pela sua evolução cognitiva, que é intitulada de período operatório formal. Já há nesta etapa a condição de formular hipóteses e raciocinar além dos objetos manipuláveis e de situações concretas, pois seu raciocínio é hipotético-dedutivo. Há, ainda, todo tipo de reversibilidade e o sujeito já consegue pensar em hipóteses e vai descobrindo no campo afetivo que há um mundo além dele, o coletivo, que tem seus próprios valores.

Essa mudança qualitativa é constatada no último estágio em relação às regras do jogo, em que ela é entendida como resultado de livre decisão e respeitada se mutuamente consentida (PIAGET, 1932/1977). A criança aceita que mudem as regras, a partir do consentimento do grupo, e os investimentos afetivos da criança, que até então restringiam-se aos objetos e às pessoas; com o início da adolescência, amplia-se, para além do sujeito (PIAGET; INHELDER, 1966/2009).

Nesse sentido, para haver reciprocidade e legitimação das regras, é necessário que se elimine tudo o que possa comprometer essa reciprocidade e isso inclui a coação, a elaboração de regras pelos adultos para a criança, as regras impostas. Isso não quer dizer que os adultos não educarão mais as crianças, deixando-as decidir livremente, mas que as regras devem ser discutidas a partir de argumentos lógicos e não seguidas por autoritarismo. Esse tipo de relação interindividual que até então era pautada na coação vai sendo substituída por uma relação que dá origem a outro tipo de respeito, o mútuo, que é qualitativamente diferente do respeito unilateral, pois o indivíduo continua sentindo temor em relação ao outro, mas esse temor não é material. Esse respeito “constitui-se entre iguais, sendo feita a abstração de qualquer autoridade” (PIAGET, 1932/1977, p.75).

Com o respeito mútuo, aos poucos, a criança vai substituindo suas relações embasadas unicamente na obediência, passando a fundamentá-las também na reciprocidade. Com essa possibilidade da mútua coordenação das diferentes perspectivas, sentimentos e ações, ela passa a ter maiores condições de elaborar suas próprias normas de conduta. O medo não é decorrente da perspectiva de ser punido, repreendido ou admoestado, nem de ameaças com sanções físicas ou psicológicas, mas um temor de decair aos olhos do outro, de não ser visto como alguém de valor perante as figuras importantes em sua vida. Há, também, o temor de decair aos próprios

olhos. Nas relações de respeito mútuo, a ação das pessoas é orientada pela legalidade de fato ou de direito, suplantando a autoridade.

Todas essas mudanças e características são referentes a outro tipo moral, a moral da autonomia, em que o respeito mútuo e a justiça estão presentes. No entanto, faz-se necessário salientar que, nenhuma criança é totalmente heterônoma ou autônoma, por isso, muitas vezes é utilizado o termo tendência moral, que reflete a concepção de que, em determinadas situações, o sujeito conseguirá fazer julgamentos e ter ações baseadas na reciprocidade e, em outras, nem tanto. Conforme Piaget (1932/1977, p.294):

A análise dos juízos morais da criança colocou-nos na obrigação de discutir o grande problema das relações entre a vida social e a consciência racional. Nossa conclusão foi que a moral prescrita ao indivíduo pela sociedade não é homogênea, porque a própria sociedade não é coisa única. A sociedade é o conjunto das relações sociais. Ora, entre estas, das quais o próprio é impor do exterior ao indivíduo um sistema de regras de conteúdo obrigatório, e as relações de cooperação, cuja essência é fazer nascer, no próprio interior dos espíritos, a consciência de normas ideais, dominando todas as regras. Oriundas dos elos de autoridade e de respeito unilateral, as relações de coação caracterizam, portanto, a maioria dos estados de fato de dada sociedade e, em particular, as relações entre a criança e seu ambiente adulto. Definidas pela igualdade e pelo respeito mútuo, as relações de cooperação constituem, pelo contrário, um equilíbrio limite mais que um sistema estático.

Portanto, não se despreza o posicionamento de que não há como um indivíduo ter uma tendência autônoma sem ter antes passado pela heteronomia e sem ter condições cognitivas de pensar em nível de reciprocidade. O que Piaget apresenta é a ideia que o desenvolvimento moral é compreendido por meio de tendências morais e não estádios, diferentemente do proposto no desenvolvimento cognitivo (sensório-motor, pré-operatório e operatório concreto e formal), como uma teoria dos estádios cognitivos. Essas afirmações não invalidam todo o arcabouço teórico no campo moral de Piaget, apenas sugerem que sua contribuição seja compreendida sem distorções.

### 2.1.1 Para além dos jogos de regras: o roubo, a mentira e a justiça

Além de suas investigações sobre a compreensão e a prática das regras, Piaget também analisou as atitudes verbais das crianças em relação ao roubo, à mentira e à noção de justiça com o objetivo de compreender as ideias, as concepções desses sujeitos sobre esses assuntos nas tendências heterônomas e na autônoma. De acordo com Menin (2003), a criança ao se

desenvolver vai avaliando diferentemente as ações em relação ao certo e ao errado e à possibilidade de punição ou não. Essa diferença das crianças mais novas em comparação às mais velhas na forma de avaliar é resultante do desenvolvimento cognitivo e da qualidade das relações sociais vividas, que podem ser mais cooperativas ou mais coercitivas. Na tendência heterônoma, naturalmente prevalecem às relações com coerção, pautadas no respeito unilateral; já no autônomo, prevalece o respeito mútuo, acompanhado de cooperação e reciprocidade. Veremos então as modificações dos julgamentos em relação ao roubo, à mentira e à noção de justiça de acordo com a heteronomia e a autonomia das crianças.

Primeiramente, apresentaremos um importante aspecto presente no desenvolvimento que influencia os julgamentos morais: o realismo moral. Segundo Piaget (1926/1979), o universo inicial da criança ao nascer é um mundo sem objetos, que consiste apenas em quadros móveis e inconsistentes, em que há a indiferenciação do que é ela e do que seria o mundo externo a ela, numa confusão entre o interno e o externo, não havendo ainda constituição psíquica de si mesmo. Então, aos poucos, mesmo a criança fazendo uma progressiva dissociação entre o que é ela e o que está além dela, como o mundo externo, com as outras pessoas, constituindo seu “eu”, ela ainda estará permeada por um forte egocentrismo, fazendo uma confusão entre o subjetivo e o objetivo. Esse egocentrismo juntamente com a coação adulta resulta no realismo moral.

O autor genebrino elenca três características do realismo moral (PIAGET, 1932/1994): primeiramente, que o dever é totalmente heterônomo, e então a regra é dada, não é elaborada pela consciência, vinda do adulto, e onde o que é considerado correto provém da autoridade. O segundo aspecto é que a regra não é compreendida em sua essência, mas ao pé da letra; a terceira característica é uma concepção objetiva da responsabilidade, em que os atos são avaliados não pela intenção, mas pelo seu resultado perceptível e material.

A presença do realismo moral influencia fortemente o julgamento moral das crianças, em que elas tendem a considerar os deveres e valores como subsistentes em si, “independentemente da consciência e se impondo obrigatoriamente, quaisquer que sejam às quais o indivíduo está preso.” (PIAGET, 1932/1994, p.93).

Piaget (1932/1994), ao apresentar os resultados de seu estudo com crianças sobre a questão do roubo, da mentira e da noção de justiça a partir de historietas envolvendo essas temáticas, deixa claro que poderia haver um pouco de dificuldade na interpretação desses dados por serem provenientes de um juízo verbal, considerando um método de certa forma indireto, por ser realizado por meio de interrogatórios. No entanto, o autor esclarece que tais apontamentos não invalidam seus objetivos iniciais, que foram saber de onde provém e por que

evolui a responsabilidade objetiva, aspecto do desenvolvimento presente na análise dos interrogatórios das crianças. Seu interesse era explicar e compreender aspectos presentes nas relações interindividuais que contribuem para a manutenção da responsabilidade objetiva e como essa poderia ser substituída progressivamente pela responsabilidade subjetiva.

Desse modo, um dos aspectos observados nos relatos das crianças é se conseguiam levar em conta a intenção da pessoa ao ter determinada ação inadequada ou se apenas o resultado material decorrente desta. Piaget pôde constatar que até os dez anos estavam presentes os dois tipos de respostas (PIAGET 1932/1994), com predomínio da última em crianças em torno de sete anos e, para a primeira, com as de dez anos de idade, “mas, em linhas gerais, é incontestável que a responsabilidade objetiva diminui com a idade” (PIAGET, 1932/1994, p.103). Diante dessa afirmação, o que ocorre, segundo ele, é que a criança menor tem todas as particularidades, características de seu desenvolvimento, apresentadas ao longo do texto, que culminam em uma responsabilidade objetiva, não por esta ser natural da criança, mas por ser resultante da coação adulta permeada pelo respeito infantil. De acordo com Martins (1997),

É criada toda uma cultura de que qualquer ato com consequências danosas para o adulto é punido, independentemente da intenção do ator. Como a criança, em função de seu desenvolvimento cognitivo, não consegue ver outros pontos de vista que não os dos adultos, raciocina em termos desta única possibilidade, que vem através da coação do adulto, e julga somente em função das consequências, tendo uma responsabilidade objetiva dos atos. (MARTINS, 1997, p.353).

Em contrapartida, a responsabilidade subjetiva pode se manifestar progressivamente à medida que as relações são permeadas pelo respeito mútuo e que a cooperação está presente, prevalecendo a intenção no lugar do prejuízo material do ato julgado.

Interessado por essas questões de responsabilidade objetiva versus responsabilidade subjetiva, o estudo de Martins (1997) investigou a percepção de crianças à presença, à contingência e à relatividade de regras em relação a questões sobre o roubo. Tendo como sujeitos 80 crianças de duas escolas, uma pública e outra particular, cada escola dividida em duas turmas, foi utilizada uma história que envolvia um pequeno roubo, com a ressalva de o entrevistador não apontar que era uma história de roubo e a avaliação ficar para as crianças. Os participantes foram crianças da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com idade média de 5,68 anos e 6,45 anos. Nos resultados, encontrou-se que todas as crianças têm noção da regra de o roubo ser errado e, ao justificarem essa resposta, apresentam cinco tipos de argumentos, assim como já apresentavam julgamentos em função da intenção.

O primeiro argumento se relaciona à regra simples, baseada na ideia do dever de pagar para poder ter uma mercadoria; o segundo, a respostas estereotipadas, repetição apenas de estereótipo sem mencionar regras necessárias, deveres ou direitos dos indivíduos; o terceiro, ao evitamento da punição, indicando a possibilidade de castigo (nesse caso, ser preso); o quarto, ao apelo à religião, com argumentos que incluem tal ato ser “pecado” ou “Deus não gostar”, e o último, a argumentos indiferenciados, que não mostram preocupação com o ato em questão. O autor desse referido estudo considerou apenas a primeira categoria de resposta como mais elaborada, pois contempla uma preocupação com a reciprocidade simples.

Dando prosseguimento a suas investigações, Piaget ao estudar a mentira nas crianças, não teve como intenção saber o porquê mentem, mas, sim, o que pensam sobre essa atitude (PIAGET, 1932/1994). O autor salienta que é “um problema mais grave e inoportuno” (PIAGET, 1932/1994, p.114) que o roubo, pois a atitude de mentir é uma tendência natural relacionada ao desenvolvimento infantil, em que a realidade se mistura com imaginação e a fantasia nesse percurso de estruturação do real pela criança. Sua intenção ao interrogar as crianças de idades diferentes foi mostrar as mudanças gradativas na forma de compreenderem e julgarem o ato de mentir.

Ele encontrou a seguinte característica: até por volta dos sete anos a criança compreende a mentira como sendo uma palavra feia, um nome feio. Em parte, isso se dá pela maneira que as pessoas de seu meio social respondem às expressões consideradas inadequadas, como a expressão verbal de “palavrões”. Então, quando uma criança realiza umas dessas ações, é repreendida; portanto, considera que, quando expressa verbalmente algo que não é verdade, também seria uma “palavra feia”. Outro aspecto que contribui para essa compreensão é a presença do egocentrismo, do realismo moral e da coação, tão presentes ainda nessa fase do desenvolvimento.

Dessa forma, conclui-se que nessa etapa as crianças compreendem a mentira como algo que não é verdade, mas não avaliam a intencionalidade, apenas o efeito ou reação das pessoas diante disto. A partir dos sete anos, não se prendem somente às consequências do ato e conseguem pensar sobre as intenções, mesmo que de forma incipiente; entretanto, ainda confundem a intenção de mentir com os erros involuntários que acontecem.

Já em torno dos dez anos, a impossibilidade de avaliar se houve intenção de falsear algum acontecimento já é possível, mesmo que não seja tão evidente a mentira. Isso é possível “[...] na medida em que os hábitos de cooperação tiverem convencido a criança da necessidade de não mentir que a regra lhe parecerá compreensível e se interiorizará” (PIAGET, 1932/1994, p. 131) e julgará a partir de uma responsabilidade subjetiva e não mais objetiva.

De forma geral, Piaget esclarece que essas transformações na forma de compreender esse ato tão criticado com campo moral, que é o ato de mentir, de forma alguma são estádios ou etapas, como se uma criança com menos de seis anos não conseguisse perceber com sutileza alguma intenção nesse ato; o que ele prioriza em sua análise é a atitude dominante nos grupos de idade, pois o aspecto principal que interferirá no nível de compreensão da mentira será a presença do respeito mútuo, permitindo o enfraquecimento do realismo moral.

Em relação à concepção de justiça, Piaget considera que há dois tipos, a retributiva e a distributiva. A primeira está diretamente ligada à ideia de sanção, quando há um ato considerado inadequado, definida pela correlação entre um ato e a necessidade de aplicação de um determinado tipo de punição; a segunda, caracterizada pelas noções de igualdade ou equidade, a qual, para Piaget, seria a forma mais profunda da própria justiça (PIAGET, 1932/1994).

No entanto, antes da constatação desses dois tipos de raciocínio, o pesquisador suíço constatou a presença de um tipo de justiça mais primitivo: a justiça imanente. É importante mencionar que ela não é inata ao indivíduo, mas resultante das características do desenvolvimento infantil e da coação adulta. Inicialmente, como já foi abordado, a criança ainda está imersa em um quadro difuso, constituindo progressivamente ainda o “seu eu” e dissociando o outro, tudo que “não é ela”, e ainda não tem consciência de sua subjetividade, sendo permeada pela crença na imensa onisciência dos adultos com quem convive. Como toma seu ponto de vista como absoluto, tem concepções finalistas, animistas e quase mágicas, acreditando que “o sol a segue, que as nuvens a seguem, que as coisas são sempre tais como ela vê” (PIAGET, 1959/1979).

O outro tipo de justiça é a retributiva, qualitativamente mais evoluída que a anterior, mas não tanto como a justiça por equidade, explicitada posteriormente. A retribuição envolve a avaliação do que seria justo fazer diante de um ato inadequado. Diante disso, Piaget (1932/1994) identificou uma predominância das crianças menores ao escolher as nomeadas sanções por expiação, em que, quanto mais grave a consequência do ato, maior severidade seria aplicada na punição na forma de expiação, em que o objetivo se pauta em causar um desconforto a ponto de que aprenda com essa experiência e não reincida futuramente. Nesse tipo de justiça, a punição não tem relação com o ato cometido em relação à restituição ou restauração das relações, e é arbitrária. “A moral de heteronomia e do dever puro corresponde, naturalmente, à noção de expiação para aquele cuja lei moral consiste, unicamente, em regras impostas pela vontade superior dos adultos” (PIAGET, 1932/1994, p.176). Esse tipo de justiça seria esperado em indivíduos menores; no entanto, uma infeliz constatação se faz diante do cenário educacional atual, no qual a forma de resolver os conflitos nas escolas é permeada pela justiça

expiatória, em que as consequências são mais importantes do que os motivos e intenções, e sancionada com procedimentos de advertências, exclusão e suspensão na maioria das vezes.

Entretanto, esse panorama educacional tem se mostrado ineficaz na promoção da justiça e da restauração das relações. Algumas escolas no mundo e no Brasil têm adotado os procedimentos baseados nos princípios da Justiça Restaurativa na tentativa de modificar essa realidade, mudando de uma cultura punitiva para uma restaurativa. Os princípios dessa abordagem se baseiam no diálogo, na escuta ativa, na horizontalidade das relações, na participação das decisões e na responsabilização pelas atitudes, buscando lidar com os atos inadequados com uma forma de justiça mais evoluída baseada na reciprocidade e na equidade (LUCATTO, 2012).

As sanções por reciprocidade, forma de justiça retributiva que foi encontrada por Piaget (1932/1994) em indivíduos maiores, são sentidas pela ruptura do elo social, caracterizando-se por serem formas de compensar e reparar a ação inadequada com ações que estejam relacionadas ao ato cometido, não tendo um caráter arbitrário, visando restabelecer as relações e não infligir sofrimento. Enquanto as sanções expiatórias pautam-se nas relações de respeito unilateral, com o desenvolvimento da criança, as relações de respeito mútuo dão possibilidades para que ela perceba que a principal consequência de uma “falta cometida” é o desequilíbrio gerado nas relações interpessoais e a necessidade de restaurá-las. A ideia de expiação vai sendo substituída pela reciprocidade, pois a criança vai percebendo que “[...] não é necessário compensar uma falta por um sofrimento proporcional, mas fazer compreender o culpado, por medidas apropriadas, em relação com a própria falta, em que ele rompeu o elo de solidariedade” (PIAGET, 1932/1994, p.179).

O último tipo de justiça é a distributiva, baseada em critérios de igualdade ou progressivamente por equidade. Piaget concluiu que esse tipo de justiça passava por três grandes etapas: na primeira, a criança por volta de 7 e 8 anos de idade, não diferencia o justo do injusto na distribuição de bens (doces, comida, brinquedo, livros etc.), considerando justo o que o adulto decidir; na segunda etapa, por volta dos 8 a 11 anos, já pensa em termos de igualdade, diminuindo a influência da autoridade em seus julgamentos. “Assim, o igualitarismo apresenta-se como uma espécie de continuidade da justiça retributiva baseada na reciprocidade, a qual surge por influência do desenvolvimento da cooperação entre as crianças” (SAMPAIO, 2004, p. 26). Por fim, em torno dos 11 anos, a capacidade e preocupação de compreender e considerar as situações particulares dos indivíduos ao julgar leva a uma mudança qualitativa, de uma justiça igualitária para uma mais refinada, a por equidade.

Sales (2000) realizou uma pesquisa com 90 indivíduos, entre crianças e adolescentes, com idades entre 9 e 14 anos, com o objetivo de investigar os princípios de justiça distributiva utilizados por eles sobre quem consideravam justo ter o direito de opinar e decidir sobre as normas sociais escolares. Foi observado que as justificativas evoluíram com as idades, mostrando que realmente há diferenças na utilização desses princípios ao longo do desenvolvimento. Como exemplo, perguntou-se quem deveria “decidir sobre os horários, uniformes e provas na escola”. Os resultados indicaram que a maioria das crianças menores considerava ser o adulto, havendo uma diminuição dessa resposta conforme a idade aumentava. Esses dados mostram uma relação direta com os níveis de heteronomia e autonomia, a qualidade no raciocínio das crianças e adolescentes com as mudanças da idade, em concordância com as ideias de Piaget (1932/1994).

Com resultados semelhantes, a pesquisa de Dell’Aglío e Hutz (2001), ao investigar 680 crianças e adolescentes em situações hipotéticas de distribuição de recompensa, apresentou a mesma sequência evolutiva do modelo piagetiano. As respostas foram classificadas em quatro categorias, *a priori* (DELL’AGLIO; HUTZ, 2001, p. 100):

1. Autoridade: quando a criança concordava com a distribuição apresentada, sem no entanto explicar porque tal distribuição estava certa ou ainda tentando justificar porque a professora distribuiu a recompensa daquela forma.
2. Igualdade: quando a criança considerava que os dois personagens deviam receber a mesma recompensa, desconsiderando diferenças existentes na quantidade ou na qualidade do trabalho, enfatizando a igualdade em algum aspecto.
3. Equidade: quando a criança considerava a diferença na quantidade (maior número de quadros) ou na qualidade (quadros mais bonitos), para distribuir a recompensa, resultando em diferentes quantidades para cada personagem.
4. Outro: quando a criança apresentava uma resposta cuja distribuição não fazia sentido ou ainda que não se enquadrasse em nenhum dos princípios citados acima

As crianças com idade entre 5 e 6 anos e entre 9 e 10 anos de idade usavam argumentos de igualdade, enquanto as de 13 a 14 anos, argumentos pautados na equidade. Os autores ressaltam que mesmo tendo sido apresentados os argumentos de igualdade pelas crianças com idade entre 5 e 6 anos de idade, as justificativas para as opções escolhidas se distinguem, sendo que nas crianças menores houve uma predominância dos princípios de autoridade, enquanto para as de 9 e 10 anos de idade, dos de igualdade.

Na próxima subseção apresentamos a contribuição da teoria de Lawrence Kohlberg, no âmbito da moral.



## 2.2 Lawrence Kohlberg

A questão da moralidade sempre teve grande relevância nas discussões tanto científicas quanto entre as pessoas na vida em sociedade. Quantas vezes as pessoas não se deparam avaliando suas próprias ações e a dos outros e indagam-se: será que eu/outro deveria ter agido assim? Isso porque a ação humana e nosso julgamento sobre as ações são orientados por nossos valores.

Consideramos, acompanhando Biaggio (2002), que a questão principal nos estudos da moralidade se refere à compreensão de como a criança, que nasce amoral, pode vir a ser uma “[...] pessoa que respeita os outros e vive em sociedade” (BIAGGIO, 2006, p. 19). Para muitos teóricos, a moral é vista como uma simples transmissão de valores, em que o sujeito é passivo neste processo, enquanto outros a entendem como um processo de construção, tendo o sujeito o papel de agente (LA TAILLE, 2006). Um dos representantes é o pesquisador americano Lawrence Kohlberg.

### 2.2.1. A teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg

Os estudiosos da teoria de Kohlberg compreendem seu legado em três grandes contribuições (LOURENÇO, 2002): a primeira área de contribuição foi na filosofia, com sua proposta do universalismo das regras morais; a segunda, na psicologia, com o estudo do sujeito moral resultando na construção do instrumento de avaliação do julgamento moral; e, a última, no campo educacional, com estratégias que contribuíram com a Educação Moral, na proposta criada no doutorado de Blatt (1975), que ele orientou, sobre formas de desenvolver o julgamento moral e a intervenção em escolas, chamada de Comunidade Justa. Nas palavras de Lourenço, “combina de maneira mais profunda argumento filosófico, investigação psicológica e aplicação educacional” (LOURENÇO, 2002, p.23).

#### 2.2.1.1 Contribuição na filosofia

Podemos dizer que as indagações que o levaram a contribuir com sua teoria no campo da filosofia, em especial ao universalismo, começaram mesmo antes de frequentar a universidade, com experiências como a de quando ingressou na marinha norte-americana e constatou a situação dos sobreviventes do Holocausto. Teve sua primeira experiência ainda bem jovem, nos *Kibutz* israelenses. Ao entrar para a Universidade de Chicago como estudante, já

apresentava notável interesse nos problemas éticos, nutrindo-se de conhecimento por meio da obra de grandes pensadores como Platão, Dewey, John Locke, Stuart Mill, entre outros. O contato com as obras desses pensadores levou-o a refletir cada vez mais sobre a concepção de justiça nas diferentes culturas (BIAGGIO, 2002).

Em seu ponto de vista, as regras existentes eram, na sua grande maioria, resultantes de convenções arbitrárias e não oriundas de princípios de justiça, o que o levou a transgredi-las com frequência e a refletir sobre a justiça no mundo, em especial a justiça e a falta desta na Segunda Guerra Mundial (BIAGGIO, 2006; FREITAS, 1992). O que era considerado justo em uma cultura poderia ser desprezado em outra cultura? Até que ponto a cultura influenciaria a moralidade de um indivíduo? Existiria uma moralidade universal? Essas perguntas o levaram à reflexão sobre o universalismo e o relativismo. Em relação a este último, é necessário distingui-lo em dois tipos distintos; o axiológico e o antropológico (LA TAILLE, 2006). O axiológico consiste na afirmação de que todos os sistemas morais presentes nas distintas culturas teriam o mesmo valor, e desta forma, como comenta La Taille (2006), isso implica numa ausência de juízo sobre os valores assumidos pelo indivíduo, em que cada um poderia ter seus próprios valores sem ser depreciado por isso. Já o antropológico propõe que há uma pluralidade de sistemas morais e, conseqüentemente, a ideia de que não seja possível uma moral universal.

No que tange sua posição sobre o conteúdo moral, Kohlberg (1981) desde o início de seus estudos já tinha alguns pressupostos, entre eles a existência de tendências ontogenéticas universais em direção ao desenvolvimento da moralidade, então, para o autor, isso estaria presente em todo ser humano. Além disso, Kohlberg considerava que tal desenvolvimento é um processo diferente da aprendizagem de muitas regras arbitrárias, afirmando: “(...) me baseio em uma rejeição da suposição da relatividade, e aceitação da visão contrastante de que ‘princípios éticos’ são o ponto final do desenvolvimento sequencial ‘natural’ no funcionamento e no pensamento social” (KOHLBERG, 1981, p.106). O autor critica, portanto, a posição de alguns teóricos de que o indivíduo nasce com potencialidade para uma variedade de comportamentos, sendo que na vida em sociedade ele vai sendo orientado a desenvolver o que é costumeiro e aceitável pelos padrões de determinado grupo humano.

#### 2.2.1.2. Investigação do sujeito moral

Como um de seus grandes questionamentos foi compreender a relação da cultura na moralidade do indivíduo e como a questão da justiça social nunca o havia abandonado, Kohlberg iniciou seus estudos de doutorado sobre o desenvolvimento moral em 1955

(BIAGGIO, 2006), investigando o desenvolvimento do julgamento e do raciocínio moral por meio de dilemas morais, em jovens da cultura norte-americana, com o objetivo de compreender a possível universalidade dos estágios morais. Discorreremos então sobre essa segunda contribuição do seu legado para a psicologia: o estudo do sujeito moral resultando na construção do instrumento de avaliação do julgamento moral.

Kohlberg (1981) identifica níveis e estágios de desenvolvimento moral. Ele concorda com Piaget em relação a definir a teoria dos estágios do desenvolvimento cognitivo como uma teoria da epistemologia genética mais do que uma teoria psicológica pura e apresenta a necessidade de se ter uma explicação para a universalidade dos conceitos tanto na cognição, como na moralidade (KOHLBERG, 1981). Ele elege, assim como Piaget, o senso de justiça para medir o desenvolvimento moral, sendo, por isso, uma teoria deontica (questões de direitos e deveres), concordando com Rawls (2001), ao mencionar que na sociedade, a discussão e escolha devem se pautar em princípios aceitáveis para todas as partes, ou seja, o senso de justiça. No entanto, mesmo sendo uma teoria deontica, em que não se focam os valores e virtudes morais, Kohlberg menciona que não há como “iniciar a los jóvenes en la moral convencional sin introducir reglas, normas o valores específicos que ellos puedan adoptar como contenido de su código moral” (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997, p. 73). Segundo Bataglia (1996), os valores seriam: vida humana, verdade, filiação ou ligação afetiva, propriedade, autoridade, lei, contrato, consciência e punição, em que as categorias da razão se dividem em normas e elementos, sendo o primeiro, os valores empregados no momento dos julgamentos morais e o segundo, as razões para tal escolha.

Kohlberg explica a moralidade pela razão, a dimensão racional em detrimento da dimensão afetiva, diferentemente de outras perspectivas que têm como primazia a dimensão afetiva, como as de Durkheim (1858-1917) e de Freud (1856-1939). Com o objetivo de explicar a moralidade pela razão, investigou 75 meninos com idades entre 10 e 16 anos ao longo de 15 anos. Para isso, se utilizou da entrevista clínica e diálogos, tendo como material para provocar a reflexão dilemas morais hipotéticos. Segundo Haidt (2013), ao compreender como uma criança raciocina sobre um dilema moral, pode-se acompanhar como esse raciocínio muda ao longo do tempo, o que permite inferir as estruturas mentais subjacentes e seu curso de desenvolvimento: “eu me referi a essa abordagem geral como racionalismo, definida como a crença de que ‘o raciocínio é a maneira mais importante e confiável de obter conhecimento moral’” (HAIDT, 2013, p. 7).

Em seu estudo, como Kohlberg colocou dilemas filosóficos e não tão ligados à vida diária, as histórias envolviam noções de justiça e punição, e a produção de juízos a respeito do

que o indivíduo pensava ser certo ou errado, possibilitava analisar em que nível moral esse indivíduo poderia estar. Os dilemas caracterizavam-se por serem situações que suscitam opiniões conflitantes, em que não há a eleição de um posicionamento como sendo mais correto ou errado, visto que as duas opções contemplam valores morais; o que se prioriza é a justificativa da escolha para que apareça o tipo de raciocínio moral do sujeito (DE VRIES; ZAN, 1998).

A partir de seu estudo, formulou seis estágios de desenvolvimento moral, que são maneiras constantes de pensar, qualitativamente diferente do próximo e que indicam um processo de descentração do sujeito, que pode ser definido estágio um com menor descentração ao estágio seis, com maior. O quadro 1 expõe a relação entre os estágios e esses níveis.

Quadro 1 – Nível de descentração nos estágios

Estágio	Nível de descentração
1	A relação do sujeito com ele mesmo (suas necessidades)
2	O sujeito e o outro
3	O sujeito e o seu grupo
4	O sujeito e a sociedade
5	O sujeito e o contrato entre os homens
6	O sujeito e os princípios.

Fonte: adaptado a partir de Kohlberg (1981)

Segundo Kohlberg (1981), os estágios constituem-se em princípios no sentido que representam consistências maiores de avaliação moral interna do indivíduo não diretamente ligados a crenças factuais. Esses estágios fazem parte de três níveis de desenvolvimento: Pré-convencional (Estágio 1 e 2), Convencional (Estágio 3 e 4) e Pós-convencional (Estágio 5 e 6) (Quadro 2).

Quadro 2 – Conteúdos dos níveis e estágios da teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg

Estágio	O que é certo	Conteúdo do estágio	Perspectiva sócio moral do estágio
Nível Pré-convencional			
1 Orientação pela obediência e punição	Evitar quebrar regras por medo de punição, obediência para sua própria segurança e evitar danos físicos para as pessoas e propriedades	- Evitar a punição; - Poder superior das autoridades	Ponto de vista egocêntrico. Não considera os interesses de outros ou reconhece que eles diferem dos interesses do ator, não coordena dois pontos de vista. Ações são consideradas fisicamente mais do que em termos de interesse psicológicos e dos outros. Confusão entre a perspectiva de autoridade e as próprias
2 Orientação instrumental relativista	Seguir apenas quando estiver em jogo algum interesse imediato; agir em direção aos próprios interesses e necessidades e deixar os outros fazerem o mesmo. O certo é também o que é justo, uma troca igualitária, um acordo	Servir aos próprios interesses em um mundo onde as outras pessoas também têm os seus próprios interesses	Perspectiva concreta individualista. Consciência de que cada um tem seus próprios interesses e isso leva ao conflito de modo que o certo é relativo (no sentido concreto individualista)
Nível convencional			
3 Orientação pela concordância interpessoal (bom menino)	Viver de acordo com o que as pessoas próximas esperam de você ou de acordo com o que as pessoas esperam de alguém no seu lugar, como filho, irmão, amigo. Ser bom é importante e significa ter bons motivos, mostrar preocupação com os outros. Também significa manter os relacionamentos mútuos, tais como lealdade, confiança, respeito e gratidão	Necessidade de ser uma boa pessoa aos seus próprios olhos e dos outros. Seu cuidado com os outros. Desejo de manter as regras e autoridades que suportam um bom comportamento estereotipado	Perspectiva dos indivíduos em relação aos outros indivíduos. Consciência de compartilhar sentimentos, acordos e expectativas as quais têm primazia sobre outros interesses. Relaciona pontos de vista por meio da regra de ouro concreta, colocando-se no lugar do outro. Não considera um sistema de perspectivas generalizado

4	Orientação pela manutenção social	Cumprir os deveres com os quais você concordou. As leis devem ser asseguradas exceto em casos extremos quando elas conflitam com outros deveres fixados socialmente. Certo é também contribuir com a sociedade, grupo ou instituição	Manter a instituição funcionando como um todo Evitar quebra do sistema “se todos fizeram o mesmo...”. Evitar a quebra do imperativo de consciência de cumprir as obrigações definidas	Diferencia pontos de vista da sociedade de motivos ou acordos interpessoais. Toma o ponto de vista do sistema que define papéis e regras. Considera relações individuais como parciais no sistema
Nível Pós-convencional				
5	Orientação do contrato social	Estar consciente de que as pessoas possuem uma variedade de valores e opiniões, que a maioria dos valores e regras são relativas ao grupo. Essas regras relativas devem ser asseguradas, entretanto, pelo interesse da imparcialidade e porque são um contrato social. Alguns valores e direitos não relativos com a vida, liberdade, devem ser assegurados em qualquer sociedade e independente da a opinião da maioria	Um sentido de obrigação com a lei por causa do contrato social e conformidade com as leis para o bem-estar de todos e para a proteção dos direitos das pessoas. Um sentimento de comprometimento contratual livremente acordado. Preocupação com as leis e deveres baseados no cálculo reacional de maximização da utilidade – o maior bem para o maior número de pessoas	Perspectiva acima da sociedade. Perspectiva de indivíduos racionais conscientes de seus valores e direitos prioritários em relação a vínculos e contratos sociais. Integra perspectivas pelos mecanismos de concordância formal, contrato, imparcialidade objetiva e devidos processos. Considera moral, pontos de vista legal; reconhece que eles algumas vezes conflitam e encontra dificuldade em integrá-los
6	Princípios éticos universais	De acordo com princípios éticos. Leis particulares ou acordos sociais são usualmente válidos porque repousam sobre tais princípios. Quando as leis violentam esses princípios, a decisão é de agir de acordo com os princípios. Princípios são princípios de justiça universal: igualdade de direitos humanos e respeito pela dignidade do ser humano como pessoa única	A crença como uma pessoa racional na validade universal de princípios morais e um senso de comprometimento pessoal com eles	Perspectiva de um ponto de vista moral a partir do qual acordos sociais derivam. A perspectiva é que qualquer ser racional reconhece a natureza da moralidade ou o fato de que as pessoas são fins em si mesmas e devem ser tratadas como tal
(Continua)				

Fonte: Adaptado de Kohlberg, Power e Higgins (1989, p. 18-19).

Os estágios morais são interações hierárquicas, que formam uma ordem de estruturas que se diferenciam e se integram para formar uma função comum. Nesse sentido, o raciocínio sobre o que deve ser feito define a estrutura de julgamento de cada indivíduo. A teoria de Kohlberg propõe que, à medida que o indivíduo se desenvolve, seus pensamentos morais se tornam mais internalizados, portanto, o conceito de internalização é fundamental para entender que a mudança evolutiva consistente, na qual o comportamento, até então controlado externamente, passa a ser internalizado por princípios e critérios internos.

No início, segundo Kohlberg (1981), as crianças começam a assimilar as regras como algo dependente da autoridade externa, a ação é motivada para evitar castigo e a consciência é um medo irracional disso. Mais tarde, elas percebem esses critérios como elementos indispensáveis para obter a recompensa de satisfazer suas próprias necessidades; em uma

terceira etapa, esses elementos são considerados como um meio para alcançar a aprovação social e, por conseguinte, a estima dos outros, o que ele chamaria de perspectiva social, indispensável para o juízo moral. Então, as regras se tornam os apoios de certas ordens ideais, e, finalmente, tornam-se elementos que articulam princípios sociais que se manifestam como essenciais para poder viver com os outros.

As pesquisas de Kohlberg centram-se na capacidade do sujeito de raciocinar sobre temas morais. No entanto, esse julgamento necessita de capacidades psíquicas para que se consiga passar de um estágio moral para outro; capacidade de pensar sobre possíveis soluções nas situações, o que é certo ou errado; capacidade de assumir papéis e o grau de empatia; um bom nível de desenvolvimento cognitivo. Portanto, há um paralelismo nesse processo, “[...] estes elementos são necessários, mas não suficientes para que se dê o desenvolvimento do juízo moral. Isto é, a imaturidade de algum deles impedirá o avanço moral para outro, mas sua existência não garante o desenvolvimento do raciocínio moral” (PUIG, 1998, p. 55).

Como tinha por pressuposto a existência de tendências ontogenéticas universais em direção ao desenvolvimento da moralidade, Kohlberg realizou pesquisas em culturas não ocidentais (Taiwan, China, Japão e Índia) e com religiões diversas para investigar e testar sua hipótese sobre essa universalidade (BIAGGIO, 2006; KOHLBERG, 1981). Ele identificou, assim, que as diferenças marcadas entre indivíduos e culturas eram diferenças em estágios do desenvolvimento. Havia diferenças culturais e individuais na definição, uso e ordem hierárquica desses conceitos de valores universais, mas a fonte dessa variação era de desenvolvimento, por isso, não eram moralmente arbitrárias.

Dessa forma, os estágios morais constituem-se em princípios no sentido de que representam consistências maiores de avaliação moral de dentro do indivíduo que não são ligados diretamente a crenças fatuais.

Aproveitando todo o aporte de sua teoria dos estágios morais e refletindo sobre as contribuições que ela poderia trazer à realidade, ele consolida o seu instrumento de pesquisa, nomeando-o como o *Moral Judgment Interview* (MJI), que consiste em uma entrevista semiestruturada sobre três dilemas, com três versões paralelas, que tem como objetivo a avaliação do juízo moral. O processo de construção desse instrumento teve como preocupações centrais: a confiabilidade, expressa na viabilidade de se mensurar objetivamente o nível de desenvolvimento moral do indivíduo, e a validade, com os pressupostos de invariância e totalidade estrutural (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010). De acordo com Bataglia, Morais e Lepre (2010), no Brasil, esse instrumento tem sido empregado por diversos pesquisadores, como por exemplo Bataglia (1996), Biaggio (2006), Koller, Biaggio e Viñas (1992), Lepre

(2005), Lepre e Martins (2009) e Lins e Camino (1993). Elas apontam ainda que as críticas direcionadas a essa forma de investigação moral proposta por Kohlberg dizem respeito à limitação da abrangência dos domínios morais, não contemplando aspectos da moralidade privada, o *self*, os relacionamentos pessoais mais íntimos, entre outros.

A partir da construção do seu instrumento, novos instrumentos foram gerados. No contexto brasileiro os mais significativos (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010) foram o *Defining Issue Test* (DIT) e o *Moral Judgment Test* (MJT). Diferentemente do instrumento de Kohlberg, o DIT, de Rest (REST, 1986) é constituído por uma versão mais longa, com seis dilemas; ou curta, com três, em que devem ser avaliadas doze alternativas de respostas, elegendo de forma hierárquica as quatro consideradas mais importantes (SHIMIZU, 2004). Enquanto os dois primeiros instrumentos mencionados, o MJI e o DIT objetivam avaliar o nível de julgamento moral, o MJT, de George Lind, tem como propósito avaliar a competência do juízo moral (LIND, 2000). “O MJT se baseia na teoria do duplo aspecto do desenvolvimento moral, ou seja, há aspectos cognitivos e afetivos envolvidos na competência moral” (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010, p. 30).

Diante das particularidades de cada instrumento, o que deve ficar em evidência, segundo Lourenço (2002), é que nenhum deles deve ser utilizado como uma escala de valor dos indivíduos, como se isso os definisse, e sim como uma forma de compreender como esses indivíduos resolvem questões relacionadas a direitos e deveres.

### 2.2.1.3 A Educação Moral proposta por Kohlberg

Além de sua contribuição no campo da psicologia moral em termos teóricos e metodológicos, Kohlberg teve uma preocupação admirável com a qualidade da educação moral dos jovens americanos. Motivado pelos problemas dessa população, como criminalidade e uso de drogas, teve como objetivo contribuir por meio de suas pesquisas com o desenvolvimento da solidariedade e cooperação desses jovens (FREITAS, 1992). Sua experiência pessoal nos *kibutz*, nunca fora esquecida e o autor sempre esteve acompanhado pela ideia de uma sociedade mais justa. Seus projetos de educação moral podem ser organizados em dois grupos: os que envolvem a discussão de dilemas morais e os que têm como objetivo construir um ambiente justo e democrático em comunidades, prisão, universidade e escola (FREITAS, 1992).



### *Discussão de dilemas*

O trabalho precursor em torno do trabalho com os dilemas morais foi a pesquisa de Blatt, realizada em 1969, orientada por Kohlberg (BLATT; KOHLBERG, 1975). Os pré-adolescentes com idades entre 10 e 14 anos foram submetidos a discussões de dilemas com o objetivo de elevar o estágio de julgamento moral, enquanto os dos grupos controle não. Os ganhos foram significativos, apontando que os adolescentes que participaram das discussões de dilemas avançaram do estágio 2 para os 3 e 4, ou seja, houve um avanço para o nível convencional.

Esses estudos são encorajadores para o avanço teórico e prático na área moral. Em um nível prático, implicam que uma das áreas mais importantes para a melhoria da educação pública é o desenvolvimento de uma abordagem racional para a educação moral. Se um breve período de discussão em sala de aula pode ter efeito substancial sobre o desenvolvimento moral, uma mudança duradoura nas práticas curriculares na escola deve ter efeito muito mais profundo e positivo (BLATT; KOHLBERG, 1975).

Em consonância com essas ideias, Puig (2004), um autor contemporâneo, defende que a intervenção educativa deve ser múltipla, ou seja, deve realizar-se em diversos níveis educativos: dos sujeitos, de pequenos grupos, do grupo-classe e da instituição escolar em conjunto. Dessa forma, considera que a escola trabalha a educação moral seguindo vias diferentes e, algumas vezes, inter-relacionadas: a via pessoal, a institucional e a curricular. A via pessoal se refere ao conjunto de influências educativas que derivam diretamente da maneira de ser e de fazer dos educadores (que interferem nas relações entre os alunos). A via institucional é o conjunto de atividades educativas que derivam da organização da escola e do grupo-classe e que deveria ter como pressuposto a participação democrática. A terceira, a via curricular, trata do planejamento e da execução de atividades pensadas especificamente para trabalhar a formação moral dos jovens, ou seja, de situações que propõem discussão de temas pessoais ou sociais que implicam alguma dificuldade ou conflito de valores (procedimentos da educação moral).

Uma das críticas apontadas para essa prática de discussão de dilemas era a necessidade que um dos integrantes do grupo de discussão de dilemas estivesse num nível mais desenvolvido de moralidade, sendo que geralmente o condutor desse processo era um professor. No entanto, a maioria deles estava no nível convencional, o que impossibilitaria de levar o grupo a avançar de nível.

Outra limitação em relação à proposta de Kohlberg (BLATT; KOHLBERG, 1975) sobre o trabalho dos dilemas foi o fato de que eles eram hipotéticos – não dilemas vivenciados pelo sujeito – e tinham como condição que o indivíduo conseguisse operar cognitivamente e emocionalmente no plano imaginário; no entanto, nem todo indivíduo estaria pronto para ouvir uma perspectiva além da sua. Apesar dos bons resultados, depois de um ano, os professores não estavam usando mais essa técnica. Kohlberg (1992) chegou à conclusão que precisaria trabalhar com personagens e conflitos reais, engajando a comunidade e não apenas alguns profissionais e grupos.

### ***A construção de um ambiente justo e democrático***

Buscando integrar o sentido de justiça e de direitos individuais e o sentido de comunidade e de uma vida em grupo, Kohlberg propõe a chamada *Comunidade Justa*, que tinha três características básicas: “estrutura democrática da escola, sentido de comunidade e ênfase na igualdade” (LOURENÇO, 2002, p. 194). Kohlberg estava convencido de que os dilemas morais não eram suficientes para promover o almejado desenvolvimento moral, que seria possível com a modificação da forma de participação e engajamento dos estudantes nas decisões da escola. Para ele, havia necessidade de que as decisões fossem tomadas coletivamente pelos jovens, assim como fortalecer o sentimento de responsabilidade. Princípios organizativos bem diferentes da sociedade capitalista, construção de relações igualitárias e não estratificadas, tomada de decisões democráticas e não hierárquicas. Tais princípios que sustentavam a proposta da Comunidade Justa haviam sido presenciados antigamente nos *Kibutz*: “ser educado em um *kibutz* significa compreender que se vive em uma sociedade e que é regida por normas. Essas normas são claras e sua violação acarreta a desaprovação não só dos adultos, mas também de seus pares” (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997, p.56). A presença de um código de conduta e de seu processo de construção é algo sério e validado nessa comunidade.

Além desses aspectos, algo observado bem relevante para Kohlberg foi o senso de comunidade, ou seja, do coletivo sobre a socialização dos jovens. O autor resgata na teoria de Durkheim o papel de coletivo nesse processo de socialização, entretanto, não como um papel conformista e doutrinador do efeito do grupo (coletivo) no indivíduo, mas sim na questão do cuidado com os outros, no sentimento de pertencimento, na importância de transcender a vontade individual e pensar na do coletivo. Entre os aspectos baseados em Durkheim que leva em consideração na justificativa no potencial de um trabalho em grupo estão:

1. Prevalência do coletivo sobre o individual,
2. Insiste na disciplina do grupo mediante o respeito pelas regras,
3. Se desenvolve uma ligação com o grupo como corpo social mais importante que o eu,
4. Se cultiva um sentido de responsabilidade coletiva pelas ações de cada membro do grupo,
5. O educador representa ante o grupo a sociedade. (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997, p. 64).

Essa valorização do grupo na teoria de Kohlberg rechaça críticas que foram realizadas em seu percurso de que sua teoria era uma celebração da individualidade por si mesma, mas, o que ela realmente é, é uma teoria em que o desenvolvimento do raciocínio moral é filosoficamente autônomo (KOHLBERG; POWER; HIGGINS, 1997). Diante de sua afirmação, o autor esclarece que essa autonomia não isenta o indivíduo dos seus vínculos com a sociedade.

Kohlberg pode trabalhar no sentido de promover a Comunidade Justa em dois grandes projetos escolares: a escola Cluster e o programa Y.E.S. (Sua Excelência na Escola). Nesses dois projetos, o objetivo foi a construção de comunidade, promovendo uma atmosfera social cooperativa em que as decisões eram tomadas coletivamente, desenvolvendo o que Biaggio (2002) cita ser o valor comunitário, o modo pelo qual os membros de um grupo o valorizam a comunidade na qual as normas coletivas expressam o valor final de comunidade. Essa proposta foi adotada no Brasil pelos pesquisadores Barreto et al. (2009), em uma instituição que cuida de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, residentes na periferia do Rio de Janeiro. Os relatos baseados nos resultados dessa versão brasileira foram positivos, concluindo que o programa é eficaz na redução de conflitos e no desenvolvimento de valores, atitudes e conhecimentos mais construtivos nas relações.

Diante de tantas ideias apresentadas nesse subcapítulo, com o intuito de descrever algumas ideias que nortearam a teoria de Kohlberg, finalizamos dizendo que o programa de educação moral proposto por este pesquisador, em específico a Comunidade Justa, é conceitualmente significativa, pois, segundo McDonough (2005), fornece uma imagem mais abrangente de seu trabalho e de suas preocupações, ultrapassando a imagem de ser uma teoria que se limita ao modelo de estágio estrutural de raciocínio moral.

#### 2.2.1.4 A importância do desenvolvimento moral dos professores para o desenvolvimento dos alunos

A reflexão sobre o nível de desenvolvimento moral dos professores, faz-se necessária, pois, por todo o arcabouço de contribuições de Kohlberg (1992, 1981) sabe-se que só é possível contribuir com o desenvolvimento moral de um indivíduo, nesse contexto, dos alunos, com a condição de que o professor esteja num nível mais elevado de desenvolvimento moral.

Os resultados encontrados por O'Flaherty e Gleeson (2016) ao realizarem um estudo longitudinal com estudantes de graduação que seriam professores na Irlanda no início, no meio e ao final do curso, apontam que, embora os níveis de raciocínio tenham sido superiores ao de seus pares internacionais, mais da metade encontrava-se no nível convencional proposto por Kohlberg. Esses resultados são similares aos encontrados nos estudos de Bordignon (2015), ao avaliar o nível de desenvolvimento moral de professores brasileiros da graduação, em que da amostra total foram identificados como sendo 64,70% no Nível Convencional; 29,40% no estágio 3, *Das Expectativas, Relações e Conformidades Interpessoais*; 35,30% no Estágio 4, *Da Preservação do Sistema Social e da Consciência*; e também 35,30% no Nível Pós-convencional, todos no estágio 5, *Do Contrato Social ou da Utilidade e Direitos Individuais*. Desta forma, reconhece-se cada vez mais a importância da capacidade dos professores de realizarem julgamentos morais mais desenvolvidos para que se promova o dos alunos.

A pesquisa de Lukjanenko (1995) versou sobre esta questão, ao investigar o nível de desenvolvimento moral de vinte professores que ministravam aula no Ensino Fundamental e a relação com o ambiente proporcionado por ele, se mais cooperativo ou mais autoritário. Foram utilizados seis dilemas, sendo três, na forma A, e três na forma B (KOHLBERG, 1992). Os sujeitos foram classificados em três níveis, 10% dos sujeitos, no nível III dos estágios de Kohlberg, 60%, no nível II e apenas 4 professores com julgamento mais elevado, em transição para o nível III. Os professores com nível menor de desenvolvimento moral não conseguiam propiciar um ambiente mais cooperativo. No cenário que proporcionavam havia o predomínio de relações sociais permeadas por sanções expiatórias, ameaças e ausência de diálogo.

Esses resultados são preocupantes porque é a partir desse nível de desenvolvimento que novas gerações são formadas. Moreira, Camino e Rique (2015) comprovam as consequências dessa situação ao comparar a qualidade do julgamento moral de adolescentes com idade entre 14 e 17 anos, entre 1996 e 2011. Os resultados encontrados mostraram que durante as duas décadas os estágios 3, 4 e 5 foram dominantes e que o estágio 4 se mostrou significativamente maior em média do que os outros.

Continuar pensando em Programas de Intervenções e como inseri-los nas instituições educativas é de inegável importância, ainda mais quando as avaliações sobre os adolescentes apontam que, além das dificuldades típicas dessa fase, existe a relação do abuso de álcool, por exemplo. Essa preocupação foi a motivação do estudo realizado por Lepre e Martins (2009), ao avaliar o nível de raciocínio moral de jovens abusadores de álcool, em que os resultados encontrados apontam que a maioria apresentou um nível de raciocínio pré-convencional (56%) e convencional.

### 2.3 A teoria de Elliot Turiel

Turiel (1983) teve grande influência do aporte teórico de Piaget (1932/1994, 1959/1973), assim como do de Kohlberg (1981), e, como eles, trouxe grandes contribuições para o campo da moral. Um primeiro aspecto que poderemos pontuar é que, diferentemente de Piaget, que teve como motivação inicial responder à pergunta sobre “como o ser humano pode alcançar o conhecimento”, ele se debruçou desde os primórdios de seu trabalho a compreender como as pessoas raciocinam acerca da moralidade e das convenções, que entende como partes do conhecimento social. Kohlberg (1981), por outro lado, foi motivado exclusivamente a compreender o raciocínio moral. Segundo Turiel (1983), os tipos de acontecimentos com os quais as crianças têm que lidar diferem-se enormemente, e isso contribui para a construção de distintos domínios de conhecimento social.

Ao longo do texto, apresentaremos os domínios e seus critérios e categorias de justificação e, posteriormente, os tipos de domínios propostos pela teoria tureliana.

#### 2.3.1 Os domínios

A teoria tureliana postula que os diferentes domínios do raciocínio coexistem no desenvolvimento social, sendo conceituados como componentes organizativos das ações. Nos seus primórdios, os trabalhos de Turiel se concentraram em examinar a proposição de que as crianças distinguem a moralidade da convenção social em seus juízos e justificativas (TURIEL, 1983), e, posteriormente, com os seus companheiros; após inúmeras pesquisas, apresentaram novos domínios: o pessoal e o prudencial, além dos intitulados de multifacetados (SMETANA, 2013; KILLEN; SMETANA, 2015). Esses diferentes domínios de raciocínio (convencional, moral e pessoal) seguem trajetórias diferentes de desenvolvimento, resultantes das interações

que acontecem no início da ontogenia. Cada um tem um percurso próprio, mesmo havendo a interrelação entre eles.

Posto isso, é importante dizer que, independentemente do sistema social em que o indivíduo está inserido, há a presença de regras pertencentes a diferentes domínios e isso inclui as convenções sociais ou de domínio convencionais que, diferentemente dos domínios morais caracterizados pelos conceitos de bem-estar, direitos e justiça, são definidos com regras contratuais, acordos que em si mesmos são arbitrários e contextuais e que têm como objetivo a obtenção de organização social (TURIEL, 1983). No domínio moral e no convencional, as regras são basicamente sociais, seus princípios é que se diferem. Enquanto no primeiro, as ações não são arbitrárias, são universalmente aplicáveis, generalizáveis e impessoais, no segundo elas podem ser modificadas de acordo com o contexto e, principalmente, vinculadas à autoridade. Turiel esclarece que “[...] a noção mais apropriada para compreender as convenções sociais não são as regras, mas os sistemas constitutivos” (TURIEL, 1983, p. 53). O autor explica que, anteriormente às regras, são os tipos de interações sociais que caracterizam esse sistema social.

Os dois acontecimentos ilustrativos abaixo ajudam a demonstrar a caracterização de um sistema social que ultrapassa a noção de regra:

#### Acontecimento A

Várias crianças estão brincando. No pátio há vários bancos, mas todos ocupados. Uma das crianças decide sentar-se e, ao ver que estão ocupados, derruba uma das crianças dando um tapa ao mesmo tempo. A criança agredida começa a chorar.

#### Acontecimento B

As crianças estão cumprimentando a professora que acaba de chegar à escola. Várias crianças se aproximam e dizem: Bom dia, senhorita (ou professora) Jones. Um deles diz: Bom dia, Jones. (TURIEL, 1983, p. 56).

Segundo Turiel (1983), ambos são acontecimentos de natureza social; o primeiro, de domínio moral e o segundo, de domínio convencional. A explicação sobre os sistemas constituintes que ele apresenta envolve a diferenciação do que ele denomina fatos brutos e fatos institucionais. Os primeiros referem-se a fatos que não precisam de um contexto para ser compreendidos, enquanto os segundos precisam estar situados a partir de uma contextualização ou dentro de instituições (família, trabalho, escola, instituições governamentais). Em relação ao

acontecimento de domínio moral, não é necessária nenhuma contextualização para saber que a atitude foi errada e causou um dano. Em relação ao acontecimento de domínio convencional, é importante destacar os seguintes aspectos: o fato de um indivíduo chamar o outro pelo nome, sem nenhum tratamento diferenciado, por si só não seria algo prejudicial ou danoso; no entanto, o que o torna inadequado é o fato de que, pela polidez ou, melhor ainda, pela expectativa social, o tratamento esperado de um estudante a seu professor seria chamá-lo de uma forma não tão informal. Esses são os fatos institucionais, em que os significados são atribuídos a partir de determinado tipo de instituição.

Nesse sentido, as crianças em seu cotidiano, ao participarem de eventos de variados tipos (como moral e convencional, por exemplo), começam a construir de modo separado essa classe de juízos em relação a cada domínio. Inúmeras pesquisas indicam que as crianças pequenas elaboram inferências sobre os acontecimentos que experimentam; isso significa que elas começam a formar, por exemplo, juízos morais distintos em uma idade muito precoce graças a suas interações sociais e que, ao crescerem, esses juízos podem se transformar em outros qualitativamente diferentes, conservando, ainda assim, sua qualidade moral. A tese de que as interações indivíduo-meio são recíprocas e não ocorrem em uma direção apenas é seguida também pela de que a natureza do acontecimento, como explicitado no texto acima, é importante na hora de saber o que a criança abstrai dessa experiência (TURIEL, 1983, 1998).

### 2.3.1.1 Os critérios de juízo e as categorias de justificação

Para todos os domínios há um processo de conceitualização, e os argumentos que determinam se um evento ou ação pertence ao domínio moral, convencional ou psicológico são denominados *critérios de julgamento*. Tais critérios fornecem uma maneira de demonstrar os limites de um dado domínio e são concebidos a partir das ações sobre os objetos sociais e pelas reflexões sobre eles. É relevante pontuar que a perspectiva da teoria de domínios propõe uma análise racional do julgamento moral, mas também considera a influência do afeto no julgamento e descreve o comportamento em termos de interpretações individuais das situações (SMETANA, 2013).

Os critérios de julgamento com os quais essa teoria trabalha são os seguintes: obrigatoriedade, impessoalidade, alterabilidade, gravidade do ato, universalismo, relativismo, consenso social e status institucional (por exemplo, contingência da regra e jurisdição de

autoridade) (NUCCI, L., 2001; TURIEL, 1983). Alguns destes critérios, de acordo com Martins, são explicados da seguinte forma:

- a) Contingência do ato: se a atitude depende de leis escritas, do consenso da população para ter validade, ou é correto por suas características intrínsecas.
- b) Relatividade do ato: se a atitude depende de local ou tempo para ser aplicada, como por exemplo, ter validade num país e não em outro.
- c) Avaliação da gravidade da atitude: como a criança avaliará a gravidade da transgressão social.
- d) Quantidade de punição a ser dada ao ator da ação: caso a criança considere errado a atitude avaliada em questão, quanto de punição o ator mereceria.
- e) Jurisdição de autoridade: avaliação de que indivíduos, por exemplo, pais, professores, diretores, prefeito tem autoridade para permitir que uma criança cometa uma transgressão. (MARTINS, 1991, p. 155).

Outro aspecto importante para a classificação nos domínios são as *categorias de justificação*, que são argumentações ou explicações que se formulam para as interações próprias de cada domínio. “As formas de pensamento são as categorias utilizadas na justificação de um modo de atuar” (TURIEL, 1983, p. 70).

Em seus estudos, Nucci (1981), para demonstrar as formas de justificação, propôs aos sujeitos que organizassem uma lista de ações de acordo com o nível de gravidade e justificassem a razão dessa organização. Os resultados mostraram uma relação direta com o domínio do ato. Todos os sujeitos, sem diferença de idade, consideraram piores as transgressões morais, mais do que as convencionais. As justificativas para as transgressões morais contemplavam razões sobre justiça, dano e direitos; os referentes às transgressões convencionais contemplavam argumentos baseados em aspectos sócio organizativos; os outros, considerados menos errados, eram os referentes a questões pessoais, justificados em razão de não afetar ninguém além da própria pessoa. Nessa pesquisa, as categorias que surgiram diziam respeito à justiça, direitos, danos, aspectos sócio organizativos e escolha pessoal.

Um dos pontos que Turiel considera na justificação das avaliações realizadas pelos sujeitos é a familiaridade com o tema que está sendo julgado. “Por tanto, a proposta estrutural de que a experiência influencia em seu desenvolvimento implica que a familiaridade prévia da criança com um tema ou tarefa influencia em seus juízos” (TURIEL, 1983, p. 82). O estudo de Davidson, Turiel e Black (1983) teve como objetivo compreender essa relação. Foram participantes desse estudo três grupos de 20 crianças cada, com idades de 6, 8, 10 anos, às quais foram apresentadas 12 histórias, algumas contendo transgressões, e outras, atos bons, algumas com situações em que os sujeitos estavam familiarizados, e outras, não. Utilizando esse



conjunto de histórias e um modo normatizado de avaliar e codificar a familiaridade com o tema, as respostas foram organizadas a partir de quatro tipos de situações: familiar-moral; familiar-convencional; não familiar-moral; não familiar-convencional. Além disso, era pedido que os participantes, além da avaliação dos critérios de juízo, justificassem as escolhas sobre a consideração de um evento ser errado ou certo para analisar as categorias de justificação.

Foi elaborado, então, um sistema de codificação das diferentes categorias sobre os acontecimentos, descrito no Quadro 3. Foram realizadas comparações tanto para os critérios de juízo como para as categorias de justificação em relação ao domínio e familiaridade do acontecimento. Os resultados principais apresentaram diferenças em relação ao domínio e à familiaridade do evento, com ênfase nas categorias de justificação em razão da idade. As categorias relativas à autoridade e ao castigo se mostraram presentes nos juízos sobre as práticas convencionais, mas não nas morais.

Quadro 3 – Categorias e justificação

Categoria	Descrição das respostas incluídas nas categorias
Costume ou tradição	Apelo aos costumes familiares ou pessoais (Nossa família não faz. Por que deveriam fazer?). Assim como tradição e costumes sociais (Porque é de boa educação: porque sempre fazem quando casam)
Apelo a autoridade	Apelo à aprovação de figuras específicas de autoridade (Se o seu treinador permite, então está bem), ou a existência de regras (Porque se têm regras devemos segui-las)
Castigo, evitação	Se faz referência a reações negativas de outras pessoas que fazem. (Não está bem porque poderia meter-se em problemas).
Razões da prudência	Fazem referência às consequências negativas não sociais para as pessoas que fazem, como saúde ou conforto pessoal. (Porque pode fazer muito calor e então poderia tomar um ar fresco; porque, se suas mãos não estão limpas, podem ficar com germes ou outra coisa)
Escolha pessoal	Apelo a preferências ou prerrogativas individuais (Ela poderia se expressar, as pessoas que querem algo devem dizer e as que desejam outra coisa, também)
Coordenação social	Apelo a necessidade de organização social ou de manter um sistema de expectativas compartilhadas com as pessoas (Porque tem outro professor com o mesmo nome: se todos passassem e não o cumprimentassem pelo seu trabalho, não faria nada)
Bem-estar dos outros	Apelo aos interesses de outras pessoas diferentes da que realizou a ação (porque alguém poderia se ferir, ou ter que ir ao hospital ou à emergência, porque gosta de comer).
Apelo à justiça	Faz menção à manutenção de um equilíbrio de direito entre as pessoas
Obrigações	Se faz referência a sentimentos de obrigação, incluindo a consciência pessoal (Porque minha consciência me condenaria), assim como o dever (deves manter sua promessa, deve manter porque somos amigos)

Fonte: Turiel (1983, p. 87).

Pelas respostas das crianças, observou-se que elas reconhecem a possibilidade de outros tipos de estruturação social e variações em relação aos aspectos não-morais. Os resultados mostraram também que questões de autoridade e castigo estão associadas à organização social e não a aspectos morais. Os resultados gerais da pesquisa revelaram os seguintes pontos: a distinção entre os acontecimentos de domínio moral e convencional com os quais as crianças não têm familiaridade não foram significativamente diferentes dos quais elas têm familiaridade durante a tenra idade – por volta dos seis anos –, enquanto com as crianças maiores e jovens já foi constatada de forma significativa essa diferença. Nas palavras de Turiel,

Portanto, o trabalho de Davidson *et al* oferece informações que apoiam a ideia de que as experiências anteriores da criança influenciam a formação dos juízos. Então, entre a idade de oito e dez anos se manifesta um aumento na capacidade para abstrair elementos a partir de acontecimentos sem familiaridade, identificar temas e aplicar juízos específicos de domínio; os menores de seis anos realizam seus juízos sobre acontecimentos sem familiaridade, mas não com tanta frequência como os maiores. De forma geral, parece que a experiência como a capacidade da criança para abstrair a partir dos

acontecimentos e refletir sobre eles, influenciam em seu desenvolvimento conceitual. (TURIEL, 1983, p. 88).

Em síntese, as seguintes conclusões são mencionadas: conforme o avanço de idade, há uma maior estabilidade na aplicação dos critérios de juízo nos acontecimentos sociais, a questão da diferença de respostas pela idade foi explicada em razão da diferença entre os contextos com familiaridade ou não. Em relação às categorias de justificação, os argumentos com maior incidência sobre os temas morais eram os de bem-estar, justiça e obrigação, sendo a primeira a mais empregada, evidenciando que as crianças já desde pequenas compreendem as noções de dano ao bem-estar do próximo. Nos acontecimentos com temas sociais, não houve uma diferença tão grande em relação às idades e às categorias de justificação; no entanto, com o avanço da idade, a menção sobre castigos diminuía e, em contrapartida, as de escolha e prudência pessoal aumentaram. A seguir, são apresentados esses domínios propostos pela teoria tureliana.

### 2.3.2 Domínio moral

Turiel (1983), para fundamentar sua tese sobre domínios de conhecimento na área da moralidade, destaca que essa distinção era realizada desde os gregos, como em Aristóteles, e, modernamente, por Dworkin, Gewirth e Rawls. Ele aponta que Aristóteles, ao fazer a distinção entre o que ele chama de justiça natural, referente a juízos morais, e o que seria a justiça convencional, dos juízos convencionais, define a primeira como o que tem validade em todos os lugares e não é afetada por qualquer concepção, e a segunda, quando não existe uma razão baseada em princípios por optar por uma regra ou outra, visto que a regra colocada foi resultante de um acordo considerado bom para a situação. Turiel cita Gewirth (1978), para quem os juízos morais são categóricos, pois as ações dos indivíduos devem partir de deveres e exigências que ultrapassam suas opiniões variadas, desejos pessoais e práticas institucionais.

Em consonância com esses posicionamentos, os psicólogos e estudiosos da teoria de domínios concebem os mesmos critérios apresentados acima para a definição de um tema como sendo pertencentes ao domínio moral. No estudo científico da moralidade, estão presentes perguntas sobre como as necessidades psicológicas individuais de autonomia e apego aos grupos e à sociedade podem ser atendidas garantindo a integridade, dignidade e igualdade, além de tratamento justo dos outros (KILLEN; SMETANA, 2015). De acordo com Smetana (2013),

Conceitos morais são hipotetizados para serem obrigatórios, aplicáveis universalmente, impessoais e determinados por critérios diferentes do acordo, consenso ou convenção social. Assim, o erro de transgressão moral é visto

como decorrente de suas características intrínsecas, como suas consequências para outros direitos e bem-estar. Além disso, a moral é vista como normativamente vinculativa e, portanto, as regras morais são hipotetizadas inalteráveis. (SMETANA, 2013, p. 834).

A moral é concebida como não suscetível de ser modificada mediante consenso, não sendo relativa ao contexto, e, mesmo sendo parte da organização social, não é definida por ela. Em suma, para Turiel, essas prescrições morais são “obrigatórias, universalmente aplicáveis, pois servem a qualquer pessoa em circunstâncias similares, e impessoais, pois não se baseiam em preferências individuais” (TURIEL, 1983, p. 51).

Diante desses aspectos, cabe dizer que, no desenvolvimento dos julgamentos sociais – e isso inclui os morais –, os tipos de experiência podem contribuir de forma qualitativamente diferente, ou seja, algumas experiências contribuem para a formação de conceitos morais em detrimento dos convencionais. Para o autor, assim como para os interacionistas, são as interpretações acerca do vivido e também aquelas entre as pessoas que influenciarão nesse desenvolvimento de domínio moral; o sujeito imerso no mundo social observará as reações das pessoas diante dos eventos morais, assim como suas próprias ações. De acordo com Turiel (1983) na maioria das transgressões morais não é necessária instrução por parte de outros para que o sujeito abstraia as consequências dessas ações. As considerações morais surgem de fatores intrínsecos às ações. As características inerentes a transgressões morais podem ocorrer em qualquer sistema social, diferente de transgressões convencionais, em que, para se considerar como sendo uma transgressão, seria necessário conhecer a regra explícita em determinado sistema social.

Com o objetivo de demonstrar a percepção das crianças e pré-adolescentes de segundo, quinto e sétimo anos em relação a esse aspecto intrínseco aos atos morais, foram realizados três estudos observacionais (NUCCI, L.; NUCCI, M., 1982; NUCCI; TURIEL, 1978). Nesses estudos, os sujeitos da pesquisa eram observados em situações livres de interação em que estavam presentes as transgressões morais e sociais. Foram registradas as respostas que as crianças e os pré-adolescentes davam em relação a cada transgressão (morais e convencionais); as crianças de todos os níveis respondiam na mesma medida em que os adultos em relação às transgressões morais; em relação às convencionais, os menores eram menos propensos a respondê-las. A discussão a partir desses resultados é pautada na percepção das consequências intrínsecas dos atos morais enquanto nas das convenções isto não acontece. Em síntese, os estudos demonstram que se produziram respostas distintas a cada tipo de interação. Enquanto as respostas às transgressões morais eram expressas por meio de palavras referentes à dor ou

dano sentido pela vítima, as respostas relativas às convenções sociais expressavam palavras de ordem social, relativas às regras e sanções.

Em consonância com esses resultados, outro estudo de Turiel (1989) teve como objetivo avaliar a relatividade das regras em transgressões morais e nas convencioneis. Todos os sujeitos da pesquisa, com idade entre 6 e 17 anos, no que tange aos temas morais, como roubar, por exemplo, expressaram que não era concebível estabelecer um sistema social em que não houvesse regra que controlasse esse ato, diferentemente dos atos com temas convencioneis, em que era aceitável variar as regras dependendo do contexto. Diante disso, esses estudos revalidam o posicionamento de Turiel (1983, 1989) de que as crianças pequenas já distinguem entre moralidade e convenção e que tal distinção se mantém à medida que aumentam a idade.

Durante a infância, o foco dos conceitos morais se modifica de acordo com a fase em que a criança se encontra. Na primeira infância, ou *early childhood*, o foco do julgamento da criança está sobre o dano físico concreto e na preocupação com o bem-estar do outro. Já na *middle childhood*, ou no meio da infância, as preocupações estão voltadas mais para as questões de justiça e igualdade. Na *early adolescence*, ou pré-adolescência, o juízo levará em conta a equidade nas relações. (AMARAL, 2017, p. 50).

A distinção entre as transgressões convencionais e as morais estarão presentes; o que ocorrerá é uma mudança qualitativa no julgamento moral, conforme o aumento de idade.

A pesquisa de Smetana (1981), realizada com crianças com idades entre três e cinco anos, confirma que desde pequenos elas distinguem e consideram os acontecimentos morais como não contingentes. Nesse estudo, a autora relatou aos participantes uma série de transgressões com ilustrações, pedindo em primeiro lugar que avaliassem a severidade dos atos (questões morais como danos físicos, e convencionais, como guardar objetos em lugares não designados). As transgressões morais foram avaliadas como mais sérias do que as convencionais, sendo consideradas merecedoras de castigos maiores. Além desse aspecto, as crianças de todas as idades consideravam que os acontecimentos morais não eram contingentes às regras e continuariam sendo errados mesmo sem regras.

Um ponto importante considerado pelos pesquisadores de domínio social são as variáveis relacionadas à posição ocupada pelo participante no evento investigado através da história, se mero espectador, ator da transgressão ou vítima, além do nível de familiaridade com os atores e com as vítimas do evento. Segundo Smetana (2013), a maioria das crianças concebem as transgressões morais hipotéticas como erradas. As crianças em torno de cinco anos também viam as transgressões morais como mais permissivas quando envolviam um amigo do que um desconhecido. Assim, quando os eventos envolvem os amigos, as crianças

podem estar mais dispostas a considerar as circunstâncias da situação que podem atenuar avaliação dos atos.

As transgressões convencionais e morais hipotéticas descritas como sendo cometidas pela própria criança são vistas como mais permissivas do que as mesmas transgressões descritas como cometidas por outros. Em outro estudo de Smetana (SMETANA; DADDIS et al., 2009), os julgamentos infantis também diferiram em função de se eram vítimas ou agressores. Em situações reais, vítimas julgaram transgressões morais reais como sendo mais sérias e mais merecedoras de punição comparadas à avaliação dos transgressores, enquanto estes viam seu comportamento como sendo mais justificável em relação à opinião das vítimas. Elas tinham a tendência a focar no dano causado a elas próprias, enquanto as mesmas crianças, narrando experiências como agressores, focaram numa variedade maior de preocupações e emoções.

Os dados apresentados por Smetana ; Daddis *et al* (2009) são importantes para as novas pesquisas e estabelecimento de variáveis no estudo do desenvolvimento moral, além da reflexão sobre os aspectos relevantes nos programas de intervenção em instituições escolares no que tange à forma de pensamento das vítimas de acontecimentos que causaram danos (físico, psicológico) assim como dos agressores.

As pesquisas contemporâneas, segundo Nucci (2001), assim como o que já foi apresentado, mostram que a moral constitui um domínio de entendimento e julgamento distinto de outros julgamentos referentes, por exemplo, às normas sociais, a preferências e gostos pessoais. É importante ressaltar que o domínio da moralidade é estruturado ao redor de aspectos que são universais e não arbitrários. O centro da moralidade humana é a preocupação por justiça e bem-estar. As origens do domínio moral podem ser investigadas pelas primeiras trocas que as crianças têm em torno de ações que afetam os direitos ou bem-estar delas mesmas ou de outras pessoas, e não simplesmente pelas informações e regras presentes na sociedade. Por meio dessas trocas em torno das ações, elas chegam a conclusões sobre as consequências dos tipos de transgressões morais que afetam a qualidade de convívio umas com as outras. Não se pode dizer que a moralidade não é afetada por outros valores e normas sociais e suposições das pessoas sobre o mundo social; no entanto, ela não é determinada por esses fatores, mas construída, como apresentamos ao longo do texto.

### 2.3.3 Domínio convencional

O domínio convencional é caracterizado pelas convenções sociais que são definidas como parte de sistemas constitutivos e são contextualmente relativas. Nos acontecimentos de domínio convencional, são os padrões e normas que coordenam as interações individuais, e não aspectos intrínsecos a esses acontecimentos. As convenções sociais fornecem expectativas sobre comportamentos apropriados em diferentes contextos sociais e facilitam o funcionamento do sistema social. Assim, os conceitos convencionais são hipotetizados para serem contextualmente relativos, consensualmente acordados, contingentes a regras específicas ou comandos autoritários, e passíveis de serem alterados.

Um interessante estudo de Turiel (1983) apresenta discussões sobre a compreensão dos sistemas sociais e as regras. Foram participantes 88 sujeitos de ambos os gêneros, com idades entre 6 e 17 anos. As perguntas se referiram a dois tipos de fatos, o roubo e um jogo (lúdico) que fosse familiar, e as regras desses fatos em contextos distintos: escola e família. As inúmeras perguntas eram sobre os seguintes aspectos: definição de regra, origem, obediência e não obediência, generalização, alterabilidade e relatividade.

Em relação às regras dos jogos, diferentemente do posicionamento de muitos autores, as crianças pequenas já afirmaram que as regras diferem de um grupo e de um contexto a outro. Esse dado já mostra que as crianças conseguem perceber, mesmo que de forma inicial, a questão das classes de relação das interações: os sistemas sociais. “Podemos concluir que a orientação da criança às regras não é unicamente questão de obediência ou desobediência” (TURIEL, 1983, p. 125). Em relação ao roubo, a maior parte expôs que a regra não teria um caráter relativo e afirmou que não era possível admitir que não existia proibição desse ato, o que significa, portanto, que as crianças compreendem que as regras convencionais e morais são independentes da moralidade.

Os estudos sobre as convenções foram iniciados juntamente com as de domínio moral devido à necessidade de comprovar e compreender a relação da criança desde tenra idade com as percepções sobre as normas convencionais e com a autoridade e os aspectos intrínsecos dos atos, ditos pelas ações morais. Essa necessidade se deve quase que totalmente à caracterização da própria teoria de domínios, à sua validação. Diante das inúmeras leituras, críticas e apreciações feita sobre a teoria de domínios sociais pelos seus defensores, o aspecto evidente é a demarcação como abordagem teórica, contrapondo o posicionamento de Piaget sobre o desenvolvimento moral do indivíduo, salientando, como já foi abordado ao longo deste

trabalho, que, para Piaget, esse desenvolvimento é resultante de uma progressiva diferenciação da convenção e autoridade e, posteriormente, de julgamentos morais.

As inúmeras pesquisas (SMETANA, 1981, TURIEL, 1983, TURIEL, 2010; SMETANA, 2013;) sobre a teoria de domínios demonstram, como citado anteriormente, que desde pequena a criança já diferencia eventos em domínios morais e convencionais; no entanto, essa capacidade para diferenciar os domínios sofre influência da idade e das experiências, das interações vivenciadas. Em relação a esse primeiro aspecto, os resultados da pesquisa de Nucci e Turiel (1978) demonstraram que as crianças de três anos são capazes de distinção entre a moralidade e as convenções, mas de forma rudimentar; com quatro anos, as crianças já desenvolveram uma razoável consistência entre moral familiar e questões convencionais encontradas em casa ou nos ambientes pré-escolares. À medida que elas crescem, a compreensão moral e convencional se amplifica ante os eventos com que as crianças tiveram experiência pessoal, já conseguindo incluir progressivamente questões familiares e não familiares do mesmo modo.

Em relação ao segundo aspecto, Nucci (2001), em sua pesquisa de 1982 apresenta dados significativos sobre o padrão de interações entre pares em torno de transgressões morais e convencionais. A partir da observação das crianças em situações em que estão livremente brincando e se relacionando, elas acabam tendo ações transgressoras morais e convencionais, como as duas situações a seguir:

#### Convenção social

Uma menina está mascando um pedaço de grama então uma outra garota diz para uma terceira garota: Isso é o que ela faz, fica lambendo a grama e cuspidando fora. As garotas dizem: Que nojo!!! Então, ao ouvir, a primeira garota tira o pedaço de grama da boca e para com a ação.

#### Moral

Dois meninos estão jogando terra num menino menor, então o menino menor, diz: Isso dói! Pegou no meu olho, da próxima vez vou chutar a cabeça de vocês! Um dos meninos que jogava diz para o outro: Você ouviu, a próxima vez ele vai chutar nossa cabeça! Os dois dão risadas e jogam mais terra na cara do terceiro. O menino menor então cospe em um dos meninos e sai correndo. (NUCCI, L., 2001, p. 15).

Ao que se refere aos eventos morais, as crianças bem pequenas envolvidas nos conflitos, quando sofrem os atos dos transgressores, apresentam um alto nível de emoção e por muitas vezes choram. Elas reagem das seguintes maneiras: tentam se vingar das transgressões, evitam as ações, ou, no caso de crianças bem novas, envolvem os adultos. As reações das crianças transgressoras, na maioria dos casos, se dão através da desculpa direta pelo acontecido, por



tentativas de restituição, pelo simples término do comportamento, ou ainda, por meio da tentativa de se explicar pelo ato com as seguintes justificativas: a) dizer que foi justificável devido a algum conflito anterior ou ação, b) nenhuma criança queria machucar, c) tentando justificar que nenhum machucado substancial (gravidade) aconteceu.

Em contraste com o padrão de interação observado nos eventos morais, a interação entre pares envolvendo violações da convenção tendem a suscitar emoções relativamente pequenas e a se concentrar no status normativo dos atos. Ao perguntar às crianças entrevistadas, elas avaliavam os atos como estranhos ou perturbadores, como, por exemplo, no caso de violação de padrões de roupa. Já os transgressores reagiam ao serem perguntados sobre suas ações confrontando a autoridade, sustentando a norma (“você não é minha mãe”), ou por ignorar as apreciações sobre o ato, continuando o mesmo comportamento.

Tanto as crianças pequenas como as em idade inicial escolar experimentam, sendo vítimas, as transgressões morais como dolorosas. Quando presenciam transgressões convencionais, as crianças muito pequenas não têm reação a essa violação; isso se deve ao fato de os atos não serem prescritivos. Já em idade pré-escolar e escolar, as crianças começam a responder as violações dos pares de convenções já tradicionais, como vestido para as meninas e não para os meninos, mas ainda não respondem às violações de convenções particulares de ambiente escolar, como, por exemplo, as normas sobre limpeza da classe, porque, para elas, são preocupações dos adultos.

Um aspecto importante de ser mencionado é o comportamento dos adultos diante das transgressões infantis (NUCCI, 2001). Segundo o autor, o padrão de respostas às transgressões infantis difere pelo domínio. Em relação às de domínio moral, as mensagens sociais para as crianças focam nos efeitos dolorosos das transgressões morais e também tentam persuadir as crianças a se engajarem em comportamentos pró-sociais, e, à medida que as crianças crescem, essas respostas adultas se tornam mais elaboradas, pois as crianças são bombardeadas por mensagens sociais explícitas através dos impactos dolorosos de suas ações e são questionadas por professores e pais a considerar a perspectiva das pessoas envolvidas.

Quanto às transgressões convencionais, as respostas adultas envolvem frases de comando às crianças para que o comportamento pare. Já na escola elementar, as respostas dos adultos sobre violação de convenções são por meio de frases pragmáticas de expectativas de comportamentos, assim como questões rotulando as transgressões como fora do círculo de regras ou fora do comportamento esperado.

Nucci (2001) relata que os adultos respondem menos frequentemente às transgressões morais das crianças do que as próprias crianças envolvidas (mesmo como espectadoras).

Inversamente, adultos são mais propensos do que as crianças a responderem violações das convenções. Esses padrões são transferidos para o estabelecimento escolar: as crianças são mais propensas do que os professores a responder às transgressões morais das outras crianças; entretanto, os professores são os primeiros a reagir a violações de convenções escolares. Segundo Nucci,

Essas tendências não dizem muita coisa sobre a importância ou eficiência do adulto em oposição à resposta dos pares para problemas sociais. Entretanto, essas descobertas são consistentes com a caracterização da moralidade como emergindo das características intrínsecas das interações sociais. (NUCCI, 2001, p.18).

Esse dado é extremamente importante para a compreensão da relação professor-aluno nas instituições escolares. Está claro, como apresentado acima, que a moralidade emerge das características intrínsecas das interações sociais e que, pela etapa de desenvolvimento, essas interações acontecem em sua maioria entre os pares.

#### 2.3.4 Domínio pessoal, domínio prudencial e os multifacetados

O percurso de Turiel e de seus seguidores na teoria de domínios foi mostrar que as crianças já distinguem na realidade social os domínios morais e os convencionais e que “[...] a direção atual das pesquisas é detalhar aspectos da teoria de desenvolvimento social em domínios” (MARTINS, 1991, p.59). Inicialmente, os esforços desses estudiosos se concentraram em realizar pesquisas priorizando a criança. Posteriormente, com a consolidação da teoria a partir desses dados, novas pesquisas, encabeçadas principalmente por Nucci (1993) e Smetana (SMETANA, 2013; KILLEN; SMETANA, 2015), tiveram como objetivo compreender de que forma os adolescentes avaliavam os acontecimentos que fazem parte de sua vida familiar. De acordo com Smetana e Asquith (1994), a principal incidência é a presença de conflito entre pais e filhos em razão da mudança nessa relação, principalmente relativa à autoridade parental. A partir desses estudos, houve a conceitualização de novos domínios: o pessoal, o prudencial e os multifacetados.

Posteriormente, os estudos de Nucci sobre o domínio pessoal foram ampliados pelos de Smetana, Bridgman e Turiel (1983) e de Tisak e Turiel (1984), além do de Smetana (2013), que constatou que os pais não faziam uma leitura do domínio pessoal como os próprios adolescentes, pois eventos que os adolescentes compreendiam como domínio pessoal ou psicológico, para os pais eram tidos como de domínio prudencial. Diante desses resultados, tem-se dedicado a estudar os conflitos nas relações entre os pais e os adolescentes.

O domínio pessoal refere-se a uma série de ações que individualmente são consideradas fora da regulamentação social justificável e não implicam consequências intrinsecamente morais. Deriva da *primeira* das três categorias gerais de estruturação do mundo feita pelas crianças e apresentadas por Turiel: “1, os conceitos de pessoas ou sistemas psicológicos (o domínio psicológico); 2, os conceitos de pessoas ou sistemas de relações e organizações sociais; 3, juízos prescritivos de justiça, direitos e bem-estar” (TURIEL, 1983, p. 14). Essas ações compõem aspectos privados da vida de cada um, não estando sujeitos a considerações de direitos, mas sim de preferências e de escolhas. “Caracterizar um conjunto de ações como pessoais implicitamente traz consigo a visão de que o ator é um agente que possui um grau de autonomia social e individuação” (NUCCI, 1993, p. 125). Através da interação interpessoal, as pessoas negociam e coordenam reivindicações individuais de liberdade de ação para formar direitos.

Segundo Nucci (1993), há um esforço incipiente das crianças para a individuação e esses esforços iniciais fazem parte de uma estrutura de desenvolvimento e conceituação que permite que a criança funcione como ativa em um mundo social. Para investigar isso, em sua pesquisa o autor realizou entrevistas semiestruturadas em que as ações foram retratadas em cenários hipotéticos, como em conflito com normas sociais ou autoridade. O foco das análises foi sobre se os atos devem ser considerados assuntos pessoais e por que é importante que os atores trajados nos cenários possam governar as ações. As nossas análises das respostas revelaram cinco níveis de compreensão sobre os problemas pessoais (NUCCI, 1993, p. 129), a saber.

Conclui-se que no nível 1, *Estabelecendo distinção concreta entre o eu e os outros*, há uma preocupação em estabelecer distinções concretas entre o eu e os outros; no nível 2, *Estabelecendo um estilo de comportamento e preocupação com a opinião do grupo*, a distinção torna-se elaborada de tal forma que as características estilísticas ou a personalidade das crianças fica evidenciada nos comportamentos típicos da pessoa, sendo que o indivíduo vê o grupo social não apenas como distinto do eu, mas também como base contextual para a definição qualitativa de si mesmo; no nível 3, *Estabelecendo o eu como um indivíduo definido em termos de um ser único de ideias ou valores*, essas noções de controle pessoal e privacidade, no início da adolescência, tornam-se conscientemente ligadas à estrutura interna, ideacional, ao invés de simplesmente ao comportamento ou aos atributos físicos; no nível 4, *Coordenando um sistema próprio*, o indivíduo vê a liberdade dentro do domínio pessoal como essencial para coordenar seu próprio sistema, possibilitando o conhecimento de si próprio, o que não necessariamente define preocupações com a autonomia pessoal, mas de uma forma aprofundada do

conhecimento de si; nível 5, *Transformando o eu instável*, não há a noção de si próprio de forma rígida, mas como resultante de um processo evolutivo multifacetado.

Diante desse processo de individuação a partir dos níveis de compreensão das questões pessoais, inúmeras pesquisas sobre o universo das crianças e adolescentes foram realizadas, entre elas, a de Caetano (2009), que teve como problema central investigar o que os pais pensam sobre sua participação na construção da autonomia moral dos filhos. Os pais relataram que há um enorme desejo de educá-los para a autonomia, mas as intervenções realizadas por eles se mostravam contrárias a esse objetivo. Um dos temas que merece ser comentado nesse contexto de discussão sobre o domínio pessoal é a questão 28, do questionário utilizado: os filhos devem obedecer aos pais em todas as situações? Foram entrevistados 20 responsáveis (pais/mães) de adolescentes com idade entre 12 e 20 anos. De acordo com a apreciação da autora diante dos resultados, na maioria das vezes os pais fazem uso de controle por meio de ameaças, da retirada de algo que os adolescentes gostam, de mudança no tom de voz e de pressão sobre o filho para parar o comportamento. A autora reitera a importância de saber diferenciar o que seria um controle de comportamento e o que seria um controle psicológico caracterizado pela invasão dos limites de privacidade e pela interferência em questões de domínio pessoal, o que não contribuiria para o desenvolvimento almejado da autonomia.

Nesse sentido, o que está em pauta é se os pais devem legislar sobre todos os assuntos referentes à vida desse adolescente. O que seria de escolha pessoal e que os pais deveriam respeitar, o que seria compreendido como proteção por parte dos pais, como forma de proteger seus filhos de possíveis danos a si mesmos. De acordo com os resultados de Caetano (2009), muitos pais admitem abusar de sua autoridade na relação com os filhos e isso poderia comprometer o relacionamento entre eles.

Transpondo esses resultados para o universo escolar, seria relevante refletir sobre a atuação dos professores. Será que não acabam apresentando atitudes semelhantes às dos pais, interferindo em escolhas que seriam de domínio pessoal? Essas reflexões tornam-se importantes quando se busca compreender a convivência permeada por conflitos dos adolescentes no ambiente escolar, não só entre pares, mas também entre professor-aluno. Em relação ao contexto familiar, segundo Smetana, Metzger *et al.* (2006), os filhos adolescentes mais velhos, quando preocupados com a desaprovação dos pais, acabam mentindo, enquanto os mais novos tentam esconder situações envolvendo os domínios pessoais. Com o objetivo de investigar as estratégias de comunicação dos filhos usadas com os pais sobre os próprios atos, os pesquisadores realizaram um estudo sobre as justificativas de 118 adolescentes sobre seus atos prudentiais, pessoais e multifacetados. Para tanto, eles receberam cartões em que estavam

descritas coisas que adolescentes costumam fazer. Os estímulos para a tarefa de classificação incluíam 21 itens agrupados em 4 itens prudenciais, 5 multifacetados, 5 multifacetados de pares e 7 pessoais. Os itens para cada domínio foram extraídos de escalas previamente validadas e altamente confiáveis (HASEBE; NUCCI, L.; NUCCI, M., 2004; KILLEN; SMETANA, 2006; SMETANA; BITZ, 1996). Embora os itens pessoais e multifacetados incluam conteúdo diverso, todos pertencem a problemas que muitos adolescentes consideram estar sob sua jurisdição pessoal e que os pais (para itens multifacetados e pares) consideram ter componentes prudenciais ou convencionais. Foi avaliada também a frequência com que eles voluntariamente contam a um ou a ambos os pais sobre seu comportamento sem que tenham perguntado, utilizando uma escala que varia de 1 (“nunca diga”) a 5 (“sempre diga”).

Posteriormente, os adolescentes receberam os cartões descrevendo os problemas que eles classificaram como 1, 2 ou 3 na tarefa de classificação de divulgação (“nunca diga” para “às vezes dizer”) e foi pedido que classificassem em uma das seis categorias que melhor indicou o motivo de não contar a um ou ambos os pais: “meus pais não aprovariam/eu teria problemas”, “eu me sentiria mal ou envergonhado”, “meus pais poderiam pensar menos de mim”; “meus pais não entenderiam/não estariam interessados /não iriam ouvir”; “é um assunto privado e não é um negócio deles” e “isso não prejudica ninguém”. As respostas foram atribuídas a 1, se a categoria foi escolhida e a 0 se não fosse; foram obtidas as proporções de respostas que afirmam cada categoria para cada domínio.

Foram também investigadas as justificativas utilizadas pelos adolescentes para a omissão de informações sobre suas escolhas no cotidiano. Estiveram presentes motivos como: a desaprovação dos pais (os pais não aprovarão/sofrerão problemas), as razões pessoais (assunto pessoal ou não prejudicial) e as razões psicológicas (sentir-se mal ou envergonhado; os pais podem pensar menos em mim, os pais não ouvirão/entenderão/não estariam interessados).

O índice de comunicação espontânea aos pais foi moderado. Em média, os adolescentes relataram que eles “às vezes contam” sobre seu comportamento nos diferentes domínios. No entanto, as razões para não divulgarem o comportamento aos pais variaram sistematicamente por domínio. Como esperado, os motivos para não divulgar comportamentos prudenciais focaram principalmente na desaprovação dos pais ou na preocupação de receber punições. Como os adolescentes acreditam que são obrigados a divulgar seu comportamento prudencial aos pais (KILLEN; SMETANA, 2006), não é surpreendente que, quando eles não divulgaram, era porque estavam preocupados com uma resposta negativa. Uma minoria substancial (20%) das respostas indicou que os adolescentes não divulgaram seu comportamento prudencial porque acreditavam que seu comportamento não era prejudicial. O domínio prudencial é

definido em termos das consequências físicas que podem advir para o ator da ação, tais como machucar-se ou colocar em risco a saúde pessoal (TISAK; TURIEL, 1984). Esse domínio evidencia que há uma diferenciação entre danos causados a terceiros, pertencentes ao domínio moral, e causados à própria pessoa, compreendidos como um subdomínio da moralidade chamado de “regras de prudência”.

Como esperado, as análises de razões para não divulgar comportamentos multifacetados e envolvendo outros colegas mostraram um padrão de respostas mais diversificado do que o encontrado para comportamentos prudenciais. Esses comportamentos multifacetados não são novos domínios, mas são caracterizados por envolver diferentes tipos de conceitos sociais que podem estar sobrepostos ou em conflito, de acordo com Smetana (2013). Esses comportamentos podem tomar três formas:

[...] aqueles nas quais os componentes de mais de um domínio se sobrepõem, como por exemplo, quando preocupações convencionais para organização social englobam injustiças; eventos de segunda ordem, na qual a violação de uma convenção resulta em dano psicológico ou físico para outros; e eventos multidimensionais ambíguos nos quais os indivíduos fazem atribuições de domínios diferentes sobre o mesmo evento. (SMETANA, 2013, p. 835).

Os adolescentes eram mais propensos a não divulgar comportamentos multifacetados porque os viam como não causando danos ou como assuntos pessoais, com uma minoria também preocupada com a desaprovação dos pais. Em contraste e de forma consistente aos critérios de definição, os adolescentes não revelaram sobre atos pessoais porque consideravam-nos de índole privada ou, em menor medida, não prejudiciais.

Essa pesquisa objetivou mostrar a razão pela qual os adolescentes acabam não revelando os acontecimentos que fazem parte de sua vida. Além disso, segundo Amaral (2017), com base em Smetana (2013), um ponto importante que essa pesquisa, assim como outras, nos revela sobre o desenvolvimento, o julgamento e as ações dos indivíduos, é a importância de incluir a análise de como os indivíduos coordenam as questões multifacetadas em seu pensamento. Pela literatura, é comprovada a presença de inúmeros conflitos entre pais e filhos justamente pelo fato de os primeiros considerarem algumas questões como convencionais e prudenciais, enquanto os filhos as interpretam de outra forma.

Em síntese, procuramos nessa seção apresentar as ideias mais relevantes sobre a teoria de domínios sociais, lembrando que há um arcabouço de pesquisas sobre esse tema, com o objetivo de dar subsídios para compreendermos em nossa pesquisa o julgamento dos adolescentes sobre situações de seu universo escolar.

### 3 ADOLESCÊNCIA

Os adolescentes frustram nossa lógica e rejeitam nossa noção de sucesso: dinheiro, status, benefícios adicionais. Buscam recompensas mais inatingíveis: a aceitação dos seus companheiros, a confiança dos amigos, a afeição do sexo oposto. (GINOTT, p.93, 1970)

As palavras de Ginott (1970), com sensibilidade, expõem algumas e relevantes características de uma etapa do desenvolvimento intitulada de adolescência. Compreender, então, as mudanças que ocorrem nesta etapa é desvelar necessidades e angústias que ficam encobertas.

Como início desta explanação, um ponto que deve ser explicitado, é que o conceito de adolescência é culturalmente definido; isto implica em compreender que não é baseada em fatores puramente biológicos ou cronológicos. Nesse sentido, “o ponto de término da adolescência varia consideravelmente entre as culturas e é definido por critérios oriundos de todos os três grandes domínios do desenvolvimento: físico, cognitivo e socioemocional” (BOYD, BEE, 2011). As ideias de Ariés (1981) explicitam esse posicionamento, para quem, a adolescência, assim como a infância, foi um conceito construído ao longo do tempo, visto que, em tempos passados, não havia distinção entre o que as crianças e o que os adultos poderiam fazer, inclusive no mundo do trabalho.

Com o surgimento da sociedade industrial, foi ocorrendo uma progressiva diferenciação entre o adulto e a criança, que era considerada, até então, como um adulto em miniatura. A criança passou a ser compreendida como um ser com características (biológicas, psicológicas e sociais) e necessidades específicas (ARIÉS, 1981). Como consequência desta diferenciação, surgiu a adolescência como o período de transição entre a fase infantil e a fase adulta. De acordo com Salles (2005), a marca da adolescência, assim como da juventude é a transitoriedade. O fato de não ser adulto ainda, estabelece uma condição social e psicológica e torna as gerações interdependentes e hierarquizadas. E mesmo havendo particularidades das condições e estilos de vida existentes em cada sociedade, pode haver uma pluralidade de adolescências; no entanto, continuam sendo definidos como adolescentes por serem tutelados pelos adultos.

Diante das ideias apresentadas, mesmo compreendendo que a adolescência é um conceito que ultrapassa os critérios cronológicos, ela tem uma idade média prevista para ocorrer, marcada pelo início da puberdade, transformação esta ocorrida em termos biológicos. No entanto, os limites cronológicos podem ter pequenas diferenças dependendo dos órgãos oficiais (EISENTEIN, 2005); pela Organização das Nações Unidas (ONU), é considerado no período da adolescência o indivíduo com idade entre 15 e 24 anos; pela Organização Mundial

da Saúde (OMS) entre 10 e 19 anos; pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a faixa etária de 12 a 18 anos de idade. Em relação à puberdade, ela é definida como “o fenômeno biológico que se refere às mudanças morfológicas e fisiológicas (forma, tamanho e função) resultantes da reativação dos mecanismos neuro-hormonais do eixo hipotalâmico-hipofisário-adrenal-gonadal” (EISENTEIN, 2005, p.6). Essas mudanças são necessárias para a maturidade reprodutiva.

### 3.1 A imagem corporal

A entrada na adolescência é facilmente percebida porque ocorrem mudanças corporais que são facilmente perceptíveis e, conseqüentemente, esse novo adolescente vai tendo que reformular sua imagem corporal. Esta pode ser definida como a representação mental do próprio corpo, como ele é percebido pelo indivíduo (SCHILDER, 1999). Isso ultrapassa o que é percebido pelos sentidos, incluindo as ideias e os sentimentos referentes ao próprio corpo, em grande parte inconsciente e, se desenvolve, como um produto da relação do indivíduo consigo mesmo e, também, com os outros (LOURENÇÃO VAN KOLCK, 1984).

Estas transformações sobremaneira são fáceis de serem sentidas, pois além da vivência do luto pelo corpo infantil (ABERASTURY, 1990) há a angústia pela busca pelo corpo idealizado, fruto da ditadura da beleza. Como bem afirma Campagna e Souza (2006, p.12):

As sociedades modernas vão, cada vez mais, homogeneizando comportamentos, e cada grupo social vai perdendo seus traços culturais característicos. Assim, a chegada da menstruação, por exemplo, que frequentemente demarcava uma passagem para um novo estágio de desenvolvimento e era tida como um acontecimento social em muitas culturas passou a ser vivida solitariamente por cada jovem. Além da falta do apoio social para lidar com suas transformações, as jovens deparam-se com os modelos de beleza e com a extrema valorização da aparência veiculada pelos meios de comunicação. É preocupante o fato de que esses modelos sejam internalizados, sem ser questionados, como algo natural do sujeito.

Com a intenção de investigar a imagem corporal de mulheres no início da adolescência, Campagna e Souza (2006) entrevistaram 20 jovens de 12 anos, de classes média e média-alta da cidade de São Paulo. As autoras apresentaram como resultados que as garotas entrevistadas não se consideravam ainda adolescentes, pois explicavam que seria uma etapa em que estariam mais resolvidas, tanto em relação ao corpo, quanto em termos da maturidade emocional; no entanto, não se viam como adultas ou crianças, considerando-se pré-adolescentes em suas



explicações. Em síntese, as adolescentes tinham uma percepção de si mesmas que, nesse momento, parecia privilegiar os aspectos negativos, principalmente em relação à imagem corporal; as suas falas apontavam para uma insatisfação com o corpo, como por exemplo, dúvidas em relação à própria aparência, assim como relatos sobre o incômodo de estar um pouco acima do peso que desejariam e, também, que para estar bonita era preciso estar produzida conforme os padrões sociais. Todos estes aspectos, segundo as pesquisadoras, são reveladores de uma fragmentação da imagem corporal. Em consonância com essas ideias, a pesquisa de Sweeting e West (2002), indica que as garotas que se desenvolvem precocemente tendem a ter uma imagem corporal mais negativa.

Na mesma perspectiva, a pesquisa realizada por Silva, Taquetti e Coutinho (2014) com o objetivo de compreender a percepção da imagem corporal de noventa e seis adolescentes mostrou que as participantes reconhecem a existência de um padrão de aparência física considerada ideal pela sociedade, e principalmente pela mídia. No relato das meninas, são apontadas características detalhadas, o que não foi observado em relação ao corpo dos homens. No entanto, ambos os gêneros foram unânimes às críticas à obesidade e ao sobrepeso, avaliados como incompatíveis com o modelo de beleza feminino ou masculino e considerado algo indesejável.

O que gera preocupação é que as consequências destas percepções permeiam a discriminação aos indivíduos que não são considerados atraentes e não apenas a si próprio. “Os adolescentes alegaram que essas pessoas seriam rejeitadas e até excluídas do grupo quando se percebe que não se esforçavam para melhorar suas aparências (SILVA, TAQUETI, COUTINHO, 2014, p.442).” Além da exclusão propriamente, os atos provocativos e o uso de apelidos também estão presentes. De acordo com Marques (2015), a provocação aumenta significativamente na adolescência, pois estão preocupados com a aceitação e com o sentimento de pertencimento nos grupos. Para os educadores, um aspecto que é complicador para esse quadro de microviolências (DEBARBIEUX, 2001) é que, segundo Leme (2006), as provocações são veladas, na maioria das vezes, tornando-se muitas vezes imperceptíveis aos olhos dos docentes.

### 3.2 Construção da identidade

Além da questão da imagem corporal, outro ponto que merece atenção, é o processo de construção da identidade. Na teoria de Erikson (1987), que foi o primeiro a mostrar que o aspecto mais importante da adolescência é a busca da identidade; segundo Veríssimo (2002),

os indivíduos, nesta etapa, sentem que ainda não são adultos, mas também já não mais se reconhecem como uma criança, pois seus gostos vão mudando, os desejos, os interesses e as formas de agir diante das diversas situações. Acompanhado desta mudança, ainda está o mundo externo que os requisita, fazendo-lhes com que desempenhem diversos papéis; “neste processo o jovem tenta se encontrar e se afirmar, experimentando papéis sobretudo no seio do grupo de iguais entre os quais se reconhece” (VERÍSSIMO,2002, p.20). Eles vão sentindo e refletindo sobre o que acham que são, ou querem ser, o que gostam ou não gostam, com o que se identificam ou não. No entanto, esse processo não é livre de conflitos e angústias; pelo contrário, há um movimento de avançar e alguns momentos de retroceder, permeado por um sentimento de revolta, em algumas vezes, por não aceitarem a integração no mundo complexo dos adultos, não desejando aderir aos valores e as crenças.

Nas palavras de Erikson (1987), essa “crise” é parte das forças antagônicas que entram em confronto: a identidade (em construção), como polo positivo e a confusão de identidade (diversos papéis) como polo negativo. O polo positivo ou identidade acontece conforme os adolescentes vão escolhendo valores que serão fiéis, e reconhecendo que seus feitos são reconhecidos e têm significado em sua cultura; em contrapartida, quando o indivíduo apresenta dificuldade de aprender sobre si mesmo, não conseguindo construir uma identidade em concordância com suas peculiaridades e com enredo sociocultural, o polo negativo sobressai (D’AUREATARDELI, 2011). A consequência desta resolução não adequada pode resultar em uma identidade negativa.

De acordo com Diaz-Aguado (2015), quando este segundo estilo de identidade se mantém, podem ocorrer graves problemas tanto para o próprio indivíduo como para os outros com os quais convive. Diante disso “caberia considerar os jovens que se identificam com ideologias explicitamente violentas ou racistas, baseadas na negação dos direitos humanos e na rejeição dos que se percebem diferentes ou em situação de fragilidade (DIAZ-AGUADO, 2015, p.178).” Esse comportamento está presente no universo escolar e é um dos grandes causadores de conflitos, afetando o clima escolar e muitas vezes gerando sentimento de insegurança, na ausência de intervenções realizadas pelos docentes. No entanto, um complicador, segundo inúmeras pesquisas (GUIMARÃES, 1996; LUCATTO, 2012; CUNHA, DANI, 2008; WREGGE, 2017), é que grande maioria das agressões e desrespeito, não são compreendidos propriamente como violência pelos professores, como se fossem falta de educação, brincadeiras e “zoeira”. O papel da escola, diante dessas situações é essencial, pois, de acordo com Guimarães (1996):

Se a escola não souber estabelecer o jogo da diferença, a irrupção de tumultos, cada vez mais violentos e incontroláveis, será fatal. Isto não significa que, ao acolher o “mau aluno”, o problemático”, as relações escolares tornem-se magicamente harmoniosas. Sabendo entrar em contato com eles, a escola passaria a reconhecer não apenas a docilidade ou a agressividade das pessoas, mas uma globalidade conflitual. Amor e ódio, ternura e crueldade engendrariam, apesar das hostilidades e das oposições, possibilidades de reconciliação, pois reconheceria-se nos antagonizadores o seu próprio fundamento. A qualidade das associações dentro da escola talvez pudesse ser alcançada se ela desenvolvesse a capacidade de gerir as contradições. (GUIMARÃES,1996, p.77)

Diante do posicionamento da autora e das pesquisas citadas acima, a presença de conflitos na escola é um fato inegável, o que levará a uma diferenciação progressiva de um clima escolar de uma instituição a outra, entre um dos grandes aspectos, é a compreensão de que é necessário olhar para essas relações interpessoais e realizar intervenções construtivas, principalmente diante dos desafios da sociedade vigente em que o jovem está inserido.

### 3.3 Condutas de risco

Segundo Harvey e Hill (2004), na sociedade atual, como não existem mais os ritos de passagem, que marcavam a passagem da vida de criança para a vida adulta, os adolescentes ficam mais vulneráveis a comportamentos de risco, como o uso de álcool de forma abusiva e condutas agressivas. Os autores explicam que os adolescentes que acabam se envolvendo com situações de risco, estão tentando inventar, viver seus próprios ritos de passagem.

Esse panorama que foi motivador da pesquisa de Mezzaroba (2006), que teve como objetivo identificar os adolescentes que faziam uso abusivo de álcool e analisar como avaliavam este hábito e quem eles reconheciam como autoridade para controlá-los. Segundo a autora, os adolescentes têm adquirido o hábito de beber cada vez mais cedo podendo então colocar em risco sua saúde. Compreender o que pensam sobre este uso, contribui tanto para o planejamento de programas preventivos assim como interventivos. Os resultados dessa pesquisa foram analisados a partir da teoria de domínios sociais (TURIEL, 1984). Entre as perguntas do estudo, estavam as seguintes: *beber de forma abusiva pode ser considerado um tema de conteúdo moral ou convencional? Como os jovens entrevistados avaliam o comportamento de beber se embriagando? Há uma intersecção de domínios nessa questão?* A pesquisadora relata que os adolescentes não haviam pensado sobre a questão do beber e, em sua maioria, consideravam uma atitude inofensiva, que não traria prejuízo a outros, mas, em último caso, a si mesmos. Em relação aos domínios sociais, os resultados mostraram que os adolescentes avaliam o

comportamento de beber aos domínios pessoais e prudenciais, e, ainda, que acreditam que seja necessário passar por experiências próprias de bebedeiras e situações de risco para perceber a gravidade da situação.

Em concordância com esses resultados, estão os dados encontrados por Cruz (2006), ao investigar o padrão de uso de bebidas alcoólicas dos estudantes adolescentes e o julgamento sociomoral quanto ao uso de drogas legais e ilegais, assim como em que domínios sociais consideram essas atitudes. A autora relata que não houve diferença por idade, entre as três séries do Ensino Médio, em relação ao padrão de consumo de álcool, que 30% dos participantes relataram consumir, pelo menos, uma vez por semana bebida alcóolica; em relação ao gênero, o consumo foi apontado como maior para os do gênero masculino; o julgamento quanto ao hábito de beber, os que consideraram errado, julgaram como de domínio moral, já os que não consideraram errado, como de domínio convencional ou pessoal.

Esses dados de pesquisas brasileiras também corroboram com dados de pesquisas internacionais, como de Killen, Leviton e Cahill (1991), ao avaliar o raciocínio de adolescentes sobre uso de drogas, ao encontrarem também que os jovens julgam esta atitude como pertencentes aos seguintes domínios: morais, sócio convencionais e pessoais. A pesquisa de Kuther e Higgins-D'Alessandro (2000) confirma os resultados da pesquisa de Nucci, Guerra, Lee (1991), que teve um objetivo mais amplo ao avaliar o julgamento moral, a competência percebida e o engajamento em comportamento de risco (como o uso de drogas ilegais e álcool).

Segundo Berkowitz, Guerra e Nucci (1991), o uso de álcool e outras drogas acontece em situações sociais e a utilização da teoria de domínios pode ajudar na compreensão desta conduta. Estes autores revisam a relação entre desenvolvimento sociomoral e uso de álcool e drogas e concluem que a decisão de usar drogas é multifacetada e não pode, em princípio, ser colocada no domínio moral (CRUZ, 2006; LEPRE MARTINS 2009, p.45).

Em síntese, todas as pesquisas referenciadas mostram que os jovens, em sua maioria, consideram o ato de usar drogas lícitas ou ilícitas como parte de sua escolha e que caso houvesse danos, esses seriam a eles próprios, entretanto, esse posicionamento contrasta o dos adultos que o avaliam como uma transgressão de ordem moral.

### 3.4 Possibilidade de recriar o mundo em hipótese

As transformações rumo à adolescência são momentos em que ocorrem uma progressiva inserção no mundo adulto e isto representa um aspecto de grande importância. Para muitos jovens, é o momento de começar o trabalho remunerado, de enfrentar a vida social com todas

suas vicissitudes. Entretanto, isso não ocorre sem conflitos. É possível notar uma intensa discordância entre as ideias que eles têm com as apresentadas, por vezes, no ambiente escolar, assim como no familiar. A rejeição do mundo adulto, mesmo simbolicamente leva-os a imaginar outros mundos possíveis. Esse comportamento está ligado diretamente ao seu desenvolvimento intelectual, caracterizado como sendo operatório formal, última etapa do desenvolvimento cognitivo (PIAGET, 1976).

O pensamento formal aumenta qualitativamente as capacidades do indivíduo, pois ultrapassa o raciocínio sobre o real, incidindo também sobre o possível. Assim como cada estágio de desenvolvimento se caracteriza por uma forma de compreender e resolver os problemas, assim acontece com esta etapa; caracterizada com uma maior capacidade cognitiva para isto. A partir dos 11-12 anos, o indivíduo tem condição de ser mais reflexivo, compreender melhor as coisas, assim como pensar por si mesmo e analisar as consequências do que está sendo dito, justamente pelas estruturas cognitivas que foram construídas. Segundo Piaget (1976), os esquemas das operações formais são as operações combinatórias, as proporções, a coordenação de dois sistemas de referência e a relatividade dos movimentos, a noção de equilíbrio mecânico, a noção de probabilidade, a noção de correlação, as compensações multiplicativas que permitem comprovar a conservação do volume e as formas de conservação que vão além da experiência.

Não nos aprofundaremos neste trabalho, em cada um destes esquemas, mas o que é relevante explicitar é que na adolescência, com esta nova condição de se relacionar com o mundo, uma das características mais marcantes consiste na formulação de hipóteses para explicar um novo problema, pautando-se em informações que são obtidas no momento ou que foram obtidos anteriormente; com isto pode-se dizer que as hipóteses levam em consideração muitos dados além dos que se apresentam no momento. Diante disto, para que haja um raciocínio sobre o possível, a linguagem torna-se aspecto indiscutível, em que o raciocínio seja puramente verbal.

Nas palavras de Piaget (1964/2006), o adolescente é invadido por um intenso desejo de transformar o mundo, que com a presença do pensamento hipotético-dedutivo, às vezes se distancia da realidade.

### 3.5 A autoestima do adolescente na formação da personalidade ética

Um outro aspecto que consideramos relevante para a compreensão do adolescente é a sua autoestima e a relação com a formação da personalidade ética. O conceito de autoestima é

definido como sendo a avaliação que o indivíduo faz sobre si mesmo (ROSENBERG, 1989). Nesse sentido manifesta um sentimento de aceitação ou de repulsa por si mesmo, traduzido também nas avaliações do sujeito em considerar-se capaz, valioso e significativo ou o oposto, como de menos valia e incapaz. Segundo Bandeira e Hutz (2010), uma boa autoestima promove a autoconfiança no próprio adolescente, gera uma capacidade de persistir mais diante dos desafios, e afeta a maneira de lidar com o seu entorno; em contrapartida, os com baixa autoestima desenvolvem mecanismos em que distorcem a comunicação de seus pensamentos e sentimentos dificultando a integração em grupo, assim como apresentam uma relação com comportamentos delinquentes, como uma forma de repúdio à comunidade que o desmerece, com o intuito de resgatar a autoestima.

Então, de forma geral pode-se dizer que a autoestima se caracteriza por juízos de valores que são expressos nos julgamentos e atitudes. No entanto, uma ressalva faz-se necessária, visto que ter uma boa autoestima não se traduz necessariamente em agir de forma moral. Um indivíduo pode sentir-se como pessoa de valor, ter uma boa autoestima, mas os valores que o faz sentir-se bem não são morais. Com o objetivo de retratar esse posicionamento, Noguchi e La Taille (2008) investigaram o universo moral dos adolescentes internos na Fundação Casa, instituição do estado de São Paulo responsável pela aplicação de medida de privação de liberdade, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990). Entre os vários dados sobre os resultados, pode-se constatar que os adolescentes não levam em conta a intenção dos atos cometidos pelos internos na própria instituição, se prendem apenas ao fato, demonstrando uma concepção de justiça mais primitiva (PIAGET, 1932/1994) e em relação aos valores mais importantes, sentem vergonha quando não correspondem às práticas e virtudes legitimadas pelo grupo do mundo criminoso. Diante disto, pode-se discutir o seguinte aspecto: não é que eles não tenham uma boa autoestima, pelo contrário, a têm, mas esta se traduz em ser condizente com valores como ser “malandro” e sentir-se envergonhado quando suas atitudes são contrárias a essa característica.

La Taille (2009) explica diante do quadro apresentado que a formação da personalidade ética está intrincada com a autoestima. Para este autor:

O eu, ou *self*, é considerado como um conjunto de representações de si. Tais representações são sempre valores. Ou seja, a pessoa vê a si própria como valor e busca identificar-se com valores por ela considerados positivos. O conjunto de representações de si é concebido como um sistema, no qual alguns valores são centrais – portanto de maior importância para a pessoa – e outros periféricos – de menor importância. A manutenção dos valores centrais gera uma força motivacional, pois a pessoa deseja agir de forma condizente com eles. Logo, se os valores chamados centrais forem, eles mesmos, morais (ser

justo, ser honesto etc.), haverá maior probabilidade de a ação moral ser seguida. (NOGUCHI e LA TAILLE, 2008, p.3)

Apresentada a definição de personalidade ética, cabe compreender como ocorre esse processo. Como uma pessoa forma sua personalidade ética, reiterando que esta pode contemplar valores morais, mas mesmo não sendo o esperado, valores imorais? Para definir esse processo, La Taille (2009) nutre-se da contribuição de Adler (1935), para quem os indivíduos nascem com um sentimento de inferioridade. Num primeiro momento, esta característica poderia ser entendida como algo não positivo; no entanto, Adler (1935) explica que esse sentimento é uma força motriz para que o indivíduo se desenvolva. Nesse percurso o indivíduo vai construindo imagens de si, de como se vê e como quer ser visto e nesse ponto que os indivíduos se diferenciam. Quando os indivíduos almejam serem vistos como, por exemplo, na pesquisa citada anteriormente (NOGUCHI; LA TAILLE, 2008) como o *bom, esperto*, terá atitudes coerentes com este valor *malandro*, quando almeja se ver como pessoa honesta, buscará atitudes que confirmem tal valor.

Neste ponto é importante diferenciar a autoestima do autorrespeito. Este se traduz por uma autoestima que é permeada por valores morais, o que não acontece na autoestima, visto que esta pode ser permeada por valores não morais e ainda sim, causar sensação de pessoa de valor pelo sujeito. Por isso, uma personalidade moral não pode ser construída apenas com uma boa autoestima, mas com autorrespeito.

## 4 ESTUDO REALIZADO

O presente estudo tem como pergunta norteadora: o que pensam os jovens sobre os conflitos interpessoais presentes na escola?

### 4.1 Objetivos

#### 4.1.1 Objetivo geral

Investigar como os adolescentes de uma escola pública julgam e avaliam os conflitos interpessoais presentes nas relações interpessoais que ocorrem na escola.

#### 4.1.2 Objetivos específicos

- Analisar quais são os critérios de julgamentos usados pelos jovens de 1º e 3º ano do Ensino Médio sobre as situações de conflitos entre pares;
- Analisar as categorias de justificação utilizadas pelos jovens de 1º e 3º ano do Ensino Médio sobre as situações de conflitos entre pares;
- Analisar as diferenças e similaridades dos critérios de julgamento e de justificação entre os jovens de 1º e 3º ano do Ensino Médio;
- Analisar as diferenças e similaridades dos critérios de julgamento e de justificação de cada gênero;
- Investigar a percepção dos alunos sobre o papel da autoridade na resolução de conflitos entre pares.

### 4.2 Delineamento da pesquisa

A presente pesquisa se caracteriza como sendo de natureza quantitativa e qualitativa. Segundo Gerhart e Silveira (2009), a pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana. Por outro lado, a pesquisa qualitativa tende a salientar os aspectos dinâmicos, holísticos e individuais da experiência humana para apreender a totalidade no contexto daqueles que estão vivenciando o fenômeno. Em uma pesquisa mista, compreende-se que os dados quantitativos podem apoiar os qualitativos a fim de fornecer uma visão mais ampla do problema investigado (FLICK, 2009; CRESWEELL, 2007). No caso de nosso estudo,



principalmente em relação à análise e comparação dos critérios de julgamento e das categorias entre os gêneros e as idades dos jovens de 1º e 3º ano do Ensino Médio. Optou-se por esses dois anos para tentar compreender e investigar se há diferença no julgamento dos jovens que acabaram de sair do Ensino Fundamental II (1º ano), e os que estão terminando o Ensino Médio (3º ano) e que futuramente ingressarão em uma faculdade ou no mercado de trabalho.

Uma pesquisa parte sempre de uma pergunta formulada a partir de uma revisão de literatura, nesse sentido, o delineamento da pesquisa é um planejamento para a “coletar e analisar as evidências que possibilitarão ao investigador responder a quaisquer perguntas que tenha feito” (FLICK, 2009, p. 58). O delineamento envolve desde a escolha da amostra até a forma de análise dos dados.

#### 4.2.1 Local e sua caracterização

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual do interior do estado de São Paulo, que atende apenas ao Ensino Médio (do 1º ao 3º ano), com escolha por caráter de conveniência, desde que fosse uma escola que atendesse ao Ensino Médio e nos recebesse para a realização do estudo. No ano em que foi realizada a coleta de dados, a instituição atendeu 1188 alunos.

Como dito anteriormente, a escola pertence à da rede estadual de uma cidade do interior do estado de São Paulo e é considerada de boa qualidade quando comparada às outras estaduais. O quadro de funcionários é formado por 1 diretora, 1 vice-diretora, 1 coordenadora pedagógica e 30 professores.

O espaço físico da escola é composto por salas de aula, sala de diretoria, secretaria, salas dos professores (com um mural grande de avisos gerais, geladeira, computador, mesa grande com cadeiras, armários individuais para docentes), sala dos coordenadores, banheiros para os funcionários, banheiros para os alunos. No pátio, existe uma cantina e um refeitório, ao lado do qual há um painel com o cardápio mensal da comida servida aos alunos. Há também mesas de xadrez e mesas com livros para leitura. Há ainda um laboratório de ciências, uma sala de vídeo, uma quadra grande e um auditório.

#### 4.2.2 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram 137 adolescentes de ambos os gêneros, do 1º e do 3º ano do Ensino Médio. A média de idade dos(as) alunos(as) do 1º ano é de 15,10 anos (DP = 0,82) e, do 3º ano, de 16,97 (DP = 0,70). A tabela 1 expõe a distribuição por gênero e ano, pois nosso objetivo é compreender as características do grupo estudado.

Tabela 1 – Frequência absoluta e relativa dos(as) alunos(as)

	Feminino		Masculino	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
1º ano	32	48,5	38	53,5
3º ano	34	51,5	33	46,5
<b>Total</b>	66	48,2	71	51,8

#### 4.2.3 Instrumentos de coleta de dados

De forma geral, uma pesquisa com caráter descritivo prima pelo máximo de informações sobre o problema, tendo como uma de suas peculiaridades a utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Em nosso estudo, utilizamos uma entrevista estruturada, sendo a observação apenas uma forma de aproximação do pesquisador ao universo da amostra a ser pesquisado.

Para atingirmos os objetivos propostos na pesquisa, investigar os critérios e as categorias de justificação utilizadas pelos adolescentes em relação aos conflitos no cotidiano escolar, foi elaborado um instrumento composto de quatro histórias-estímulo apresentadas abaixo, sendo uma com tema convencional, duas com temas morais e uma com tema pessoal.

##### **História 1 – “Ignorante” – Tema moral – Dano direto**

Em uma escola em (cidade), duas(dois) garotas (garotos), Lia e Dani (Léo e Dani), que são colegas, estão na aula. Lia (Léo) faz um comentário incorreto sobre o assunto discutido em aula e Dani a(o) chama de ignorante.

##### **História 2 – “Apelido” – Tema moral – Dano direto**

Em uma escola em (cidade), uma (um) garota (garoto), Gabi (Gabriel) aparece com um novo corte de cabelo. O seu grupo de colegas a(o) apelidam em vez de chamá-la(o) pelo seu nome a partir dessa mudança.

##### **História 3 – “Cópia trabalho” – Tema moral - Dano indireto**

Em uma escola em (cidade), uma (um) garota (garoto), Beth (Beto), esqueceu seu trabalho que deveria ser entregue, em casa. Ela vê o trabalho de uma (um) garota (garoto), que é sua (seu) colega em cima da mesa no intervalo e resolve copiá-lo.

##### **História 4 – “Cumprimento” – Tema convencional**

Em uma escola em (cidade), duas (dois) garotas(os), Maura(o) e Paula(o), que são apenas colegas de classe chegam à escola e não se cumprimentam.

Para elaboração das histórias-estímulo, além de usarmos o suporte teórico, foram realizadas anteriormente algumas sessões de observação em sala de aula e principalmente no pátio, em que a pesquisadora conversava informalmente com os alunos sobre a convivência entre pares na escola, como forma de aproximação dos adolescentes. Essas observações e conversas proporcionaram os temas das histórias. Essas sessões foram realizadas em 8 dias, não consecutivos, em diversos momentos da rotina e em classes de 1º e 3º ano, totalizando 16 horas.

As histórias são seguidas de questões sobre os critérios de julgamento e as categorias de justificação que aparecem ao realizarem os julgamentos delas, seguindo a seguinte sequência:

- 1) Questão nº 1: medida de correção da atitude relatada nas histórias-estímulo, em termos de certo ou errado.
- 2) Questão nº 2: tipo de justificativa dada a classificação (certa ou errada) da questão 1.
- 3) Questão nº 3:
  - medida de gravidade da atitude, que consiste na avaliação dos entrevistados numa escala de dez pontos representados pela numeração progressiva de sem gravidade (1), para gravidade máxima (10), caso a atitude tenha sido considerada errada.
  - medida de concordância com a atitude, que consiste na avaliação dos entrevistados numa escala de dez pontos representados pela numeração progressiva de concordância mínima (1), para concordância máxima (10), caso a atitude tenha sido considerada correta.
- 4) Questão nº 4: medida de punição, que consiste em avaliar se a atitude do/a aluno/a merece punição.
- 5) Questão nº 5: justificativa da opção da questão anterior, sobre por que a atitude mereceria punição ou por que não mereceria.
- 6) Questão nº 6: investigar a existência ou não de alguma regra que legisle sobre a atitude da personagem principal da história.
- 7) Questão nº 7: medida de contingência de regra, que consiste em perguntar ao entrevistado se a personagem da história poderia ter a mesma atitude se não fosse considerada errada. A resposta é dada em termos de sim ou não.
- 8) Questão nº 8: justificativa da opção da questão anterior sobre por que a atitude seria considerada errada mesmo não existindo regra.
- 9) Questão nº 9: medida de relatividade da regra, que consiste em perguntar ao entrevistado se a personagem da história poderia ter a mesma atitude em outro lugar.

- 10) Questão nº 10: justificativa da opção da questão anterior sobre por que a personagem da história poderia ter a mesma atitude em outro lugar ou não.
- 11) Questão nº 11: medida de jurisdição de autoridade, que consiste em perguntar aos adolescentes se o professor ou diretor poderia permitir que a personagem continuasse com a mesma atitude.
- 12) Questão nº 12: justificativa da opção da questão anterior, sobre por que a personagem da história considera que o professor/diretor permitiria ou não que ela continuasse com a mesma atitude.
- 13) Questão nº 13: medida de onde ou como o entrevistado aprendeu a regra, seu posicionamento a respeito da história estímulo.

#### 4.2.4 Procedimentos

Antes do início da coleta de dados, foi feito um primeiro contato com a direção da escola explicando o objetivo da pesquisa, que foi prontamente autorizada. Em seguida, nas salas pesquisadas, foi feita uma explanação sobre os objetivos da pesquisa e foi entregue, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A) para os responsáveis assinarem, o termo de aceite do aluno, valorizando a escolha do adolescente de participar ou não desta pesquisa.

A coleta teve início com as sessões de observação, durante os turnos de aula (matutino, vespertino e noturno), nos momentos do intervalo. A pesquisadora se movimentava livremente entre os alunos, observava o comportamento e, muitas vezes, se apresentava, começando uma conversa informal sobre a convivência na escola. Em outros momentos, foram selecionadas classes de 1º e 3º ano de forma aleatória para observação durante as aulas com o mesmo objetivo: aproximação do universo adolescente referente à convivência na escola. O arcabouço teórico nos deu subsídios para a elaboração de histórias para o fim de investigação, no entanto, como forma de enriquecer a pesquisa, optamos por essas sessões assistemáticas de observação com uma aproximação de seu universo como contribuição aos temas das histórias elaboradas.

Cada entrevista individual durou entre 15 e 20 minutos. As entrevistas foram realizadas na sala dos professores no período de aula dos alunos, com o consentimento do professor da sala no momento.

Iniciou-se cada sessão com a apresentação da pesquisadora e dos objetivos da pesquisa. Foi explicado que eles ouviriam histórias e, a partir delas, seriam realizadas perguntas sobre se consideravam correto ou não a atitude da personagem principal, além de outras perguntas. Foi

explicado que ouvissem a historieta e explicassem o que compreenderam e quem era a personagem principal da história, que teria suas atitudes avaliadas. Após a constatação do entendimento do entrevistado sobre a situação descrita na história, foram feitas as perguntas.

#### 4.2.5 Procedimento de análise dos dados

A análise dos dados é de caráter descritivo, pois nosso objetivo é compreender as características do grupo estudado, em que o material coletado é rico na descrição dos sujeitos. As respostas foram organizadas em uma planilha eletrônica que posteriormente foi exportada para um programa de estatística para tratamento estatístico. As questões 1, 4, 5, 6, 7, 9, 11 e 13 foram analisadas descrevendo as frequências observadas e suas porcentagens. A questão 3 foi avaliada através de análise de variância. Foram utilizadas para a análise qualitativa dos dados a confiabilidade dialógica.

#### 4.2.6 Considerações éticas

O projeto de pesquisa que resultou neste relato foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Marília, tendo sido aprovado em 15 de junho de 2016, recebendo o CAAE nº 56 327 816.0.0000.5406 (ANEXO A).

## 5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A apresentação e análise dos dados estão organizadas em torno das questões que avaliam os critérios de julgamento e as categorias de justificação apresentadas pelos participantes para as histórias que retratam conflitos comuns entre eles. Na análise quantitativa serão apresentadas as frequências e cruzamentos, por gênero e ano escolar em que estão matriculados. A única questão que foge à regra é a de número 3 (gravidade da punição), em que foi aplicada uma análise de variância. Como complemento executou-se também a análise qualitativa, por meio da qual foram avaliadas as justificativas dos sujeitos para as questões apresentadas, sendo que ao longo de todo esse processo procuramos observar se houve diferença nas respostas emitidas pelos sujeitos em relação ao gênero, assim como o ano escolar.

Em relação às quatro histórias apresentadas na pesquisa para investigação do julgamento dos sujeitos; a história do “ignorante” é tida como prototípica moral, com dano direto; a do “apelido”, moral, que além de causar dano direto invade uma escolha do indivíduo; a terceira, da “cópia do trabalho”, também moral, com dano indireto ao indivíduo que sofre a ação; e a última, a do “cumprimento”, convencional.

### 5.1 Questão 1 – Avaliação sobre a atitude ser considerada certa ou errada

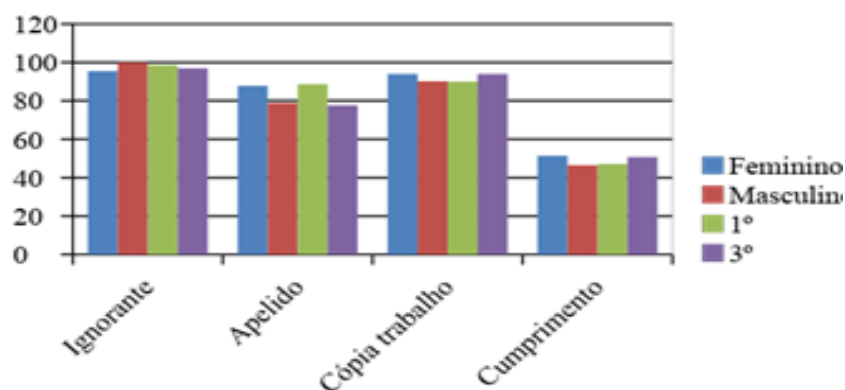
Essa primeira questão sobre as histórias pergunta se o adolescente considera “Certa” ou “Errada” a atitude do protagonista descrita nela. Resultados mostram um padrão para as três histórias do domínio moral e outro para a do convencional, em que não aparecem diferenças marcantes entre gênero e ano escolar nos julgamentos. Predominaram as respostas como “Errada” para as histórias do domínio moral, que variaram entre 95% a 100% para a que apresenta o tema “Ignorante”; de 90% a 94%, na “Cópia trabalho” e, de 77,6% a 88,6%, na do “Apelido”. Nesta última história, no entanto, uma parte do grupo investigado, avaliou a situação como dependente do contexto (12,1% a 20,9%), ou seja, para julgar se foi uma atitude “Certa” ou “Errada”, seria necessário avaliar a reação ou sentimento do indivíduo que recebeu o apelido, se ele ou ela se sentiria mal ou não nesta situação. Os resultados da história do “Cumprimento”, diferentemente das outras anteriormente citadas, se dividem mais entre consideradas erradas (46,5% a 51,5%), corretas (22,4% a 30,0%) e dependentes do contexto (21,2% a 28,2%) (Tabela 2 e Figura 1).

Tabela 2 – Frequência absoluta e relativa das respostas “certo” ou “errado” por história, gênero e ano escolar

	Certo		Errado		Depende	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Ignorante</b>						
<b>Gênero</b>						
Feminino	2	3,0	63	95,5	1	1,5
Masculino	0	0,0	71	100,0	0	0,0
<b>Ano escolar</b>						
1º	1	1,4	69	98,6	0	0,0
3º	1	1,5	65	97,0	1	1,5
<b>Apelido</b>						
<b>Gênero</b>						
Feminino	0	0,0	58	87,9	8	12,1
Masculino	2	2,8	56	78,9	13	18,3
<b>Ano escolar</b>						
1º	1	1,4	62	88,6	7	33,3
3º	1	1,5	52	77,6	14	20,9
<b>Cópia trabalho</b>						
<b>Gênero</b>						
Feminino	3	4,5	62	93,9	1	1,5
Masculino	2	2,8	64	90,1	5	7,0
<b>Ano escolar</b>						
1º	3	4,3	63	90,0	4	5,7
3º	2	3,0	63	94,0	2	33,3
<b>Cumprimento</b>						
<b>Gênero</b>						
Feminino	18	27,3	34	51,5	14	21,2
Masculino	18	25,4	33	46,5	20	28,2
<b>Ano escolar</b>						
1º	21	30,0	33	47,1	16	22,9
3º	15	22,4	34	50,7	18	26,9

Fonte: dados da pesquisa

Figura 1 – Porcentagem de respostas “Errado” nas histórias por gênero e ano escolar.



Fonte: dados da pesquisa

Esses achados corroboram ao que a literatura dos domínios sociais aponta (TURIEL, 1983; WESTON, TURIEL, 1980) sobre a capacidade dos sujeitos com ano escolar, que, possibilita diagnosticar eventos de diferentes naturezas (moral, convencional, pessoal) e avaliá-los como errados. Para Turiel (1983), o mundo social inclui outras pessoas, relações e sistemas institucionalizados de interação, propondo que as relações do sujeito com o meio ambiente social são recíprocas, e, que tipos qualitativamente diferentes de eventos experienciados são também avaliados de forma diferente pelos sujeitos. Em outras palavras, as transgressões aos eventos de natureza moral são consideradas erradas, e os de natureza convencional também, contudo, a proporção deste segundo é equivalente a idade, ou seja, quanto mais novos, menor é o impacto.

As justificativas para a reprovação dos eventos, no primeiro caso se dá ao fato de causarem dano ao outro, já no segundo, por romper com expectativas ou costumes sociais. Enquanto os conceitos de convenção são estruturados por noções de organização social, os conceitos de moralidade são estruturados pelo conceito de justiça. Por exemplo, na fase da adolescência era esperado que os participantes conseguissem perceber que a atitude do protagonista causaria danos ao outro, no que se refere as seguintes histórias: “ignorante”, “apelido” e “cópia trabalho”.

Segundo Nucci (2001), as crianças em idade escolar precoce, já com três anos de idade entendem que ferir e bater em alguém é algo errado, e que, isso independe da existência de regra que legisla. Quando o autor realiza esta observação, ele pretende apontar a existência de uma diferenciação, já nesse período e idade escolar, ao que se refere aos domínios. O mesmo fato se observa no resultado de pesquisa de Kawashima (2007), ao investigar os domínios de julgamentos sociomorais em condutas de discriminação entre crianças de 4, 5 e 6 anos de idade. Os resultados mostraram que 87,9% das crianças entrevistadas consideraram errada a conduta de uma criança em tirar outra do balanço devido à suas características físicas, ser negra ou gorda.

Em consonância com estes resultados, temos a pesquisa de Martins (1991), que usou quatro histórias-estímulo padronizadas, sendo duas morais; “o roubo” e “a agressão”, e duas socioconvencionais; “modo de comer” e “arrumação do material escolar”, para avaliar o julgamento de crianças com idade escolar entre cinco e nove anos, e pode concluir que as crianças avaliaram as histórias-estímulos morais e convencionais como erradas, com a diferença que utilizaram justificativas de danos, injúrias, violação ao bem-estar do outro, justo e equitativo, para considerarem as transgressões morais e por outro lado usam as convenções e os costumes para julgarem as transgressões socioconvencionais como erradas.



Pelos dados de nossa pesquisa apresentados anteriormente, pode-se perceber que as avaliações das transgressões morais também são consideradas pela maioria dos sujeitos como erradas, assim como a convencional (cumprimento), ter apresentado uma distribuição mais desigual quanto à avaliação das outras histórias. A literatura explica que essa diferenciação entre a avaliação do evento moral e do convencional, no caso de crianças menores decorre da facilidade da percepção dos efeitos dos eventos de natureza moral diferentemente dos de natureza convencional que seria percebido pelas crianças, mas em menor grau, por irem progressivamente se apropriando dos costumes e expectativas sociais ao longo de sua inserção no grupo social e das interações praticadas.

Nos estudos observacionais realizados pelos pesquisadores Nucci, L; Nucci, M, (1982) e Nucci, L; Turiel, (1978), tanto as crianças de segundo ano de ensino fundamental e os pré-adolescentes de quinto e sétimos anos em situação livre de interação responderam na mesma proporção que os adultos às situações de transgressões morais, percebendo as consequências intrínsecas do ato, enxergando que o ato causa dano ao outro. Já nas transgressões convencionais, apesar das crianças assim como os adultos considerá-las erradas, havia um índice inferior de crianças menores nesta resposta.

Consideramos necessário explicar porque, em nossa pesquisa, os adolescentes responderam, também, ao evento convencional como errado, no entanto, não por todos os sujeitos. Construimos a história do cumprimento considerando-a como prototípica convencional, no entanto, pela justificativa dos sujeitos, pode-se perceber que a outra metade dos sujeitos considerará este evento como pertencente ao domínio pessoal, pois em suas justificativas, colocam como uma escolha dos protagonistas em cumprimentarem-se ou não.

A literatura mostra que as crianças são menos propensas a avaliar histórias convencionais como erradas, justamente, por compreendê-las melhor com o desenvolvimento, ainda que, elas sejam arbitrárias e dependentes de um contexto, e de uma cultura. Aproximadamente metade dos adolescentes de nossa pesquisa também não consideraram errado o evento de natureza convencional, no entanto, por outra razão que ultrapassa o desconhecimento das normas, avaliaram a situação dentro do âmbito pessoal como, uma escolha. Esses dados vão ao encontro do posicionamento de Turiel (1983) em relação ao seguinte aspecto apresentado pelo autor, o qual afirma que, com o avanço da idade as justificativas de escolha pessoal aumentam.

Temos então, posteriormente, a avaliação da história do apelido, que se revelou pela maioria dos entrevistados como algo errado, indo ao encontro do que Turiel (1983, 2006) e Smetana (2006/2011) apresentam em seus estudos, o fato de que os adolescentes julgam

moralmente errado machucar os outros física ou emocionalmente. No caso do apelido, muitas pesquisas (ABRAMOVAY; RUA, 2003; FRANCISCO; LIBÓRIO, 2009, LUCATTO, 2012; BOZZA, 2016) mostram que os alunos dizem que se trata apenas de brincadeira, sem intenção de ferir o colega, no entanto, mesmo defendendo que é uma brincadeira sem o propósito de causar dano, não é isto que os alunos entrevistados que recebem o apelido relatam, o classificando como um dano emocional. Em nossa pesquisa também constatamos isto, como aparece nas falas transcritas a seguir:

#### História Apelido

*Já aconteceu comigo, mudei minha franja e começaram a me chamar de Biro-Biro. Odeio isso, não é legal.*

(Participante nº 55, gênero feminino, com 17 anos de idade).

*A maioria dos colegas já passou por isso. Uma colega minha cortou o cabelo e está sofrendo por isso. Chamam ela de “cabeça de capacete”, “leão estranho” e ela se sente mal por isso. Ela não fala nada na escola, pois tem medo dos envolvidos levarem advertência e depois ela apanhar deles.*

(Participante nº 63, gênero feminino, com 17 anos de idade).

*Aconteceu com uma colega: ela cortou a franja, e quando chegou na sala começaram a dar risada e deram o apelido de “Chitãozinho”. Ela fingia que não ficava chateada, mas ficou.*

(Participante nº 82, gênero feminino, com 17 anos de idade)

*Eu como sou a única negra dentro da sala, me chamavam de Macaca, Escrava Isaura, Favelada. Fui falar para a diretora e ela disse para não ligar. Como não ligar? Muitas meninas passam caladas porque ainda não conseguem falar. Converso com minha mãe e ela diz para eu saber quem eu sou, minha identidade e não ligar para o que as pessoas pensam.*

(Participante nº 81, gênero feminino, com 16 anos de idade)

*Maioria das meninas negras é chamada de Neguinha. Elas não gostam de ser chamadas de Neguinha, mas não falam para não parecerem chatas. A questão do cabelo também, falam: Cabelo Ruim, “rapa” esse cabelo para ver se cresce um melhor.*

(Participante nº 25, gênero feminino, com 16 anos de idade)

Em relação aos sujeitos que avaliaram a situação como dependente da reação do colega que recebe o apelido, temos que segundo Nucci e Turiel (2009) no trabalho sobre os padrões de raciocínio moral relacionados à idade escolar, observaram que os adolescentes raciocinam sobre situações envolvendo o bem-estar em situações de conflito, mostrando que levam em conta as necessidades do próprio sujeito, o “eu” e os de outra pessoa, assim como a natureza do relacionamento que o ator primário tem com essa outra pessoa. Diante do posicionamento destes autores e dos dados descritos acima, de que a atitude seria considerada certa ou errada dependendo da possibilidade de causar prejuízo ao outro, analisamos duas possibilidades. A primeira é de que estes jovens se posicionaram dessa forma por apresentarem indícios de que conseguem levar em conta as necessidades do outro, ou seja, caso magoasse, gerasse mal-estar, se a pessoa não gostasse, considerariam também errado, caso contrário, não veriam problema. A segunda, que seria justamente o contrário, uma incapacidade de prever situações que podem causar dano ao outro.

## 5.2 Questão 2 – Categorias de justificação

Na segunda questão, a justificativa utilizada pelos adolescentes para avaliarem o evento como certo ou errado, é o ponto central na teoria de domínios sociais. Primeiramente classificamos todos os tipos de justificativas utilizadas pelos adolescentes, que formaram um conjunto de sete categorias. As de números 1, 2 e 3 são integrantes do domínio moral, a 4, do domínio convencional, a 5, do domínio pessoal, a 6, domínio de prudência e, ainda, a 7, do **domínio multifacetado (Quadro 4)**.

Quadro 4 – Coding System.

Nr.	Categoria	Descrição
1	Dano	Menção a qualquer dano físico ou emocional ao outro, ao seu bem-estar, à sua dignidade. Exemplos: História 1 - Hostilizar uma pessoa só porque errou uma resposta não é certo. História 2 - A pessoa não gosta e se sente chateada. História 3- O aluno que teve o trabalho copiado pode perder nota.
2	Justiça	Menção a manutenção de tratamento justo com as pessoas (reciprocidade escolar e /ou equidade). Exemplo: História 3- Cada um deve fazer o seu.
3	Direitos	Menção a violação dos direitos das pessoas. Exemplo: História 1- Ninguém é obrigado a saber tudo e têm vezes que você tem mais conhecimento em um assunto e menos em outro e assim vai. História 2- O menino só mudou o cabelo. Cada um tem seu estilo.
4	Costume, expectativa social	Menção à manutenção dos costumes e convenções, assim como do que seria o comportamento esperado no contexto ou situação. Exemplo: História 3- Porque ele deveria ter feito e ter estudado História 4- Tem que cumprimentar a pessoa na hora que chega.
5	Escolha pessoal	Menção à liberdade de escolha diante da situação ou contexto. Exemplo: História 4- É critério delas.
6	Prudência pessoal	Menção ao cuidado para não sofrer nenhuma consequência que cause danos a si mesmo. Exemplo: História 3- Como ela vai aprender assim?
7	Multifacetado	Menção a mais de um tipo de justificativa, ora sobrepondo domínios ora diferentes tipos de justificativas dentro do mesmo domínio. Exemplo: História 2- Depende se esse apelido é muito ofensivo, si se sente mal não deveria continuar, mas se é razoável, acho que não tem problema.

Fonte: dados da pesquisa

Na primeira história “Ignorante”, quanto à distribuição da categoria de justificação tivemos as categorias dano e direitos, com as moças utilizando mais a categoria direitos e os rapazes, a dano ( $\chi^2 = 4,610$ ,  $p = 0,024$ ) (Tabela 3). Após a tabela apresentamos excertos de entrevista.

Tabela 3 - Frequência absoluta e relativa das categorias de justificação por gênero e ano escolar para a história ignorante.

	Feminino		Masculino		1º ano		3º ano	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
<b>Dano</b>	26	39,4	41	57,7	35	50,0	32	47,8
<b>Direitos</b>	40	60,6	30	42,3	35	50,0	35	52,2

Fonte: dados da pesquisa

Exemplo de justificativa na categoria direito

História “Ignorante”

*Lia teve uma dúvida na aula.*

(Participante nº 2, gênero feminino, com 14 anos de idade)

*Cada um tem a sua opinião, se ela falou é a opinião dela na aula.*

(Participante nº 5, gênero feminino, com 14 anos de idade)

*Cada um tem sua opinião, o que eles falam ninguém tem que mudar, quando alguém acha alguma coisa tem o direito de criticar.*

(Participante nº 18, gênero masculino, com 15 anos de idade)

*Eu acho que nunca se deve julgar, talvez ele não tenha entendido a questão (matéria)*

(Participante nº 26, gênero masculino, com 17 anos de idade)

Exemplo de justificativa na categoria dano:

*Porque ela só comentou algo errado não tinha que tratá-la mal, xingá-la.*

(Participante nº 13, gênero feminino, com 16 anos de idade)

*Porque ela só errou e errar é humano e não dá o direito de chamar a amiga de ignorante.*

(Participante nº 14, gênero feminino, com 15 anos de idade)

*Xingamento, acho que não deveria falar assim, a pessoa fica mal.*

(Participante nº 39, gênero masculino, com 15 anos de idade)

*Não deveria ter feito isso, às vezes a pessoa pode ficar magoada.*

(Participante nº 61, gênero masculino, com 16 anos de idade)

As questões das diferenças de gênero no desenvolvimento sociomoral tem sido fonte de controvérsias há muito tempo. Gilligan (1982) defendeu que rapazes e moças desenvolvem diferentes orientações morais, para os primeiros a moralidade é orientada para regras, para os direitos e para o ego, enquanto que a moralidade das meninas é estruturada pelo cuidado, e a necessidade de se evitar o mal (como a dor). Segundo Smetana (2006, p.139) “[...] apesar das controvérsias, poucos resultados de diferenças de gênero emergiram na pesquisa do domínio social”. Os rapazes e moças aparentemente não diferem sistematicamente em sua habilidade para aplicar critérios morais às situações ou usar raciocínio moral. O fato de o adolescente dar

maior prioridade à manutenção de obrigações interpessoais ou justiça parece depender mais do contexto e não do gênero. No entanto, diferentemente do encontrado em nossa pesquisa, retornando ao posicionamento de Gilligan o esperado seria os rapazes utilizarem mais “Direitos”, que está apoiado na concepção de justiça, e as moças “Danos”, que é relacionado ao cuidado.

Na segunda história “Apelido”, encontramos respostas pertencentes a três tipos de categorias: dano, direitos e multifacetado. A categoria dano teve maior porcentagem (53,0% a 63,6%) (Tabela 4). Não ocorreu diferença significativa em relação a gênero, mas os alunos do 3º ano utilizaram mais a categoria multifacetado (30,3%) do que os do 1º ano (11,6%) ( $\chi^2 = 7,391$ ,  $p = 0,025$ ).

Tabela 4 - Frequência absoluta e relativa das categorias de justificação por gênero e ano escolar para a história apelido

	Feminino		Masculino		1º ano		3º ano	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Dano</b>	42	63,6	37	53,6	44	63,8	35	53,0
<b>Direitos</b>	15	22,7	13	18,8	17	24,6	11	16,7
<b>Multifacetado</b>	9	13,6	19	27,5	8	11,6	20	30,3

Fonte: dados da pesquisa

Excertos de entrevistas na categoria dano:

História “Apelido”

*Porque está humilhando uma pessoa, se você não gosta que façam isso com você, não deve fazer com os outros.*

(Participante nº 13, gênero feminino, com 16 anos de idade)

*Já passei por isso, sempre passo, eu já tive cabelo com franja, vermelho, me chamavam de fósforo, uma forma de bullying, você leva na esportiva na hora, mas no fundo não gosta, não é legal.*

(Participante nº 64, gênero feminino, com 17 anos de idade)

*Porque se o cara está sofrendo isso e não gosta, a pessoa que está praticando isso tem que parar.*

(Participante nº 3, gênero masculino, com 14 anos de idade)

*Essa é uma forma de constranger a outra pessoa e também é bullying.*

(Participante nº 34, gênero masculino, com 18 anos de idade)

Percebemos que os alunos consideram que apelidar um colega por uma mudança física, nesse caso, no cabelo, é uma atitude que causa um dano emocional ao outro, principalmente numa fase em que a imagem corporal é algo extremamente importante e muitas vezes causadora de conflitos internos. Como nos apresenta Schilder (1999), na adolescência ocorre um processo de reformulação de sua imagem corporal, que até então era um corpo infantil. Além da angústia natural que pode existir nesta fase, há ainda a busca pelo corpo e da imagem idealizados, fruto da ditadura da beleza.

De acordo com Brown (2004), os adolescentes possuem necessidade de aderir a um grupo baseado nas mesmas imagens estereotipadas (por exemplo, atletas, nerds ou geeks, drogados), mesma raça, ou ainda, mesma origem socioeconômica. Mesmo sendo uma característica típica da fase, é também geradora de situações de dolorosas, segundo Killen *et al* (2002) a exclusão praticada por adolescentes era baseada em estereótipos de raça e de grupo com integrantes com mesma forma de se vestir, opções musicais, e estilo.

Em nossa pesquisa, identificamos uma grande referência de relatos discriminatórios, relacionado à raça e sexualidade. Como os excertos abaixo:

*Um colega meu, negro, começou a ser chamado de “Fúria da noite”, e muitos professores nem conseguiam dar aula. Ele foi zoadado, zoadado, até que um dia pararam. Ele não fazia nada, não correu atrás, ficava quieto.*

(Participante nº 46, gênero masculino, com 17 anos de idade)

*Têm alunos que tem preconceito muito forte com alunos homossexuais e acabam influenciando outros colegas. Eu tenho um amigo que é gay e ele é muito zoadado, chamado assim: bicha louca, gay. E têm os que falam mal de uma amiga minha que gosta de outras garotas, chamam-na de “estranha” e “sapatão”.*

(Participante nº 56, gênero feminino, com 16 anos de idade)

Segundo estudos de Díaz-Aguado (2015) o tratamento inadequado da diversidade na instituição escolar, quando os professores atuam negando sua existência é um alto fator de risco, aumentando as condutas de discriminação, principalmente com os sujeitos em situação de fragilidade, ou que têm necessidades educativas especiais ou pertencentes a uma minoria étnica. Diante de situações discriminatórias, Killen *et al.* (2002) aponta que uma forma de modificar aos poucos essa situação é por meio da promoção do contato entre os grupos, isso contribui para a mudança de raciocínio dos adolescentes sobre justiça e igualdade.

Em relação à categoria de justificação direito, não houve diferença por ano escolar, nem por gênero.

Excerto de entrevista:

*Independente dela ter mudado o visual, é a vida dela.*

(Participante nº 22, gênero feminino, com 14 anos de idade)

*Porque cada uma tem o seu visual, como se sente bem.*

(Participante nº 31, gênero feminino, com 17 anos de idade)

*Ele tentou um estilo novo, só isso, acho que a gente devia apoiar.*

(Participante nº 73, gênero masculino, com 14 anos de idade)

*Porque ele quis se diferenciar, é escolha dele, mudar o cabelo.*

(Participante nº 24, gênero masculino, com 17 anos de idade)

Diante destes resultados, observamos que mesmo que a maioria considerou que a atitude de apelidar um colega por uma mudança em seu visual é algo que pode gerar constrangimento, humilhar, magoar, em síntese, causar um dano emocional, percebemos que muitos dos entrevistados já contemplaram esta situação pelo olhar do direito, de que cada indivíduo é livre para optar sobre seu visual. De acordo com Smetana (2006), o início da adolescência é um período de expansão e refinamento em que os jovens já avaliam muitas situações, como questões pessoais. Há uma tendência nessa idade para fundir o direito de ter essa escolha pessoal com a noção de que qualquer escolha pessoal é a mesma coisa que um direito moral.

Em relação à categoria de justificação que nomeamos multifacetada, observamos uma diferença por ano escolar, como mencionado anteriormente (os alunos do 3ºano utilizaram mais esta categoria 30,3% comparado ao 1ºano, 11,6%). Esta categoria refere-se a respostas em que o entrevistado dizia que o ato de apelidar seria errado, caso o adolescente, que receberia o apelido, ficasse ofendido, do contrário, não seria errado.

Excertos de entrevista:

*Se a pessoa não gostar está errado, se ele não falar nada, tudo bem.*

(Participante nº 49, gênero feminino, com 15 anos de idade)



*Depende do ponto que chega a brincadeira. Se leva na brincadeira tudo bem, mas se não é bullying.*

(Participante nº 75, gênero feminino, com 17 anos de idade)

*Tem dois lados da história, uns saberiam brincar e outros entenderiam como bullying.*

(Participante nº 89, gênero masculino, com 16 anos de idade)

*Depende se esse apelido é muito ofensivo, se sente mal não deveria continuar, mas se é razoável, acho que não tem problema.*

(Participante nº 28, gênero masculino, com 17 anos de idade)

O primeiro ponto a ser discutido é essa diferença de porcentagem nas respostas dos alunos do primeiro ano escolar e do terceiro. De acordo com Turiel (2008) os julgamentos sobre as interações sociais estão interconectados com vários aspectos do contexto (isto é, a natureza do ato, as reações dos participantes e as comunicações entre os participantes). Nesse sentido, percebemos que os alunos do terceiro ano (3º) justificaram o ato levando em conta as possíveis reações dos participantes. No entanto, isto nos leva a refletir porque eles levariam em conta este aspecto? Turiel (2008) diz que muitos julgamentos infantis que foram descobertos em muitos estudos conduzidos fora do contexto de eventos reais, mas hipotéticos, e documentados em seu estudo (2008) estão intimamente envolvidos com as maneiras com que eles abordam e julgam os eventos que vivenciam. Essa pesquisa envolveu crianças até a sétima série e dialogando com esses resultados e os de nossa pesquisa que aborda os adolescentes, pensamos que os do terceiro ano, conseqüentemente mais velhos, vivenciaram mais esse tipo de situações no ambiente escolar, tendo um repertório maior de experiências comparados aos do primeiro ano.

Como apontou Turiel (2008), por vivenciarem mais este tipo de situação, apresentam outro tipo de julgamento. Continuando ainda, nossa linha de raciocínio, poderíamos pensar num primeiro momento que, se participam desses atos de violência, saberiam que as conseqüências para quem sofre não são positivas e então justificariam o ato como errado, independente da reação do colega que é apelidado. No entanto, pelos relatos dos entrevistados de nossa pesquisa e pela literatura (DIAZ-AGUADO, 2015; BOZZA, 2012, OLWEUS, 1978; DEL BARRIO, 2013), muitos alunos não expressam seu mal-estar nessas situações, permanecendo em silêncio.

Ao encontro dessa discussão, outro ponto então que merece atenção é a menção ao *bullying* nas justificativas. Diante dos 137 entrevistados, 36 fizeram menção a palavra *bullying*, mas ao longo do relato demonstravam que acreditavam que qualquer tipo de xingamento ou

provocação era concebido desta forma. Esse tipo de violência é definido por Olweus (1978) como “um tipo de violência que se diferencia de outras por fazer parte de um processo com quatro características que aumentaram sua gravidade r” (DIAZ-AGUADO,2015, p.29), essas características são: o desequilíbrio de poder entre o ator ou “*valentão*” e a vítima; é um ato que se repete ao longo do tempo e não esporádico; se mantém pela falta de intervenção das pessoas que rodeiam os agressores; normalmente implica em agressões verbais e posteriormente coação e agressões físicas.

Porém, é importante refinar o olhar sobre esse dado, a menção à palavra *bullying* e diferenciá-la da definição de atos provocativos esporádicos. Segundo (LICCIARDI, 2010; SILVA, 2015; MARQUES, 2015 e OLIVEIRA, 2014; TAVARES, 2014), a provocação é definida por comportamentos físicos ou verbais que misturam conteúdo de hostilidade e humor. Diante deste quadro, um ponto importante é que tanto alunos como professores saibam o que se configura *bullying*, ou então ato provocativo. A literatura Keltner *et al.*, (2001) mostra que assim como o *bullying*, a provocação pode também ter efeitos negativos, e por isso, saber diferenciá-los é importante para realizar intervenções coerentes no ambiente escolar.

Ao analisarmos a “história da cópia do trabalho” observamos que foi a avaliação com mais categorias de justificação: costume/expectativa social, dano, justiça e prudência. Então percebemos que as justificativas pertencem também a domínios sociais distintos: costume/expectativa social - domínio convencional; dano - domínio moral; justiça - domínio moral; prudência.

Com maior incidência tivemos a categoria justiça com variação de porcentagem de 56,9% a 69,6%, não apresentando diferenças quanto a gênero e idade (Tabela 5).

Tabela 5 - Frequência absoluta e relativa das categorias de justificação por gênero e ano escolar para a história cópia do trabalho

	Feminino		Masculino		1º ano		3º ano	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Costume, expectativa social</b>	11,0	16,7	12,0	17,6	13,0	11,8	10,0	15,4
<b>Dano</b>	8,0	12,1	11,0	16,2	6,0	8,7	13,0	20,0
<b>Justiça</b>	44,0	66,7	41,0	60,3	48,0	69,6	37,0	56,9
<b>Prudência</b>	3,0	4,5	4,0	5,9	2,0	2,9	5,0	7,7

Fonte: dados da pesquisa

Apresentamos, a seguir, excertos das entrevistas:

*Ela fez e esqueceu em casa, agora ela quer copiar e tirar uma nota que não é dela.*

(Participante nº 67, gênero feminino, com 16 anos de idade)

*Se ela fez o trabalho deveria ter entregue o seu e não copiado da colega.*

(Participante nº 79, gênero feminino, com 17 anos de idade)

*Errado isso. Ele não fez e agora quer copiar.*

(Participante nº 51, gênero masculino, com 15 anos de idade)

*A pessoa fez o trabalho, aí você vai e copia, é errado.*

(Participante nº 95, gênero masculino, com 18 anos de idade)

Podemos perceber no relato destes adolescentes que eles conseguem perceber o esforço do outro e de que não seria justo com o colega que tanto se esforçou, chegar e copiar, mostrando senso de justiça. De acordo com Smetana (2013) o conceito de justiça vai se modificando do início da adolescência, de um enfoque da igualdade para a coordenação com a equidade, ou seja, que um tratamento justo implica levar em conta as necessidades individuais dos outros. Consideramos que nesta situação moral, o que se torna evidente é a questão da defesa da justiça.

De acordo com Nucci e Turiel (2009), com o avanço da idade, os sujeitos seguem em direção a concepções cada vez mais equilibradas de justiça. O desenvolvimento passa de um conjunto de julgamentos, que na primeira infância era pautada sobre danos às noções de justiça, conforme regulado apenas pela reciprocidade. Junto com essa maior compreensão da justiça, no entanto, vem uma capacidade de incorporar facetas de situações morais que tornam a aplicação da moralidade mais ambígua e divergente. Assim, ao invés de apresentar uma imagem direta do desenvolvimento moral como progresso moral linear para respostas compartilhadas as situações morais, o desenvolvimento moral inclui períodos de transição nos quais a capacidade de considerar aspectos de situações morais passa por variações na aplicação de critérios morais.

Alguns estudos tiveram o objetivo de demonstrar a capacidade dos adolescentes em perceber situações de justiça versus injustiça, citamos o de Turiel (2002), que demonstrou que adolescentes e adultos estão cientes das injustiças embutidas nas práticas culturais e nos sistemas de organização social (por exemplo, como nas práticas que promovem desigualdades

de gênero). Eles envolvem-se em atividades escolares de resistência e subversão, com o objetivo de corrigir injustiças. As implicações dessas descobertas são que os jovens examinam os arranjos sociais e criticam as práticas injustas institucionalizadas. Esse é um importante dado para rever as ações no ambiente escolar.

Como apontado anteriormente nesta seção pela discussão da literatura, a justificativa por dano é compreendida como menos desenvolvida quando comparada à justiça. Diante da situação da “história da cópia”, obtivemos a porcentagem de 8,7% no primeiro ano e 20% no terceiro ano. Não tendo diferenças quanto a gênero, nem mesmo ano escolar.

Excertos de entrevista

*Porque o professor lê o trabalho e se a garota de quem ela copiou ficar sem nota.*

(Participante nº 6, gênero feminino, com 16 anos de idade)

*Se o professor vê que está igual, ele perde nota.*

(Participante nº 24, gênero masculino, com 17 anos de idade)

Em relação à categoria de justificacão costume/expectativa social tivemos uma porcentagem baixa, e apenas minimamente maior em relação à categoria dano. Com porcentagem entre 11,8% e 17,6%. Como explicitado pela teoria de domínios sociais (TURIEL, 1983, SMETANA, 2013, NUCCI, 2001) os conceitos morais, convencionais e pessoais são construídos a partir de regularidade no ambiente social. Os indivíduos são vistos como tendo experiências sociais variadas, que levam ao desenvolvimento de diferentes tipos de sistemas de conhecimento sociais. Então, supõe-se que conceitos convencionais surgem de interações sociais que evidenciam as regras, sanções e regularidades apropriadas em contextos sociais diferentes.

Excertos de entrevista

*Cada um tem que fazer o seu.*

(Participante nº 2, gênero feminino, com 14 anos de idade)

*Cada um tem que fazer o seu trabalho.*

(Participante nº 101, gênero masculino, com 15 anos de idade)

Diante dos dados encontrados, refletimos sobre as experiências vividas pelos adolescentes, que justificaram a atitude da cópia como referente à expectativa social, mesmo sendo uma categoria com menor porcentagem comparada à da justiça assim como as informações dadas pelos adultos a eles sobre as diferentes situações que acontecem no cotidiano escolar. O que nos leva a refletir à respeito das situações que abarcam o domínio moral como cópia, roubo, além de, situações de desrespeito, e ofensas que recebem a intervenção adequada do professor, ou seja, como uma ruptura de elos de confiança, de dignidade entre os colegas ou apenas como ruptura de regras e expectativas de uma organização social.

Por fim, na justificção como categoria prudência não foi constatada diferenças significativas das variáveis gênero e ano escolar.

Excerto de entrevista:

*Como ela vai aprender assim...*

(Participante nº 63, gênero feminino, com 17 anos de idade)

*Assim não está aprendendo, deveria ser honesto com ele mesmo.*

(Participante nº 54, gênero masculino, com 16 anos de idade)

Percebemos pelo relato dos alunos que tiveram este tipo de justificativa que a maior preocupação em copiar um trabalho era o prejuízo em relação à própria aprendizagem, referentes por isso ao domínio de prudência. As questões prudenciais são referentes à preservação da segurança pessoal, dos danos a si mesmo e à saúde (NUCCI e LEE, 1993; TISAK; TURIEL, 1984). De acordo com estudo realizado por Smetana e Bitz (1996) sobre concepções de adolescentes sobre a autoridade docente, a maioria dos pré-adolescentes e adolescentes compreendia os eventos prudenciais como legitimamente sujeitos à autoridade de professores.

Em relação ao domínio de prudência, a maioria das pesquisas (NUCCI *et al.*, 1991, SMETANA; BITZ, 1996) debruça-se mais sobre a questão de abuso de drogas e álcool. No que tange o universo escolar, os adolescentes veem o consumo de bebida alcoólica como questões pessoais em alguns contextos, mas não em todos, por exemplo, nas escolas entende-se não se tratar de uma decisão individual.

Na quarta e última história “Cumprimento”, as respostas foram distribuídas em dois tipos de categorias: **convenção/expectativa social** e **escolha pessoal**. A categoria escolha pessoal teve maior porcentagem, variando entre 48,4% e 60,9% (Tabela 6). Não houve diferenças quanto a gênero e ano escolar nestas categorias.

Tabela 6 - Frequência absoluta e relativa das categorias de justificação por gênero e ano escolar para a história cumprimento

	Feminino		Masculino		1º ano		3º ano	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Costume/expectativa social</b>	30	46,2	30	44,1	27	39,1	33	51,6
<b>Escolha pessoal</b>	35	53,8	38	55,9	42	60,9	31	48,4

Fonte: Elaborado pelo autor

O olhar desses adolescentes para a situação de “cumprimento” apresentado na história como escolha pessoal, em grande parte deles, não quer dizer que não compreendem que esta atitude é uma norma convencional, que faz parte da cultura de uma sociedade, que seria um costume ainda existente, no entanto, o compreendem como algo não obrigatório, desnecessário, de preferência pessoal. Traz à tona uma questão essencial para a instituição educativa, de que com o passar do tempo às relações interpessoais se modificam e isso influencia a compreensão sobre as normas, as regras, ou seja, muitas normas que faziam sentido existir em outra época, que refletia determinados valores, não cabe mais no tempo vigente. Como explicitam Campolina e Oliveira,

As regras e normas instituídas na escola são orientadas por crenças culturais sobre como ocorre o desenvolvimento da autonomia, a capacidade de julgamento moral e a avaliação de riscos. Conforme explica Bruner (2001), as crianças podem ser vistas como teimosas e necessitando de correção; como inocentes e precisando ser protegidas de uma sociedade vulgar; ou até mesmo como egocêntricas que precisam ser socializadas. Do mesmo modo, os adolescentes são caracterizados ora como imaturos e carentes, ora como rebeldes e em crise. Essas versões sobre a criança e o adolescente têm impacto sobre as atividades cotidianas da escola e sobre as formas de definir e negociar as regras. (CAMPOLINA; OLIVEIRA, 2009, p.376).

Cabe dizer, que em consonância com as palavras das autoras citadas anteriormente, nossos dados nos apontam para o quão importante é compreender o universo desses adolescentes, desses alunos, pois, em quantas situações os alunos são julgados pelos docentes como antissociais, ou mal-educados ou até mesmo que não teriam empatia pelos colegas.

Por outro lado, temos a outra parte dos entrevistados que consideram a atitude de não cumprimentar o colega como algo errado. Como podemos ver nos excertos de entrevista:

*É certo ou errado elas não se cumprimentarem? Por quê?*

*É errado. São colegas de classe tem que ter uma harmonia, respeito, educação.*

(Participante nº 37, gênero feminino, com 15 anos de idade)

*É certo ou errado elas não se cumprimentarem? Por quê?*

*É errado. Por exemplo, se eu não cumprimento alguém pode gerar inimizade, não sei o que acontece, mas acaba distanciando.*

(Participante nº 44, gênero feminino, com 17 anos de idade)

*É certo ou errado elas não se cumprimentarem? Por quê?*

*É errado. É sempre bom cumprimentar um colega.*

(Participante nº 48, gênero masculino, com 15 anos de idade)

*É certo ou errado elas não se cumprimentarem? Por quê?*

*É errado. Se estamos num mesmo ambiente é bom manter um clima amistoso.*

(Participante nº 28, gênero masculino, com 17 anos de idade.)

Esses achados levam-nos a refletir sobre a questão da polidez na convivência e sua relação com a moral. De acordo com Taille (2001), teóricos como Piaget (1932/1994), Kohlberg (1981) e Turiel (1983/1998), colocam a justiça e direitos como gênese da moralidade, isto implica dizer que a polidez não nos informa sobre a índole moral do indivíduo. No entanto há pelo menos um aspecto que se relaciona à moralidade; ser sinal de mínima expressão do respeito moral pelo outro. Podemos observar isso nas respostas dos alunos ao contemplarem a atitude como auxiliadora de um clima agradável, amistoso e que não cause distanciamento entre colegas. Pois, segundo La Taille (2001), a ausência de certas maneiras de boa educação pode ser sentida como agressão, desprezo, portanto desrespeito. “Não cumprimentar alguém, assim como não pedir desculpas ou “por favor”, pode significar que a pessoa que está do nosso lado simplesmente não existe para nós, ou que é considerada inferior” (TAILLE, 2001, p.91). O autor ainda explica que a polidez traduz certa deferência para com outrem, o reconhecimento de sua existência e valor, de consideração pelo outro. Por isso que se costuma associar polidez

à civilidade, e sua ausência à incivilidade, que é uma forma de violência (DEBARBIEUX, 2001).

Desta forma, percebemos que os adolescentes entrevistados que avaliam como errada a atitude de colegas não se cumprimentarem, compreendem que além de ser uma expectativa social, a atitude não só faz parte das convenções, como promove relações melhores.

### 5.3 Questão 3 - Gravidade da história

Nesta questão, os jovens julgaram a gravidade das atitudes dos protagonistas das histórias-estímulo numa escala de 1 a 10 (sem gravidade)) para 11 a 20 (com gravidade). Os dados foram avaliados por meio da análise de variância de 2 (gênero) x 2 (ano escolar) em cada história. Os resultados são apresentados em forma de tabela (Tabela 7) e gráficos (Figuras 2, 3, 4, 5).

Tabela 7 – Média e desvio padrão da pontuação da gravidade dos eventos por gênero e idade.

	<b>Feminino</b>		<b>Masculino</b>	
	<b>M</b>	<b>DP</b>	<b>M</b>	<b>DP</b>
<b>Ignorante</b>				
1º ano	17,94	2,46	17,95	2,21
3º ano	17,91	2,76	18,03	2,05
<b>Apelido</b>				
1º ano	17,97	2,62	16,97	3,16
3º ano	18,47	2,57	15,76	4,25
<b>Trabalho</b>				
1º ano	16,25	3,81	16,45	2,87
3º ano	17,53	2,92	16,55	2,65
<b>Cumprimento</b>				
1º ano	12,22	4,79	11,29	5,05
3º ano	13,00	4,51	12,21	4,35

Fonte: dados da pesquisa



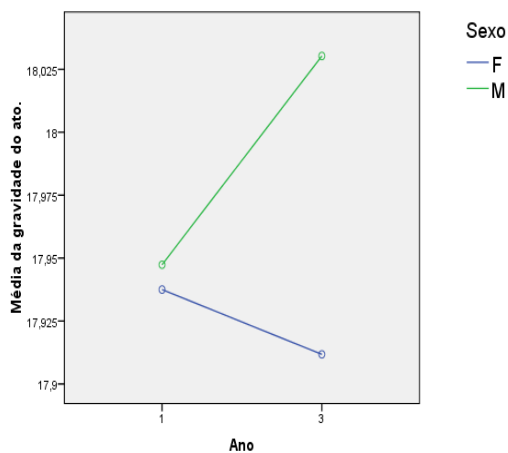


Figura 2 - Média gravidade do ato por gênero e idade na história ignorante

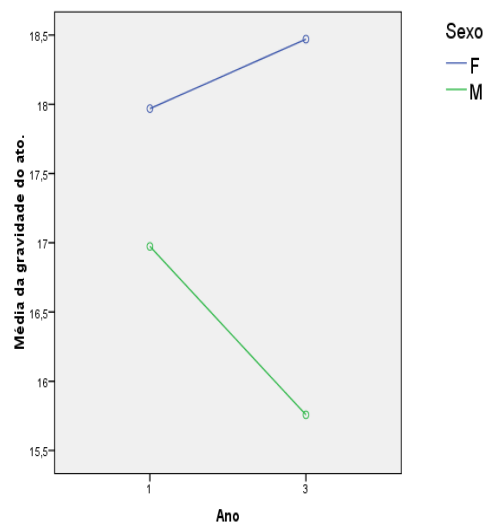


Figura 3 - Média de gravidade do ato por gênero e idade na história apelido

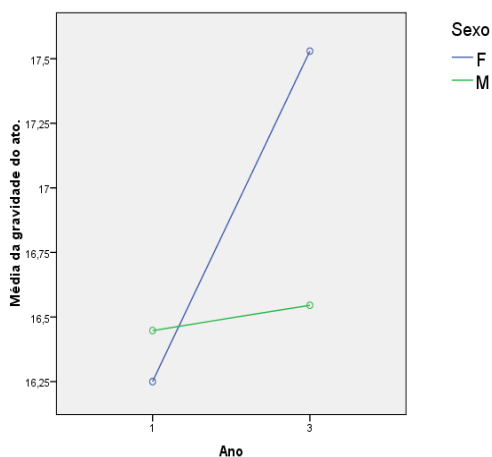


Figura 4 - Média Gravidade do ato por gênero e idade na história trabalho

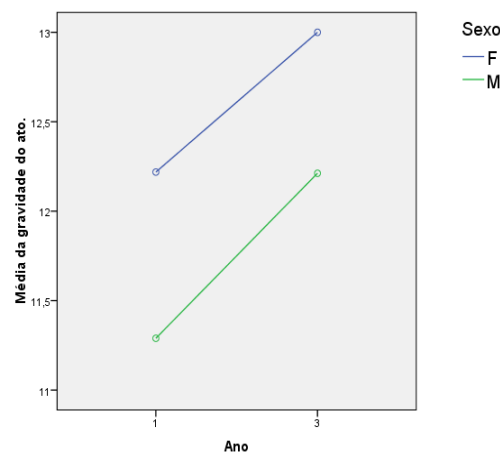


Figura 5 - Média Gravidade do ato por gênero e idade na história cumprimento

Fonte: Elaborado pelo autor

As histórias que foram avaliadas com maior gravidade foram a do “Ignorante”, e a do “Apelido”, seguida sequencialmente da do “Trabalho”; a história do “Cumprimento” foi avaliada com pouca gravidade. Apenas a história do “Apelido”, que observamos diferenças significativas por gênero, em que as meninas consideraram mais grave a atitude do protagonista da história ( $F_{1,136} = 11,279$ ,  $p = 0,01$ ). As histórias do “Ignorante”, a do “Apelido” e a do “Trabalho” são histórias prototípicas morais e foram julgadas como mais graves que a história do “Cumprimento” que é prototípica convencional.

Como apresenta a literatura (TURIEL, 1983/ 2008), um grande número de estudos em várias culturas indica que crianças, adolescentes e adultos fazem julgamentos no domínio moral que são distintos de seus julgamentos no domínio da convenção social.

Segundo Smetana (2013), diversos estudos examinaram o entendimento de crianças pré-escolares sobre as consequências afetivas dos eventos e transgressões, entre eles, o de Arsênio (1988) que examinou o conhecimento de crianças no jardim de infância (bem como de outras crianças mais velhas) sobre as possíveis consequências emocionais dos diferentes tipos de transgressões. Ele descobriu que eventos morais eram avaliados como afetivamente negativos, enquanto que transgressões convencionais eram vistas como afetivamente neutras. Num estudo clássico, Tisak; e Turiel (1988) avaliaram a severidade da maioria das transgressões morais e das transgressões convencionais. Crianças de 1º, 2º e 5º ano escolar compararam uma transgressão moral que tinha consequências menos importantes (roubar uma borracha) com uma transgressão moral que tinha uma consequência importante (bater em alguém) e uma transgressão convencional importante (vestir pijama na escola). A maioria avaliou a segunda transgressão como mais grave, seguida da primeira, e a última como não tão grave.

Nossa pesquisa tem como sujeitos adolescentes, e não crianças, no entanto a literatura corrobora com nossos dados, em que os adolescentes de nossa pesquisa também avaliam as transgressões morais como mais graves, o que era esperado pela etapa de desenvolvimento.

Pelos dados apresentados anteriormente, em relação ao nível de gravidade, na história do “Apelido” por ter uma diferença significativa quanto ao gênero, consideramos relevante explorar com mais cuidado esses resultados.

De acordo com Killen e Smetana (2006), ao contemplar os julgamentos e raciocínios morais de crianças, o campo de pesquisa social revela que os julgamentos sobre o dano físico e a distribuição injusta de recursos são notados já na infância. Isso se deve, segundo as autoras, à predominância de situações envolvendo este tipo de agressão. Como no caso das disputas por brinquedos. Por outro lado, a compreensão de questões envolvendo o dano psicológico e a capacidade de perceber a intencionalidade dos atos em eventos morais, se dá mais comumente na adolescência, porém, não se restringe a ela, podendo sim ocorrer tanto compreensão quanto percepção também em crianças. A diferença está nas situações em que tais ações são empregadas. Sendo mais comum na infância que se perceba e compreenda, por exemplo, provocações, como o uso de apelidos, o preconceito e a discriminação. Essas provocações e exclusões, acontecem porque, com o desenvolvimento, os adolescentes vão tendo necessidade de se filiar a uma comunidade maior, que vai além da família, que é a adesão ao grupo de pares com os quais se identifica. No entanto, ao mesmo tempo que a filiação a grupos é algo saudável,

pode levar, devido a preferências de gostos e de estilos do grupo, à atitudes de preconceito. Diante disso, podemos compreender porque os adolescentes, meninos e meninas, consideram esta atitude grave, pois, já conseguem perceber a intenção de ferir o outro, vê se pela forma de apelidar. Nesse sentido, é importante analisar, o porquê de as meninas considerarem esta atitude mais grave do que os meninos.

De acordo com Killen e Mulvey (2014) desde muito cedo, as crianças começam a se conformar aos estereótipos de gênero e a interagir em grupos sociais segregados por gênero. O conhecimento das crianças sobre os estereótipos de gênero, incluindo escolha de brinquedos e atividade, surge durante o período pré-escolar e infelizmente, muitas vezes, podem gerar consequências negativas, pois, ao mesmo tempo em que as normas dos grupos de mesmo gênero servem como fator de proteção, também podem pressionar crianças e adolescentes para se adequarem às práticas ou crenças grupais que nem sempre são boas. Nesse sentido, os estereótipos influenciam fortemente os julgamentos (MULVEY; HITTI; KILLEN, 2009). No caso das meninas, segundo Heinze e Horn (2009), as meninas apresentam uma maior sensibilidade moral ao que se refere às experiências de vitimização e relatam terem mais contato com as pessoas que são excluídas. O fato de apelidar um colega, não configura necessariamente uma atitude de exclusão, mas que pelo relato dos entrevistados em nossa pesquisa, gera constrangimento, afeta negativamente o outro, e, nesse sentido os dados de Mulvey, Hitti e Killen, (2009), Heinze e Horn (2009) e Killen e Mulvey (2014) nos ajudam a compreender a diferença no julgamento das meninas nessa situação do apelido, em que consideram o ato mais grave comparado aos meninos.

#### 5.4 Questões 4 e 5 – Medidas de punição e justificativa

A questão 4 consiste em avaliar se o protagonista das histórias mereceria punição pela atitude que teve, e a questão 5 a justificativa da resposta. A atitude que foi mais merecedora de punição aos olhos dos adolescentes foi a do apelido, em que se observou uma diferença por gênero, 78,8% das meninas e 63,4% dos meninos. Em relação a atitude ser merecedora de punição, temos posteriormente a do trabalho (62,1% a 64,8%) e por último a do ignorante (56,1% a 64,8%). Não foram observadas diferenças por gênero e nem por ano escolar nas histórias. A atitude referente ao não cumprimento entre os colegas foi tida, em sua maioria, como não passível de punição (4,5% a 10,0%) (Tabela 8)

Tabela 8 - Frequência absoluta e relativa da quantidade de punição devida ao ator da história por gênero e ano escolar

	Sim		Não		Depende	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Ignorante</b>						
<b>Gênero</b>						
<b>Feminino</b>	37	56,1	29	43,9	0	0,0
<b>Masculino</b>	40	56,3	30	42,3	1	1,4
<b>Ano escolar</b>						
<b>1º</b>	39	55,7	30	42,9	1	1,4
<b>3º</b>	38	56,7	29	43,3	0	0,0
<b>Apelido</b>						
<b>Gênero</b>						
<b>Feminino</b>	52	78,8	12	18,2	2	3,0
<b>Masculino</b>	45	63,4	21	29,6	5	7,0
<b>Ano escolar</b>						
<b>1º</b>	49	70,0	18	25,7	3	4,3
<b>3º</b>	48	71,6	15	22,4	4	6,0
<b>Trabalho</b>						
<b>Gênero</b>						
<b>Feminino</b>	41	62,1	24	36,4	1	1,5
<b>Masculino</b>	46	64,8	25	35,2	0	0,0
<b>Ano escolar</b>						
<b>1º</b>	45	64,3	24	34,3	1	1,4
<b>3º</b>	42	62,7	25	37,3	0	0,0
<b>Cumprimento</b>						
<b>Gênero</b>						
<b>Feminino</b>	6	9,1	59	89,4	1	1,5
<b>Masculino</b>	4	5,6	67	94,4	0	0,0
<b>Ano escolar</b>						
<b>1º</b>	7	10,0	62	88,6	1	1,4
<b>3º</b>	3	4,5	64	95,5	0	0,0

Fonte: dados da pesquisa

Como apresentamos na fundamentação teórica sobre a teoria dos domínios (NUCCI, 2001; TURIEL, 1983), entre os critérios para mostrar que os sujeitos distinguem os eventos por domínios (moral, convencional, pessoal), está a avaliação do ato descrito ser passível ou não de punição. As transgressões de atos morais, sempre são passíveis de punição enquanto as de eventos convencionais, bem menos. É importante definir que uma punição, não é necessariamente uma sanção expiatória (PIAGET, 1994), mas que o sujeito entende que a atitude não poderia continuar ou deveria ser repreendida.

Diante da análise quantitativa e dos relatos obtidos, se nota que os dados vão ao encontro do apresentado pelos teóricos de domínio social (TURIEL, 1983/1998). A moral é definida como um conjunto de critérios que são categoricamente obrigatórios, ou seja, não é uma opção da pessoa seguir a atitude correta ou a norma, pois é “independente das exigências de qualquer outra instituição, como uma lei ou etiqueta social, cuja obrigatoriedade pode ser duvidosa ou

variável.” (TURIEL, 1983, p.50). Em nossa amostra, podemos constatar que os adolescentes diferenciam os domínios do conhecimento social utilizando o critério da medida de punição.

Podemos constatar que os adolescentes diferenciam os domínios, utilizando o critério de punição, ao relatarem que as atitudes referentes às histórias prototípicas morais: “Ignorante”, “Apelido” e “Cópia do trabalho”, seriam merecedoras de punição enquanto ao do “Cumprimento”, não. Esses resultados eram esperados diante do nível de desenvolvimento dos sujeitos de nossa pesquisa, visto que são adolescentes. Pesquisas de referência como de Smetana (1981) e Hollos *et al.* (1986) fundamentam a diferenciação dos eventos de domínio moral e convencional pelos sujeitos, ao relatarem que desde tenra idade, já consideram que o protagonista de uma transgressão moral deveria receber uma punição.

Consideramos relevante mencionar que pelos relatos, em relação a “História do Ignorante” uma advertência verbal, ou mesmo uma bronca seria satisfatório para mostrar que não foi um comportamento bom chamar o colega de ignorante pelo fato de ter emitido uma resposta incorreta na aula, como mostram os excertos de entrevistas a seguir:

*O professor chamar atenção dela porque isso não é certo.*

(Participante nº 58, gênero feminino, com 15 anos de idade)

*Pelo menos uma bronca do professor para que não se repita.*

(Participante nº 21, gênero masculino, com 15 anos de idade)

*Uma advertência verbal porque isso não foi certo.*

(Participante nº 42, gênero masculino, com 17 anos de idade)

Percebemos que os alunos consideraram válido o professor agir frente a esta situação, dando uma bronca ou advertência, no entanto, estes procedimentos a médio e longo prazo se mostram ineficazes na mudança de comportamento e construção de valores, segundo Vinha (2003). Quando um docente dá uma bronca ou adverte uma conduta errada, mostra que não está sendo complacente e que não é uma atitude correta por parte dos discentes, isto é um ponto, mas um trabalho para o desenvolvimento moral, em que os valores sejam progressivamente internalizados ultrapassa a revalidação de regras, sendo necessária a promoção de diálogos, de momentos em que haja troca de pontos de vista, em que os valores sejam discutidos, assim como os sentimentos de envolvidos possam ser expressados em situações desrespeitosas. Diante dessas ideias fazemos menção a Kohlberg (1981) que se posicionou a partir de suas

pesquisas sugestionando que, a maneira consistente de trabalhar a educação moral é por meio da abordagem racional dos valores, onde, os mesmos sejam discutidos e hierarquizados. O autor demonstrou que a discussão de dilemas é um procedimento que contribui para o desenvolvimento do raciocínio moral.

Por fim, ainda sobre o relato dos adolescentes sobre a atitude de chamar o colega de ignorante, alguns alunos puderam mencionar que, apenas uma conversa do professor com este aluno seria suficiente, como excerto abaixo:

*Uma conversa com o professor já estaria bom.*

(Participante nº 83, gênero masculino, com 17 anos de idade)

*Conversa apenas.*

(Participante nº 84, gênero feminino, com 17 anos de idade)

*Uma conversa apenas.*

(Participante nº 86, gênero feminino, com 15 anos de idade)

Nesse sentido, assim como comentamos sobre os relatos anteriores, sobre a bronca, o fato dos alunos esperarem que o professor tenha a atitude de conversar com o aluno “desrespeitoso” demonstra, ao nosso ver, que não achavam correto esta situação passar despercebida, mas, também consideramos válido levar a reflexão sobre que tipo de conversa seria essa do professor com o aluno. Tardeli (2003) realizou uma pesquisa com professores do Ensino Médio sobre como estes lidam com seus alunos a dimensão do respeito. Nas categorias encontradas sobre as condutas dos professores, a que mais apareceu, tendo a maior adesão por parte dos entrevistados (50%) foi a *conversativa*, em que os professores conversam com seus alunos ou chamam sua atenção. Contudo, a pesquisadora constatou que essa conversa “se caracterizou muito mais como um pronunciamento de regras e deveres morais, do que um verdadeiro diálogo visando à construção da autonomia” (TARDELI, 2003, p.80). Diante desse cenário, promover o diálogo exige romper com condutas espontaneístas e do senso comum do professor.

Nas justificativas da “História do apelido” apesar dos adolescentes não mencionarem o tipo de punição que deveria ser dada, em um relato apenas, que diz que o agressor deveria ser expulso, constatamos referências a tipos diversos de consequências para o que recebe o apelido: mágoa, agressão psicológica, constrangimento, ofensa, assim como menção ao *Bullying*

demonstrando uma capacidade de perceber os sentimentos dos que sofrem a ação do protagonista, conforme os seguintes excertos da entrevista:

*Sim. Porque está humilhando a outra pessoa.*

(Participante nº 13, gênero feminino, com 16 anos de idade)

*Sim. Porque pode magoar a pessoa.*

(Participante nº 33, gênero feminino, com 17 anos de idade)

*Sim. Porque é errado fazer isso com uma colega de classe, deixando-a constrangida e às vezes não quer mais ir para a escola.*

(Participante nº 12, gênero feminino, com 18 anos de idade)

*Sim. Deveria ser expulso pois não se deve fazer isso.*

(Participante nº 48, gênero masculino, com 15 anos de idade)

*Sim. Porque colocar apelido no colega da escola não é certo.*

(Participante nº 7, gênero masculino, com 17 anos de idade)

*Sujeito 53 -Masculino- 18 idades*

*Sim. Isso é uma agressão verbal ou psicológica para a pessoa.*

(Participante nº 86, gênero feminino, com 15 anos de idade)

Em relação às justificativas sobre a atitude de copiar o trabalho do colega, percebemos a presença de uma concepção de justiça retributiva (PIAGET, 1932/1994), mais evoluída que a imanente, mas menos desenvolvida do que a que ocorre por equidade, a qual pela idade seria a esperada. Podemos perceber no relato do último participante a necessidade de uma punição, ou seja, o aluno deveria refazer o trabalho não como uma forma justa de cumprir com suas responsabilidades, mas com o intuito de “pagar” pelo erro.

*Ficar sem nota e o professor deveria orientá-lo a pedir permissão antes.*

(Participante nº 5, gênero feminino, com 14 anos de idade)

*Tirar nota dela, não considerar o trabalho.*

(Participante nº 65, gênero feminino, com 16 anos de idade)

*Ficar sem nota.*

(Participante nº 137, gênero feminino, com 14 anos de idade)

*Ele copiou do colega sem permissão, no mínimo deveria fazer refazê-lo o trabalho como punição.*

(Participante nº 18, gênero masculino, com 15 anos de idade)

Percebemos como a cultura da punição está presente no ambiente escolar em detrimento de uma cultura restaurativa nas relações (PENIDO, 2011; LUCATTO, 2012). Em suas pesquisas sobre a evolução de justiça, Piaget (1932/1994) mostra que a intervenção do adulto é necessária para que esta evolua, mas não suficiente, sendo a relação entre pares indispensável nesse processo. Estas ideias apresentadas nos conduzem ao questionamento sobre as condutas dos docentes e gestores na escola, assim como amplia esta discussão para o ambiente familiar, visto que são as duas instituições socializadoras dos indivíduos e responsáveis pela formação dos valores.

De acordo com Archangelo (2010), em sua pesquisa no ambiente escolar, pode se constatar a predominância de sanções expiatórias, ou seja, a conhecida punição utilizada pelos professores em situações de conflitos de diversas causas. De acordo com Piaget (1932/1994), este tipo de sanção, baseada no respeito unilateral e caracterizada pela arbitrariedade entre o fato cometido e a intervenção diante dele, não contribui para o desenvolvimento da autonomia. Condutas que não contribuem para essa almejada autonomia também foram encontradas nos pais participantes da pesquisa de Caetano (2009). A autora relata que apesar dos pais expressarem o desejo de que os filhos desenvolvam autonomia, sua atuação era pautada principalmente por uso de controle e ameaças, distanciando-se assim de seu propósito.

Finalizando a análise das questões 4 e 5, na história do cumprimento, como não é considerada uma transgressão moral não foi considerada passível de punição. Isso pode ser percebido nos relatos a seguir:

*Não tem necessidade, uma opção, não tem gravidade.*

(Participante nº 136, gênero feminino, com 15 anos de idade)



*Porque não é obrigado uma pessoa cumprimentar a outra, não tem porque punir.*

(Participante nº 12, gênero feminino, com 18 anos de idade)

*Ele não é obrigado a cumprimentar uma pessoa da sala se não quiser.*

(Participante nº 3, gênero masculino, com 14 anos de idade)

*Não são obrigados a isso, não tem porque punir.*

(Participante nº 32, gênero masculino, com 18 anos de idade)

### 5.5 Questão 6 – Existência ou não de regra

Essa questão consistiu em investigar a existência ou não de regra que legisle sobre a atitude do protagonista da história. Não houve diferenças significativas entre gênero e ano escolar em cada história (Tabela 9)

Tabela 9 – Frequência absoluta e relativa da existência ou não de regras por história, gênero e ano escolar

	Sim		Não		Total	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Ignorante</b>						
<b>Gênero</b>						
Feminino	18	27,3	48	72,7	66	48,2
Masculino	28	39,4	43	60,6	71	51,8
<b>Ano escolar</b>						
1º	23	32,9	47	67,1	70	51,1
3º	23	34,3	44	65,7	67	48,9
<b>Apelido</b>						
<b>Gênero</b>						
Feminino	38	57,6	28	42,4	66	48,2
Masculino	39	54,9	32	45,1	71	51,8
<b>Ano escolar</b>						
1º	42	60,0	28	40,0	70	51,1
3º	35	52,2	32	47,8	67	48,9
<b>Trabalho</b>						
<b>Gênero</b>						
Feminino	23	34,8	43	65,2	66	48,2
Masculino	35	49,3	36	50,7	71	51,8
<b>Ano escolar</b>						
1º	37	52,9	33	47,1	70	51,1
3º	21	31,3	46	68,7	67	48,9
<b>Cumprimento</b>						
<b>Gênero</b>						
Feminino	12	18,2	54	81,8	66	48,2
Masculino	7	9,9	64	90,1	71	51,8
<b>Ano escolar</b>						
1º	9	12,9	61	87,1	70	51,1
3º	10	14,9	57	85,1	67	48,9

Fonte: dados da pesquisa

As regras de forma geral funcionam como meios de controle e direcionamento do comportamento dos indivíduos, e as crianças, desde tenra idade já percebem a existência delas. No entanto, o conhecimento sobre regras implica muito mais do que o simples conhecimento sobre seu status como elementos codificados do meio social. Ao considerar as regras, o indivíduo vai além de sua presença como algo que apenas deve ser obedecido ou violado. Há também um processo de interpretação. Em nosso contexto, ao compararmos crianças e adolescentes notamos que estes não tratam todas as regras da mesma forma, as avaliações e juízos variam segundo o domínio a que pertencem Turiel (1983).

Pensemos a respeito do emprego das regras nos contextos abordados nesta pesquisa, por exemplo, no caso do apelido, a existência de regras teve maior porcentagem perceptiva, e o restante das histórias obtiveram baixo índice (entre 52,2% a 60%).

Podemos perceber que coincidentemente, a atitude que a maioria dos entrevistados mencionou ter regra foi a que eles também mencionaram ser mais merecedora de punição (Questão 4), assim como de maior gravidade, que é a atitude de apelidar um colega. Em contrapartida, a ação que os entrevistados mencionaram com menor porcentagem sobre a empregabilidade de regras foi a do cumprimento, que também foi a considerada menos grave, e conseqüentemente menos passível de punição.

As respostas dos nossos participantes em relação a existência ou não de regras na questão do apelido se mostram bem consistentes com o defendido por Turiel (1983), ao explicar a forma que os sujeitos lidam com regras de diferentes domínios, ou seja, as regras que legislam sobre condutas morais previnem mal-estar, dano ou sofrimento ao indivíduo, e, por isso são consideradas mais necessárias que as relacionadas às condutas meramente voltadas às expectativas sociais, que, são importantes, mas não na mesma proporção que as morais.

A partir dos relatos ao longo das entrevistas, principalmente na questão do apelido, percebeu-se menção a palavra *bullying*, mesmo que muitas vezes de forma equivocada na compreensão deste fenômeno, ainda assim acreditamos que por isso diziam haver regras sobre esta conduta.

No entanto, o que consideramos relevante é que a maioria dos participantes de nossa pesquisa responderam que não havia regra em relação à atitude do xingamento de “ignorante” - domínio moral (60,6% a 72,7%); “cópia do trabalho” - domínio moral (47,1% a 68,7%).

Isto nos remete à discussão de como as regras estão sendo trabalhadas no ambiente escolar. Será que há um espaço de discussão para elas? (PARRA, 2019). Elas são mencionadas apenas no momento em que acontecem os conflitos? São apenas transmitidas pelos docentes

ou construídas coletivamente? Elas transmitem a ideia de que obedecê-las é importante, não importa seu conteúdo ou possibilita a reflexão da sua importância no convívio?

A compreensão sobre a forma de trabalho com as regras é um indício sobre o tipo de ambiente escolar proporcionado. Num ambiente autocrático, as interações entre pares não são permitidas ou valorizadas, o professor concebe o controle como única forma de lidar com os alunos. Quanto aos conflitos, eles são evitados ou minimizados, pois não são compreendidos como fonte de desenvolvimento, e por isso as sanções elaboradas pelos docentes são majoritariamente expiatórias. Em contrapartida, num ambiente cooperativo, as interações são importantes, o trabalho em grupo presente, e os conflitos compreendidos como indícios do que os jovens ainda precisam aprender. Por exemplo, quais estratégias precisam desenvolver para se relacionarem de maneira mais harmônica? Logo, esse resultado é alcançado quando as sanções são por reciprocidade e as regras construídas coletivamente. Assim, todos estes aspectos referenciados anteriormente e outros como a estrutura pedagógica e a administrativa se mostram importantes para identificar o clima escolar (VINHA,2016; PERKINS,2015). Definido como:

O clima corresponde às percepções individuais elaboradas a partir de um contexto real comum, portanto, constitui-se de avaliações subjetivas. Refere-se à atmosfera de uma escola, ou seja, à qualidade dos relacionamentos e dos conhecimentos que ali são trabalhados, além dos valores, atitudes, sentimentos e sensações partilhados entre docentes, discentes, equipe gestora, funcionários e famílias. Trata-se, assim, de uma espécie de “personalidade coletiva” da instituição, sendo que cada escola tem seu próprio clima. (VINHA *et al*, 2016, p.101).

Identificar a qualidade do clima escolar é o primeiro passo para a elaboração de intervenções que contribuam para uma convivência escolar harmoniosa. Sabe-se pelas pesquisas (VINHA, 1997; LUKJANENKO, 1995; BAGAT, 1996) que um ambiente caracterizado como cooperativo contribui para o desenvolvimento moral, mas, além deste aspecto, as pesquisas sobre o clima escolar (VINHA, 2016; PERKINS, 2015, PAVANELLI,2018), mostram que também garantem a qualidade de aprendizagem escolar dos discentes.

#### 5.6 Questões 7 e 8 – Contingência da regra e justificativa

A questão 7 se refere à medida de contingência de regra, que consiste em perguntar ao entrevistado se a personagem da história poderia ter a mesma atitude, mesmo não existindo uma

regra legislando sobre essa atitude, e a questão 8, a justificativa. A resposta é dada em termos de sim ou não. Não foram observadas diferenças significativas por gênero e ano escolar em cada história.

Em relação à contingência, todas as atitudes foram consideradas erradas pela maioria dos sujeitos, mesmo na inexistência de uma regra legislando sobre o comportamento.

Tabela 10 – Frequência absoluta e relativa de contingência da regra por história, gênero e ano escolar

	Certo		Não correto		Nem certo e nem errado	
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Ignorante</b>						
<b>Gênero</b>						
Feminino	2	3,0	63	95,5	1	1,5
Masculino	4	5,6	67	94,4	0	0
<b>Ano escolar</b>						
1°	4	5,7	66	94,3	0	0
3°	2	3	64	95,5	1	1,5
<b>Apelido</b>						
<b>Gênero</b>						
Feminino	3	4,5	61	92,4	2	3
Masculino	7	9,9	59	83,1	5	7
<b>Ano escolar</b>						
1°	4	5,7	61	87,1	5	7,1
3°	6	9	59	88,1	2	3
<b>Trabalho</b>						
<b>Gênero</b>						
Feminino	5	7,6	58	87,9	3	4,5
Masculino	5	7	62	87,3	4	5,6
<b>Ano escolar</b>						
1°	7	10	57	81,4	6	8,6
3°	3	4,5	63	94,0	1	1,5
<b>Cumprimento</b>						
<b>Gênero</b>						
Feminino	15	22,7	43	65,2	8	12,1
Masculino	18	25,4	43	60,0	10	14,1
<b>Ano escolar</b>						
1°	13	18,8	47	66,7	10	14,5
3°	20	29,9	39	58,2	8	11,9

Fonte: dados da pesquisa

Podemos observar que todas as transgressões foram consideradas não contingentes na avaliação dos adolescentes (Tabela 10). Segundo Turiel (1983), a validade de uma regra moral está relacionada com o próprio ato, derivada de conceitos de justiça, enquanto que as transgressões convencionais se relacionam com atos arbitrários em que sua validade se baseia na existência de um sistema de regras. O que nos mostra relevante é que a história do cumprimento também se mostrou não contingente, assim como as histórias prototípicas morais, sendo que ela é uma história prototípica convencional.

Excerto de entrevista sobre história do ignorante:

*Errado. Ninguém tem o direito de falar isso para o outro.*

(Participante nº 12, gênero feminino, com 18 anos de idade)

*Errado. Questão de respeito ao próximo.*

(Participante nº 36, gênero feminino, com 17 anos de idade)

*Errado mesmo sem regra. Eu acho que não pode julgar ninguém.*

(Participante nº 133, gênero masculino, com 14 anos de idade)

*Seria errado. Não precisa estar num papel para saber o errado porque a pessoa que ouviu isso pode não gostar.*

(Participante nº 130, gênero masculino, com 17 anos de idade)

Excerto de entrevista sobre história do apelido:

*Errado mesmo assim. Só fez um corte de cabelo, um tinha que ter respeito pelo outro.*

(Participante nº 1, gênero feminino, com 14 anos de idade)

*Errado, independentemente de ter regra. É uma forma de discriminação.*

(Participante nº 23, gênero feminino, com 17 anos de idade)

*Seria errado. Ele escolhe o corte de cabelo dele e ninguém tem que criticar.*

(Participante nº 12, gênero masculino, com 18 anos de idade)

*Errado. Todo mundo tem que ter respeito entre si.*

(Participante nº 26, gênero masculino, com 17 anos de idade)

Excerto de entrevista sobre história do trabalho:

*Errado mesmo que não tenha regra. Deveria pedir permissão para o colega.*

(Participante nº 5, gênero feminino, com 14 anos de idade)

*Errado. Não pode mexer nas coisas dos outros, ainda mais no trabalho que a outra fez, não é certo pegar sem pedir.*

(Participante nº 12, gênero feminino, com 18 anos de idade)

*Errado mesmo sem regra. Não acho justo pegar o trabalho do outro.*

(Participante nº 12, gênero masculino, com 18 anos de idade)

*Errado, pois outra pessoa teve o trabalho de fazer, deveria pelo menos ter perguntado.*

(Participante nº 23, gênero feminino, com 17 anos de idade)

Excerto de entrevista sobre história do cumprimento:

*Errado. Um pouco de educação pois vivem no mesmo ambiente.*

(Participante nº 6, gênero feminino, com 16 anos de idade)

*Errado. Vai passar a idade toda com a pessoa sem falar um oi.*

(Participante nº 31, gênero feminino, com 17 anos de idade)

*Errado. Eu acho errado mesmo assim, tem que ter comunhão entre as pessoas.*

(Participante nº 39, gênero masculino, com 15 anos de idade)

*Errado. Se chegar é legal ir cumprimentando as pessoas para irem se conhecendo.*

(Participante nº 29, gênero masculino, com 17 anos de idade)

No entanto, pelo relato dos adolescentes, mais que uma mera convenção, cumprimentar um colega quando este chega na sala de aula, foi avaliada como um aspecto que pode interferir na qualidade das relações interpessoais entre os alunos, esta é uma situação típica de *second-order* na teoria de domínios sociais, isto quer dizer que o ato de cumprimentar ou não é inicialmente convencional, no entanto, seus desdobramentos incidem sobre uma questão moral, como bem mostram os adolescentes: interfere nas relações, o adolescente se sente preterido. Para Turiel (1983), os tipos de interações sociais vivenciadas ao longo da vida irão contribuir para a distinção dos diferentes domínios. Nesse sentido, acreditamos que esses adolescentes puderam vivenciar (seja como ouvinte, ou espectador, seja como protagonista) situações em

que a falta de cumprimento gerou sentimentos desagradáveis. Selecionamos estes relatos para ilustrar a forma que sentem e compreendem a falta de um cumprimento, pois ultrapassam a mera convenção.

História do cumprimento:

*Assim cria inimizades, eu cumprimento todo mundo*

(Participante nº 24, gênero masculino, com 17 anos de idade)

*Cumprimentar é uma forma de socializar*

(Participante nº 34, gênero masculino, com 18 anos de idade)

*Pessoa se sente desprezada*

(Participante nº 69, gênero feminino, com 18 anos de idade)

*Um oi para a pessoa talvez faça diferença no dia dela. Tem pessoas que acham que ninguém liga para elas, e com um oi, ela pensa: me notou.*

(Participante nº 74, gênero feminino, com 16 anos de idade)

### 5.7 Questões 9 e 10 – Alterabilidade da regra

Essa questão se refere à medida de alterabilidade da regra, que consistiu em perguntar ao entrevistado se a personagem da história poderia ter a mesma atitude em outro lugar. Não foram observadas diferenças estatísticas significativas quanto a gênero e ano escolar (Tabela 11).

Na maioria das histórias a atitude do protagonista seria considerada errada, mesmo que ocorresse em outro contexto.

Tabela 11 – Frequência absoluta e relativa de alterabilidade por história, gênero e ano escolar

	Certo		Não correto		Nem certo e nem errado	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Ignorante</b>						
<b>Gênero</b>						
Feminino	65	98,5	1	1,5	0	0
Masculino	70	98,6	1	1,4	0	0
<b>Ano escolar</b>						
1º	68	97,1	2	2,9	0	0
3º	67	100,0	0	0	0	0
<b>Apelido</b>						
<b>Gênero</b>						
Feminino	63	95,5	1	1,5	2	3,0
Masculino	58	81,7	5	7,0	8	11,3
<b>Ano escolar</b>						
1º	63	90,0	2	2,9	5	7,1
3º	58	86,6	4	6,0	5	7,5
<b>Trabalho</b>						
<b>Gênero</b>						
Feminino	59	89,4	4	6,1	3	4,5
Masculino	65	91,5	2	2,8	4	5,6
<b>Ano escolar</b>						
1º	60	85,7	5	7,1	5	7,1
3º	64	95,5	1	1,5	2	3,0
<b>Cumprimento</b>						
<b>Gênero</b>						
Feminino	37	56,1	17	25,8	12	18,2
Masculino	47	66,2	10	14,1	14	19,7
<b>Ano escolar</b>						
1º	39	55,7	20	28,6	11	15,7
3º	45	67,2	7	10,4	15	22,4

Fonte: dados da pesquisa

Como apresentado por Nucci (2001), o domínio moral é estruturado por aspectos que são universais e não arbitrários, isto implica dizer que independente do lugar, uma ação pertencente ao domínio moral não terá seu julgamento modificado, mesmo que o lugar em que ocorreu não seja mais o mesmo.

Pelos dados observamos que em relação ao critério de alterabilidade, a maioria dos sujeitos entrevistados, em relação ao julgamento de todas as histórias considerou que a atitude continuaria sendo errada, mesmo em outro local, demonstrando que percebem a situação como não suscetível à modificação, não sendo, portanto, relativa a normas locais. Isso demonstra que percebem que as consequências dessas ações afetam a qualidade do convívio entre as pessoas, independente do lugar em que ocorram.



Excertos de entrevista sobre história do ignorante:

*Mesmo fora da escola, em outro lugar, somos os mesmos... pode magoar.*

(Participante nº 31, gênero feminino, com 17 anos de idade)

*Não é certo em nenhum lugar fazer isso.*

(Participante nº 31, gênero feminino, com 17 anos de idade)

*A pessoa vai ficar mal do mesmo jeito, não é o local, mas a “zoação”.*

(Participante nº 31, gênero feminino, com 17 anos de idade)

*Respeito cabe em qualquer lugar.*

(Participante nº 31, gênero feminino, com 17 anos de idade)

Excertos de entrevista sobre história do trabalho:

*Tem que ter responsabilidade mesmo fora da escola, em qualquer lugar.*

(Participante nº 106, gênero feminino, com 16 anos de idade)

*Cada um tem que ter sua consciência e responsabilidade.*

(Participante nº 93, gênero feminino, com 17 anos de idade)

*Ele ter esquecido não justifica ter copiado, mesmo em outro local que isto acontecesse.*

(Participante nº 133, gênero masculino, com 14 anos de idade)

*Não é certo copiar as coisas dos outros. Qualquer lugar ou situação.*

(Participante nº 131, gênero masculino, com 18 anos de idade)

Excertos de entrevista sobre história do cumprimento:

*Você conhece a pessoa, mesmo um oi à distância, você sabe que a pessoa existe.*

(Participante nº 10, gênero feminino, com 16 anos de idade)

*Independente do lugar, vão se ver e não vão se cumprimentar, não está certo.*

(Participante nº 27, gênero feminino, com 17 anos de idade)

*Porque na escola já seria difícil uma situação assim, imagina fora.*

(Participante nº 9, gênero masculino, com 17 anos de idade)

*Conhece a pessoa e não tem consideração se não cumprimenta em outro lugar.*

(Participante nº 34, gênero masculino, com 19 anos de idade)

Inúmeras pesquisas (OLIVEIRA, 2015; SILVA, 2015; LUCATTO, 2012; SANTOS, 2008; LEME, 2006; RUOTTI; ALVES; CUBAS, 2006; VINHA, 2003; ABRAMOVAY, 2003; SPOSITO, 2001) apresentam um panorama de conflitos nas instituições educativas e suas consequências, como o comprometimento na garantia de um clima escolar satisfatório

O panorama das escolas mostra a presença de situações de desrespeito, brigas, *bullying*, e atos provocativos. Essas ações implicam reflexão a respeito da existência ou não de regras que legislam sobre estes comportamentos, assim como, a forma de elaboração dessas regras. E mais, se faz necessária a atenção a outros aspectos que contribuam para uma convivência saudável, como por exemplo, os tipos de intervenções na resolução de conflitos, o papel dos professores, a presença ou não de programas de convivência, as assembleias, os círculos restaurativos, a linguagem, entre outros. De acordo com Amado; Freire (2009), Ramos (2014), Esteves (2015), nas escolas as regras estão presentes com a finalidade de promover um bom convívio social, no entanto, isto não acontece de forma simples porque essas regras “[...] frequentemente são tidas pelos alunos como extemporâneas, descabidas, impossíveis de cumprir e, muitas vezes, acabam sendo burladas de forma aberta e declarada ou de forma dissimulada, por meio de ações e de palavras clandestinas.” (ESTEVES, 2015, p.66).

Portanto, as pesquisas mostram uma inadequação na forma de se trabalhar as regras com os jovens, assim como a falta de aceitação por parte deles. De acordo com La Taille (1996), quando as regras não são elaboradas coletivamente, não há uma aceitação interna, impedindo o sujeito de legitimá-las. Isso nos leva a reflexão sobre de que forma e em que lugar, esses jovens estão aprendendo valores, já que, o ambiente escolar se mostra deficitário nas diversas pesquisas citadas anteriormente nesta seção. Em nossa pesquisa, os alunos demonstram compreender as consequências intrínsecas nos atos dos protagonistas, pontuando que mesmo com a mudança de local não seria algo correto, o que deixa claro que, estes, praticam seus julgamentos embasados em critérios morais.

## 5.8 Questões 11 e 12 – Jurisdição de autoridade

Essa questão se refere à medida de jurisdição de autoridade, que consiste em perguntar ao adolescente se o professor ou diretor poderia permitir que a personagem continuasse com a mesma atitude - Questão 11 e a justificativa (Questão 12). Pode-se perceber pelos índices que nas histórias do ignorante (80,6% a 92,9%), na do apelido (76,1% a 92,9%) e na do trabalho (85,1% a 95,7%), segundo os alunos, o professor não deveria permitir que essa atitude continuasse; já na do cumprimento (68,2% a 82,1%), uma grande parcela disse que os professores não deveriam intervir. Não houve diferenças significativas por gênero e ano escolar, em cada história (Tabela 12).

Tabela 12 – Frequência absoluta e relativa de jurisdição de autoridade escolar por história, gênero e idade escolar

	Permitiria		Não permitiria		Depende		Total	
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Ignorante</b>								
<b>Gênero</b>								
<b>Feminino</b>	6	9,1	56	84,8	4	6,1	66	48,2
<b>Masculino</b>	4	5,6	63	88,7	4	5,6	71	51,8
<b>Ano escolar</b>								
<b>1º</b>	3	4,3	65	92,9	2	2,9	70	51,1
<b>3º</b>	7	10,4	54	80,6	6	9	67	48,9
<b>Apelido</b>								
<b>Gênero</b>								
<b>Feminino</b>	6	9,1	53	80,3	7	10,6	66	48,2
<b>Masculino</b>	3	4,2	63	88,7	5	7	71	51,8
<b>Ano escolar</b>								
<b>1º</b>	1	1,4	65	92,9	4	5,7	70	51,1
<b>3º</b>	8	11,9	51	76,1	8	11,9	67	48,9
<b>Cópia trabalho</b>								
<b>Gênero</b>								
<b>Feminino</b>	6	9,1	59	89,4	1	1,5	66	48,2
<b>Masculino</b>	4	5,6	65	91,5	2	2,8	71	51,8
<b>Ano escolar</b>								
<b>1º</b>	3	4,3	67	95,7	0	0	70	51,1
<b>3º</b>	7	10,4	57	85,1	3	4,5	67	48,9
<b>Cumprimento</b>								
<b>Gênero</b>								
<b>Feminino</b>	45	68,2	15	22,7	6	9,1	66	48,2
<b>Masculino</b>	58	81,7	10	14,1	3	4,2	71	51,8
<b>Ano escolar</b>								
<b>1º</b>	48	68,6	16	22,9	6	8,6	70	51,1
<b>3º</b>	55	82,1	9	13,4	3	4,5	67	48,9

Fonte: dados da pesquisa

A partir das justificativas sobre o papel da autoridade aos olhos dos adolescentes em cada história estímulo, elaboramos nove categorias, que estão expostas no Quadro 5.

Quadro 5 – Categorias sobre o papel da autoridade

Nr.	Categoria	Descrição
1	Indiferença	Indiferença ao comportamento dos alunos, a qualquer possibilidade de dano emocional ao outro e ao bem-estar. Exemplos: História 1- Nem ligaria, não acharia algo relevante. História 2 - Preferem não se intrometer. História 3- Ele não ligaria muito. História 4- Para eles, o trabalho deles é garantir nosso estudo, do resto eles não ligam, problema nosso, a gente que se vire.
2	Restauração da ordem	Preocupação em restaurar a ordem na sala de aula. Exemplos: História 1-Pode acabar acontecendo uma briga e atrapalhar a aula. História 2-Às vezes pode atrapalhar a aula no momento da zoação. História 3-Porque o aluno já fez uma vez, tentaria cortar isso, para não repetir e os colegas saberem.
3	Medidas punitivas	Intervenção com a menção de sanções expiatórias ou terceirização para gestão escolar, para os pais, ou para os psicólogos. Exemplo: História 1- Ele tentaria punir de alguma forma porque querendo ou não o colega estava tentando aprender. História 2- Se eles soubessem disso, deveriam fazer alguma coisa, o certo seria punir. História 3-Ele no mínimo tinha que não dar nota para ela e ver o que fez de errado e punir ela.
4	Preocupação com a qualidade das relações	Intervenção com a preocupação na qualidade das relações interpessoais, a garantia do respeito, da justiça, da dignidade. Exemplos: História 1- Porque não quer que isso aconteça com ninguém. História 2-Acho que isso incomodaria muito o professor, ele ouvir os outros caçoando só porque uma garota cortou o cabelo assim. Acho que deveria sentar e conversar. História 3-Pelo respeito aos alunos, pela originalidade do trabalho que o outro fez. História 4-É desagradável, o professor deveria conversar com ela, daria um conselho sobre a relação entre colegas.
5	Ausência de intervenções	Ausência de intervenção, não por indiferença, mas por considerar a atitude como de âmbito dos alunos. Exemplos: História 1- Ele interpretaria a situação como brincadeira. História 2-Eles não teriam nada a ver com isso, é uma intimidade dos colegas. História 4-Não falaria nada porque não há nada errado, é algo pessoal deles.
6	Depende	Depende da postura do professor, alguns intervêm outros não. Exemplo: História 1- Depende do professor, vai de cada professor. História 2-Tem uns que não ligam, outros dão sermão. História 3-Acho que deveriam se importar, mas tem alguns que não ligam. História 4-Depende do professor, têm alguns que interagem com os alunos, outros, dão aula e vão embora.
7	Preocupação com a aprendizagem	Participação ativa diante da atitude, mas com a preocupação com a aprendizagem e não com a qualidade das relações. Exemplo: História 3- O professor vai ver que ele não aprendeu, se copia toda hora.
8	Expectativa social	Intervenção baseada no que é esperado socialmente num ambiente de sala de aula. Exemplo: História 3- Não permitiria, acharia errado pois cada um tem que fazer o seu.
9	Outros	Respostas que fogem às perguntas, às categorias.

Na primeira história “Ignorante”, quanto à distribuição das categorias pela jurisdição de autoridade, não tivemos diferenças significativas nem por gênero, nem por ano escolar. Constatamos que a categoria que teve maior porcentagem foi a preocupação com a qualidade das relações interpessoais (41,8% a 60%) (Tabela 13).

Tabela 13 – Frequência absoluta e relativa das categorias de respostas para jurisdição de autoridade por gênero e ano escolar para a história ignorante

	Feminino		Masculino		1º ano		3º ano	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Categoria 1 – Indiferença</b>	6	9,1	3	4,2	5	7,1	4	6,0
<b>Categoria 2 – Ordem</b>	14	21,2	12	16,9	10	14,3	16	23,9
<b>Categoria 3 – Punição</b>	3	4,5	9	12,7	8	11,4	4	6,0
<b>Categoria 4 – Relações</b>	32	48,5	38	53,5	42	60,0	28	41,8
<b>Categoria 5 – Ausência</b>	3	4,5	2	2,8	1	1,4	4	6,0
<b>Categoria 6 – Dependência</b>	4	6,1	2	2,8	1	1,4	5	7,5
<b>Categoria 9 – Outros</b>	4	6,1	5	7	3	4,3	6	9,0

Fonte: Elaborado pelo autor

Excertos de entrevista sobre história do ignorante:

*Porque o professor não quer que aconteça com ninguém, a pessoa pode ficar chateada.*

(Participante nº 2, gênero feminino, com 14 anos de idade)

*Ele falaria que o aluno que insultou está errado. E saber trabalhar com as palavras pois a forma que o professor falar com o aluno que errou também pode afetar o aluno.*

(Participante nº47, gênero masculino, com 17 anos de idade)

Na história “Apelido”, também não foram encontradas diferenças significativas com as duas variáveis (gênero e ano escolar), sendo a categoria preocupação com a qualidade das relações interpessoais (61,2% a 75,7%) (Tabela 14).

Tabela 14 – Frequência absoluta e relativa das categorias de respostas para jurisdição de autoridade por gênero e ano escolar para a história apelido

	Feminino		Masculino		1º ano		3º ano	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Categoria 1 – Indiferença</b>	3	4,5	1	1,4	0	0	4,0	6,0
<b>Categoria 2 – Ordem</b>	8	12,1	6	8,5	8,0	11,4	6,0	9,0
<b>Categoria 3 – Punição</b>	6	9,1	6	8,5	4	5,7	8	11,9
<b>Categoria 4 – Relações</b>	42	63,6	52	73,2	53	75,7	41	61,2
<b>Categoria 5 – Ausência</b>	0	0	1	1,4	0	0	1	1,5
<b>Categoria 6 – Depende</b>	6	9,1	3	4,2	3	4,3	6	9,0
<b>Categoria 9 – Outros</b>	1	1,5	2	2,8	2	2,9	1	1,5

Fonte: Elaborado pelo autor

Excertos de entrevista sobre história do apelido:

*Eu acho que é dever do professor saber como o aluno está se sentindo na escola, procurar ajudar a aluna nesse caso.*

(Participante nº56, gênero feminino, com 15 anos de idade)

*Porque o aluno vai se sentir ofendido, é uma brincadeira de mau gosto.*

(Participante nº20, gênero masculino, com 14 anos de idade)

Na história da “cópia do trabalho” as categorias com maior porcentagem se dividiram entre, a da preocupação com a qualidade das relações (32,9% a 34,3%) e a da preocupação com a aprendizagem escolar (23,9% a 31,4%), não houveram diferenças por gênero e por ano escolar (Tabela 15).

Tabela 15 – Frequência absoluta e relativa das categorias de respostas para jurisdição de autoridade por gênero e ano escolar para a história cópia do trabalho

	Feminino		Masculino		1º ano		3º ano	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Categoria 1 – Indiferença</b>	3	4,5	1	1,4	2	2,9	2	3,0
<b>Categoria 2 – Ordem</b>	1	1,5	2	2,8	2	2,9	1	1,5
<b>Categoria 3 – Punição</b>	13	19,7	5	7,0	7	10	11	16,4
<b>Categoria 4 – Relações</b>	22	33,3	24	33,8	23	32,9	23	34,3
<b>Categoria 6 – Depende</b>	1	1,5	1	1,4	1	1,4	1	1,5
<b>Categoria 7 – Aprendizagem</b>	18	27,3	20	28,2	22	31,4	16	23,9
<b>Categoria 8 – Expectativa</b>	7	10,6	17	23,9	13	18,6	11	16,4
<b>Categoria 9 – Outros</b>	1	1,5	1	1,4	0	0	2	3,0

Fonte: Elaborado pelo autor

Excertos de entrevista sobre história da cópia do trabalho:

*Eu acho que é dever do professor orientar o aluno para que não faça mais isso com ninguém, antiético.*

(Participante nº 56, gênero feminino, com 15 anos de idade)

*Pelo respeito mútuo aos colegas, ele não permitiria.*

(Participante nº26, gênero masculino, com 17 anos de idade)

A última história, do “cumprimento”, a categoria de maior porcentagem foi a de ausência de intervenção (44,3% a 53,7%) seguida da de indiferença (29,6% a 33,3%), não tendo diferenças por gênero e por ano escolar (Tabela 16).

Tabela 16 – Frequência absoluta e relativa das categorias de respostas para jurisdição de autoridade por gênero e ano escolar para a história do cumprimento

	Feminino		Masculino		1º ano		3º ano	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Categoria 1 – Indiferença</b>	22	33,3	21	29,6	21	30,0	22	32,8
<b>Categoria 2 – Ordem</b>	0	0	2	2,8	1	1,4	1	1,5
<b>Categoria 4 – Relações</b>	9	13,6	10	14,1	13	18,6	6	9
<b>Categoria 5 – Ausência</b>	31	47,0	36	50,7	31	44,3	36	53,7
<b>Categoria 6 – Dependência</b>	3	4,5	2	2,8	3	4,3	2	3,0
<b>Categoria 9 – Outros</b>	1	1,5	0	0	1	1,4	0	0

Fonte: Elaborado pelo autor

Excertos de entrevista sobre história do cumprimento:

*Não tem porque se meter nisso, vai da vida pessoal de cada um.*

(Participante nº 50, gênero feminino, com 15 anos de idade)

*Não me intrometeria, é algo pessoal entre os dois...*

(Participante nº46, gênero masculino, com 17 anos de idade)

A partir da análise dos dados, fica evidente que os jovens julgam legítima a intervenção da autoridade nas atitudes dos protagonistas relativas ao domínio moral, e consideram que não

seria necessária uma intervenção na situação de falta de cumprimento entre colegas, por considerarem um assunto pessoal, e não convencional.

A questão da jurisdição de autoridade, na teoria dos domínios sociais, foi investigada em contextos familiares Smetana (1988) ao contemplar que os adolescentes julgam que os pais devem manter a autoridade sobre temas morais, convencionais e prudenciais. E com o avanço da idade, na adolescência, as concepções sobre a autoridade paterna acabam sofrendo algumas modificações (SMETANA, 1988; SMETANA/ASQUITH, 1994), os adolescentes veem as questões pessoais, multifacetadas e de amizade, como pessoais e além dos limites da autoridade legal dos pais. Essas mudanças refletem o desejo de autonomia na adolescência SMETANA (1988/ 1995).

Esse desejo é evidenciado nas relações com os pais, mas pode haver mudanças semelhantes em como legitimam a autoridade no contexto escolar, no entanto há poucas pesquisas abordando esta questão. A pesquisa de Smetana e Bitz (2018) teve como objetivo examinar as concepções de autoridades dos adolescentes e pré-adolescentes sobre os professores. A amostra consistiu de 120 alunos com idades entre 10 e 17 anos (quinto e décimo primeiro ano escolar). O instrumento para a realização das entrevistas foi composto de 20 transgressões hipotéticas igualmente divididas entre itens morais, convencionais, pessoais, contextualmente convencionais e prudenciais. Confirmando a hipótese dos autores, foram encontradas diferenças relacionadas à idade entre as avaliações de atos e regras dos pré-adolescentes e dos adolescentes, e, os julgamentos de jurisdição pessoal.

Os alunos da quinta série consideraram todos os atos como mais legitimamente sujeitos à autoridade dos professores. Além disso, como hipotetizado, os alunos do sétimo, nono e décimo primeiro consideravam-se com maior jurisdição pessoal sobre questões pessoais e prudenciais na escola do que os do quinto ano. Embora as mudanças hipotéticas relacionadas à idade nos juízos de questões contextualmente convencionais não tenham sido obtidas aqui, os achados relacionados à idade são consistentes com Smetana (1988), que descobriu que os julgamentos da legitimidade da autoridade parental declinaram entre a pré-adolescência (quinta e sexto ano) e adolescência (do sétimo ao décimo segundo ano), ao passo que os julgamentos da jurisdição pessoal dos adolescentes sobre os itens pessoais e multifacetados aumentaram durante esses mesmos anos.

Esses achados são consistentes com as recentes afirmações (NUCCI, NO PRELO; NUCCI E LEE, 1993; SMETANA, 1995) de que a manutenção de uma arena de liberdade pessoal é necessária para o desenvolvimento do *self*. Pré-adolescentes e adolescentes traçaram



limites para legitimar a autoridade adulta no contexto institucional da escola e consideraram-se legitimamente capazes de exercer prerrogativas pessoais nesse contexto.

Em consonância com os dados da pesquisa de Smetana e Bitz (1996), pela análise qualitativa podemos constatar em nossa pesquisa, que, entre as várias categorias sobre o papel da autoridade diante das histórias de conteúdo moral, a que prevalece é a categoria preocupação com a qualidade das relações. Isso demonstra que os alunos esperam e acham legítima a intervenção do docente nas situações relatadas. Esperam atitudes dos professores com o objetivo de levar em conta a qualidade das relações e não somente a manutenção da ordem na sala, ou o uso de punições, ou terceirização para pais, para psicólogos ou para diretores. Podemos dizer que enxergam o professor como autoridade para lidar com estas situações, isso ultrapassa a visão de professor com a única função de levar aos alunos a aprendizagem acadêmica. Segundo pesquisa de Gallego e Becker (2008) com adolescentes sobre como um professor pode ocupar o lugar de adulto significativo/respeitado, as seguintes características foram apontadas:

1. Estabelecer uma relação de amizade, troca afetiva e respeito mútuo com o aluno, onde há espaço para expressão espontânea e livre, em um ambiente de cooperação, em que seja possível discutir questões teóricas e particulares.
2. Ter domínio do conteúdo que vai trabalhar.
3. Saber auxiliar o aluno em sua construção de conhecimentos, sendo eficiente em sua tarefa. (GALLEGO; BECKER, 2008, p.128).

Esses dados de Gallego e Becker (2008) reiteram nossos apontamentos sobre os jovens de nossa pesquisa, que esperam que esse professor estabeleça vínculos com seus alunos e esteja comprometido com a qualidade das relações interpessoais, que valorize o que estão sentindo e o que pensam nas diversas situações, que promova trocas de ponto de vista. Diante disto torna-se essencial a reflexão sobre a função docente, como bem dissemos anteriormente, pois esta ultrapassa o trabalho com os conteúdos acadêmicos.

A pesquisa com jovens de Ensino Médio de La Taille (2006) corrobora com estes apontamentos, entre as inúmeras perguntas, o autor questionava sobre: o grau de importância dos professores para a sociedade; o grau de confiança na escola; o grau de influência que os professores exercem sobre seus valores; se a escola é um lugar no qual se ensinam coisas sobre os problemas da sociedade e como enfrentá-los, se o que se ensina na escola é importante para o desenvolvimento social; se o que se ensina na escola é importante para o desenvolvimento pessoal, entre outras. De forma geral:

A maioria dos alunos pesquisados pensa que a escola é um lugar no qual se aprendem coisas importantes sobre os problemas da sociedade e sobre como enfrentá-los, pensam que o saber que ela ensina é relevante para o desenvolvimento social e pessoal. Esses dados, ao lado daqueles que mostram serem, para os jovens do Ensino Médio, os professores agentes sociais importantes para o progresso da sociedade, com influência sobre seus valores (...) (LA TAILLE, 2006, p.172).

Todos esses dados apresentados nesta seção são positivos aos nossos olhos e aos olhos dos autores citados; saber o que os alunos esperam dos seus professores é algo fundamental para tornar a educação eficaz, o ensino significativo, e ainda contribuir para a formação moral dessas crianças e jovens. Nesse sentido, o estudo sobre as interações que os alunos desenvolvem no contexto escolar, com seus agentes socializadores, no caso, os docentes, se torna indispensável. De acordo com Batista e Weber (2012), os estudos de modelos de estilos parentais fornecem uma boa base teórica para subsidiar o entendimento dos estilos de liderança de professores. Em sua pesquisa, eles puderam observar que as práticas consideradas positivas estavam relacionadas a responsividade do professor, à relação mais estreita entre professor e aluno, ao apoio emocional prestado por professores, a professores mais calorosos e sensíveis, e, ao suporte professor-aluno em sala de aula. Essas ações influenciam fortemente o clima escolar (PELLERIN,2005).

Segundo autores de diversos estudos (ECCLES; MIDGLEY, 1989; ECCLES, MIDGLEY, ADLER,1984), as mudanças nos ambientes educacionais experimentados pelas crianças, mais especificamente na transição para o ensino médio, são responsáveis por declínios no desempenho acadêmico e no comportamental. Esses autores ressaltam ainda que as escolas secundárias não fornecem os ambientes educacionais apropriados para os adolescentes em fase inicial e que os ambientes educacionais precisam ser estruturados para adequarem-se às necessidades de desenvolvimento dos discentes. Foi constatado que embora os apelos à jurisdição pessoal aumentem no início da adolescência, o ambiente nas salas de aula do ensino médio foram caracterizados por uma maior ênfase no controle, e na disciplina empregada pelo professor, dando menos oportunidades de escolha e autogerenciamento de decisão ao estudante, do que nas salas de aula do ensino fundamental.

Isso posto, considera-se que a investigação desses aspectos poderá contribuir para propostas de planejamento eficazes para o contexto escolar.

### 5.9 Questão 13 – Onde aprendeu a regra

Esta questão teve o objetivo de investigar a origem do conhecimento social dos adolescentes, onde, ou, como aprenderam os valores, e, as informações sobre o certo ou errado diante da atitude dos protagonistas das histórias estímulo. Mediante as reações manifestadas, pudemos classificar as respostas em seis categorias, que estão expostas no Quadro 6.

Quadro 6 – Categorias das respostas à questão “Onde aprendeu a regra”

Número	Categoria	Descrição
1	Família	Pai, mãe, avós, tios, primos, responsáveis pelo adolescente.
2	Escola	Professores, diretores, coordenadores,
3	Família e escola	Resposta mista em que eram citadas estas duas instituições ou pessoas que fazem parte (pai, mãe, tios, avós, professores)
4	Sozinho	Própria experiência, com colegas, na rua, na vida
5	Religião	Igreja, com a bíblia
6	Outros	Televisão, internet, leis.

Fonte: Dados da pesquisa

Posteriormente foram calculadas as frequências absolutas e relativas, por gênero e ano escolar. Pelos índices identificamos que, a categoria mais mencionada em todas as histórias como fonte de aprendizagem dos valores foi a família. Percebemos que não houve diferenças significativas por ano escolar entre as categorias, mas identificamos diferenças significativas por gênero, na história “Ignorante” e “Cumprimento”.

Na primeira história, com o tema “Ignorante”, a categoria 3, Família e Escola, foi mencionada por 27,3% das meninas, enquanto, apenas 8,5 % dos meninos optaram por esta categoria (Tabela 17). Não encontramos pesquisas sobre como adolescentes explicam a origem do conhecimento social que detém. Desta forma, apenas relatamos os dados encontrados nas quatro histórias e os comentaremos como um todo no final desta subseção.

Tabela 17 - Frequência absoluta e relativa das categorias de respostas sobre onde aprendeu a regra por gênero e ano escolar para a história ignorante

	Feminino		Masculino		1º ano		3º ano	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Categoria 1 - Família</b>	21	31,8	30	42,3	32	45,7	19	28,4
<b>Categoria 2 - Escola</b>	14	21,2	14	19,7	15	21,4	13	19,4
<b>Categoria 3 – Família e escola</b>	18	27,3	6	8,5	11	15,7	13	19,4
<b>Categoria 4 - Sozinho</b>	11	16,7	19	26,8	11	15,7	19	28,4
<b>Categoria 6 - Outros</b>	2	3,0	2	2,8	1	1,4	3	4,5

Fonte: Elaborada pelo autor.

Na história do “apelido” tivemos a variação de porcentagem entre 38,6% e 42,4%, na categoria família, a mais citada. Como dito anteriormente, sem diferença por gênero, nem por ano escolar (Tabela 18).

Tabela 18 - Frequência absoluta e relativa das categorias de respostas sobre onde aprendeu a regra por gênero e ano escolar para a história apelido

	Feminino		Masculino		1º ano		3º ano	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
Categoria 1 – Família	28	42,4	26	36,6	27	38,6	27	40,3
Categoria 2 – Escola	12	18,2	21	29,6	18	25,7	15	22,4
Categoria 3 - Família e escola	17	25,8	11	15,5	17	24,3	11	16,4
Categoria 4 – Sozinho	7	10,6	10	14,1	5	7,1	12	17,9
Categoria 6 - Outros	2	3	3	4,2	3	4,3	2	3

Fonte: Elaborada pelo autor

Na história da “cópia do trabalho”, não houve diferenças por gênero, nem por ano escolar, tendo a variação de 34,4% a 41,4% para a categoria mais citada, família (Tabela 19).

Tabela 19 - Frequência absoluta e relativa das categorias de respostas sobre onde aprendeu a regra por gênero e ano escolar para a história cópia do trabalho

	Feminino		Masculino		1º ano		3º ano	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Categoria 1 - Família</b>	26	39,4	26	36,6	29	41,4	23	34,3
<b>Categoria 2 - Escola</b>	23	34,8	22	31	24	34,3	21	31,3
<b>Categoria 3 - Família e escola</b>	9	13,6	9	12,7	9	12,9	9	13,4
<b>Categoria 4 - Sozinho</b>	7	10,6	8	11,3	6	8,6	9	13,4
<b>Categoria 5 - Religião</b>	0	0	2	2,8	2	2,9	0	0
<b>Categoria 6 - Outros</b>	1	1,5	4	5,6	0	0	5	7,5

Na história do “Cumprimento”, 54,5% das meninas mencionaram como fonte de aprendizagem a família, comparado a 31,0% dos meninos. Cabe dizer que os meninos não tiveram um índice alto como o das meninas nesta categoria, pois 28,2% deles mencionaram que aprenderam sozinhos, com as próprias experiências sobre esta atitude do protagonista da história (Tabela 20).

Tabela 20 - Frequência absoluta e relativa das categorias de respostas sobre onde aprendeu a regra por gênero e ano escolar para a história do cumprimento

	Feminino		Masculino		1º ano		3º ano	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
<b>Categoria 1 – Família</b>	36	54,5	22	31,0	32	45,7	26	38,8
<b>Categoria 2 – Escola</b>	3	4,5	12	16,9	9	12,9	6	9
<b>Categoria 3 - Família e escola</b>	12	18,2	15	21,1	14	20	13	19,4
<b>Categoria 4 – Sozinho</b>	14	21,2	20	28,2	13	18,6	21	31,3
<b>Categoria 5 – Religião</b>	1	1,5	2	2,8	2	2,9	1	1,5

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir dos dados, consideramos como um primeiro aspecto a discutir, a categoria família ter sido apontada como a maior fonte de aprendizagem de valores para os alunos adolescentes. Em inúmeras pesquisas sobre o olhar dos professores quanto à participação das famílias na vida das crianças e adolescentes, percebemos uma queixa por parte dos docentes, ao mencioná-las como ausente (PATTO, 1993/1997; CAMPOS, 1995; GOMES, 1994; PEREZ, 2000). No entanto, essa queixa muitas vezes se mostra infundada diante de pesquisas realizadas sobre a participação da família na vida do adolescente, tanto pelo olhar dos próprios adolescentes, quanto no relato dos pais.

La Taille (2006), entre inúmeras perguntas integrantes do instrumento de sua pesquisa, que teve como objetivo investigar os valores dos jovens, nos atenhemos a seguinte questão: *quanto os pais são vistos como importantes na formação dos valores?* De toda a sua amostra, diante das opções: nenhuma influência, pouca influência, média influência e muita influência, 67,6% dos adolescentes optaram por esta última. Assim, ao encontro desses dados temos a contribuição da pesquisa de Leme (2006) ao investigar a percepção de alunos jovens e diretores a respeito da convivência escolar, das regras do estabelecimento de ensino, da vida do jovem fora da escola, entre outros aspectos. Um dos dados que trazem relevância a nossa análise é o relato da autora de que, metade dos entrevistados declararam que aos finais de semana costumavam sair e estar perto da família.

Verificamos ainda, segundo estudos (DEDESCHI, 2011; CRUZ, 1997; ZAGO, 1998) que há uma preocupação dos pais na vida escolar dos filhos, contudo, segundo Ribeiro e Andrade (2006), uma das razões para essa queixa dos professores, é que “as atitudes dos pais, se contrárias às prescrições da escola, são rotuladas e interpretadas” (RIBEIRO; ANDRADE, 2006, p.386) como falta de valorização por parte dos genitores. Uma outra razão segundo Dedeschi (2011), é que, “há incoerência entre o modelo de família idealizado pela escola e as

diversas configurações familiares da sociedade pós-moderna” (DEDESCHI, 2011, p.249). De acordo com a autora, os docentes analisam os acontecimentos relacionados à família e seus desdobramentos na escola baseados num modelo nuclear burguês (pai, mãe e filhos), não fazendo uma reflexão sobre o que seria a função dos pais, assim como o que seria de âmbito da escola na atualidade.

Todos esses dados vão ao encontro dos relatados em nossa pesquisa, onde, contrariamente ao discurso da escola, podemos perceber que esses jovens têm a família como fonte principal de sua formação.

Segundo Caetano (2009), os pais se preocupam com o desenvolvimento de seus filhos e almejam educá-los para que desenvolvam sua autonomia, no entanto, suas intervenções acabam por serem incoerentes com esse objetivo. A partir dos resultados de sua pesquisa, a autora relata que os pais, reincidentemente fazem uso de controle por meio de ameaças, da retirada de algo que os adolescentes gostam, da mudança no tom de voz e de pressão sobre o filho para parar o comportamento.

Diante destes apontamentos, contemplar o tipo de prática parental utilizada na criação dos filhos é essencial porque segundo Smetana *et al* (2006), há influência no julgamento moral e social das crianças e adolescentes. Segundo Turiel (2018), para uma verdadeira compreensão destas práticas parentais é indispensável analisar as formas adotadas pelos pais ao relacionarem-se com os filhos diante das diferentes situações ou tipos de domínios sociais.

Ao longo do desenvolvimento, as concepções sobre a legitimidade da autoridade parental vão se modificando Smetana (1995); Smetana *et al* (2006), enquanto na primeira infância questões relativas ao domínio pessoal, como escolha de amigos, de roupas, atividade de lazer, não são avaliados como questões fora da jurisdição dos pais, já na adolescência, isto não acontece, sendo fonte de inúmeros conflitos.

Essa divergência de ideias, por parte dos pais e dos filhos é uma das razões para estes, muitas vezes, omitirem situações vivenciadas em suas vidas. Em pesquisa realizada por Smetana *et al* (2006), o índice de comunicação espontânea aos pais foi considerado moderado. As explicações para não comunicarem os acontecimentos vivenciados aos pais são decorrentes do receio de desaprovação dos genitores ou de punição. Ressalta-se, porém que, os adolescentes que veem seus pais como excessivamente controladores ou coercitivos são mais propensos a rejeitar a autoridade em geral, e, desobedecer a suas diretivas. Consequentemente mais comumente escondem situações que ocorrem em sua vida em maior medida do que os adolescentes que veem a autoridade dos pais como legítima, baseada em relações de respeito mútuo e, uma educação mais elucidativa. (BAUMRIND, 2012; REDNAR; FISHER, 2003).

Diante de todos os aspectos colocados em pauta na primeira parte da análise da questão 13, um ponto que consideramos indispensável é ter claro que as famílias devem ser valorizadas pela escola, rompendo o discurso de uma omissão por parte da primeira. Os dados de nossas pesquisas se mostram importantes aos nossos olhos, porque, do ponto de vista dos adolescentes a fonte da moral é a família, a base de onde aprendam seus valores, nesse sentido, é importante que a escola reavalie seu olhar para esta situação, sua forma de atuação, e sua forma de lidar com as famílias. Assim como a família é responsável pela socialização primeira do indivíduo, a escola continuará tendo também seu papel indispensável, da socialização secundária desse indivíduo em formação.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Um colega meu, negro, começou a ser chamado de “Fúria da noite” pelos alunos e muitos professores nem conseguiam dar aula. Ele foi zoadado um tempo até que foi diminuindo, até parar de acontecer... Ele não fez nada, não correu atrás, ficava quieto, mas seu olhar ficou distante depois disso.*

Roberto, 17 anos, aluno do Ensino Médio. Participante de nossa pesquisa

Optamos por iniciar nossas considerações finais com o relato de um aluno de nossa pesquisa porque simboliza nossa incessante preocupação: Qual o impacto das minhas ações no outro e deste em minha vida e como ajo frente a essas ações? Essa indagação faz parte do universo moral, que numa perspectiva kantiana tem como definição que a ação moral é um agir pelo *sentimento de dever*. Tal sentimento não está subordinado a nenhum fim, apenas na própria necessidade de fazer o certo, tornando-se esta *vontade*, um valor superior a tudo. Esses aspectos fazem parte da Psicologia Moral, na qual nossa pesquisa está inserida.

Alguns questionamentos, a partir do relato desse jovem, se tornam efervescentes: Como esse aluno se sentiu durante todo esse tempo em que foi agredido? Como esses alunos se sentiam observando este fato? Os alunos que presenciavam isso tiveram alguma atitude frente a isso? Qual era o posicionamento dos docentes frente a este fato? E se o aluno não tivesse ficado calado? Por que ele ficou calado? Como são as relações interpessoais nesse ambiente escolar? O que se espera de um professor? O que pensam os alunos sobre estas situações? O olhar de Roberto ficará distante para sempre?

O cenário educacional é permeado por índices significativos de conflitos interpessoais, concebidos na perspectiva adotada, como interações em desequilíbrio (LICCIARDI, 2010). Eles estão presentes nas relações humanas, sobretudo na instituição escolar, onde os indivíduos estão aprendendo a conviver na esfera pública. O que o torna preocupante e a motivação para inúmeras pesquisas é a forma como são resolvidos, a sua frequência, assim como suas causas. Nesse sentido, é importante não negá-los.

Ao retornarmos aos primórdios da educação grega, a qual influenciou fortemente a educação como um todo, assim como a forma de organizar os conhecimentos, em disciplinas, percebe-se a contraposição entre razão e emoção, cognição e afetividade, em que os aspectos emocionais e afetivos ficavam num segundo plano em detrimento dos aspectos cognitivos. Infelizmente essa dicotomia ainda está presente na escola, traduzindo-se em efeitos negativos



para o clima dessas instituições e para os alunos. Quando a escola não contempla as questões emocionais, os aspectos afetivos, como parte indissociável do ser humano, focando somente o trabalho curricular, ela fica limitada para elaborar intervenções coerentes.

Diante desse fato, consideramos um bom e válido começo, investigar o que os adolescentes pensam sobre os conflitos interpessoais presentes na escola. Portanto, o problema que norteou nossa pesquisa foi: como os adolescentes julgam e avaliam os conflitos interpessoais presentes nas relações interpessoais que ocorrem na escola?

Nossa pesquisa, apoiada na teoria de domínios sociais, teve como objetivos analisar quais são os critérios e as categorias de julgamentos usados pelos jovens do primeiro e do terceiro ano do Ensino Médio sobre situações de conflitos entre pares, bem como se houve diferenças e similaridades por ano escolar, assim como por gênero. E ainda investigar a percepção dos alunos sobre o papel da autoridade na resolução dos conflitos entre pares.

Pudemos constatar que em relação à avaliação sobre a atitude dos protagonistas nas quatro histórias utilizadas para a investigação, a do “Ignorante”, a do “Apelido”, a da “Cópia do trabalho” e a do “Cumprimento”, sendo as três primeiras prototípicas morais e a última convencional, todas foram consideradas erradas pelos jovens. Tanto os jovens das diferentes séries escolares pesquisadas, assim como os moços e as moças apresentaram o mesmo padrão de julgamento. A teoria de domínio social objetivou identificar os domínios sociais e como os julgamentos morais das crianças diferem de seus julgamentos em outros domínios e diante disto foi descoberto que as crianças, adolescentes e jovens adultos distinguem os domínios de maneira semelhante e que cada domínio se originou de diferentes tipos de interações sociais.

Ressaltamos que em nossa pesquisa, em relação à história do cumprimento, não foi à totalidade dos jovens que a avaliaram como errada, pois mesmo que a história tenha sido inicialmente considerada como prototípica convencional, pela justificativa dos sujeitos, pode-se perceber que alguns consideraram-na como de domínio pessoal, dando indícios de desenvolvimento moral, por uma busca de autonomia. Este dado é importante, pois confirma o que os pesquisadores desta teoria afirmam, que com as interações e o desenvolvimento, na adolescência, muitas questões pertencentes a outros domínios passam a ser concebidas por eles, como de escolha pessoal. Então, na rotina das instituições escolares, verificando que alguns jovens não se cumprimentam, compreendendo que esta atitude não está atrelada a necessariamente uma intenção de ser mal-educado, ou antipático ou não sociável, mas porque entendem o ato como uma escolha, leva-se a uma ampliação do olhar dos educadores do universo do adolescente, contribuindo para atitudes mais coerentes por parte do docente. No entanto, tal constatação não exclui a organização de um trabalho do docente, no sentido de uma

valorização de atitudes de aproximação e empatia, pois como justificado por grande parte dos entrevistados, sentem-se excluídos e causa distanciamento progressivo esta ausência de cumprimento.

Quanto às categorias de justificação, o ponto central da teoria de domínios sociais, as justificativas formaram um conjunto de sete categorias: dano, justiça, direitos (domínio moral); costume/expectativa (domínio convencional); escolha pessoal (domínio pessoal); prudência (prudência); multifacetado.

Na primeira história tivemos as categorias dano e direitos, com as adolescentes utilizando mais a categoria de direitos e os adolescentes, a de dano. No entanto, diferentemente do encontrado em nossa pesquisa e do defendido por Gilligan (1982), esperava-se que os rapazes utilizassem mais “Direitos” (concepção de justiça), e as moças “Danos” (cuidado). Contudo, pontuamos que a prioridade dada à manutenção de obrigações pessoais ou de justiça parece depender mais do contexto e não do gênero.

Na história “Apelido”, os três tipos de categorias foram: dano, direitos e multifacetados, predominando a primeira, constatando que os jovens conseguem perceber o quanto esta atitude é prejudicial para quem recebe. A única diferença foi no domínio multifacetado, por ano escolar. Constatamos que os jovens do terceiro ano levaram em conta as possíveis reações dos participantes em seus julgamentos, pois relataram que seria errado se o aluno que recebesse o apelido não gostasse. Tecemos a hipótese de que construíram um repertório maior de experiências no ambiente escolar comparados aos do primeiro ano, por vivenciarem mais este tipo de situação. Ora, mas poderíamos questionar, que se observaram, vivenciaram, saberiam as consequências danosas, independente das reações do colega. Eis que reside aí o perigo. Não são todas as crianças e os adolescentes que expressam sua tristeza, indignação, mal-estar diante destas situações podendo transmitir a ideia de que não se importam, ou que veem como brincadeira. A literatura mostra que a forma submissa de resolução de conflitos é a segunda mais utilizada, sendo que a primeira é a agressiva. Um aluno bonzinho, como diria Nucci (2001) muitas vezes é valorizado pelos professores, pois não dá trabalho, ele é quase invisível, mas sua dor, sua baixa autoestima, mesmo imperceptível, está presente.

A história da “cópia do trabalho” teve o maior número de categorias de justificação: costume/expectativa social, dano, justiça e prudência, sem diferenças por variável. Dentre estas a justiça foi a com maior índice, seguida da categoria dano, sendo esta última menos desenvolvida quando comparada à justiça. Podemos constatar uma indiferenciação no julgamento dos alunos do primeiro ano e do terceiro ano. Num primeiro momento, saber que os alunos do primeiro ano também fazem julgamentos baseados na justiça é válido, o que pode

ser um indicativo de preocupação é não termos todos os alunos do terceiro ano, nesta categoria, sendo esta a virtude que regula as relações sociais.

Na última história “Cumprimento”, as duas categorias foram a escolha pessoal e a convenção/expectativa social, sendo a primeira com maior porcentagem, compreendendo como algo não obrigatório, de escolha pessoal. Não houve variação por gênero, nem por ano escolar. Ainda, notamos que os adolescentes entrevistados que avaliaram a atitude de colegas não cumprimentarem-se, como errada, compreendem que além de ser parte das convenções, contribui para relações mais harmoniosas.

Em relação aos critérios de justificação, parte fundamental na compreensão do julgamento dos indivíduos, investigamos os seguintes critérios: a gravidade, a intensidade da punição, existência de regra, a alterabilidade, a contingência, a jurisdição de autoridade e a origem do conhecimento social.

Diante dessas histórias pudemos verificar que os adolescentes consideraram as histórias do “Ignorante”, e a do “Apelido” com maior gravidade, sendo que nesta última, as meninas consideraram-na mais grave. Isso porque, de acordo com a literatura elas apresentam uma maior sensibilidade moral no que se refere às experiências de vitimização e exclusão.

Na teoria dos domínios, um dos critérios que distinguem os eventos por domínios, está a avaliação do ato descrito, como passível ou não de punição. As transgressões de eventos morais, são passíveis de punição, já as dos convencionais, bem menos. Diante disso, os jovens de nossa pesquisa demonstraram distinguir os eventos de domínios morais, do de domínio convencional, ao considerarem que tanto as atitudes de xingar o colega de ignorante, copiar o trabalho e apelida-los seriam atitudes merecedoras de punição, sendo a última mais merecedora por causarem mágoa, ser um tipo de agressão psicológica, gerar constrangimento e ser ofensivo para quem recebe.

No que tange à investigação sobre a existência das regras, o que nos chamou a atenção foi que a maioria dos jovens disseram não ter regra sobre o comportamento de xingar um colega, assim como a cópia do trabalho, que são transgressões morais. Tal constatação nos impele a tecer hipóteses sobre o tipo de ambiente proporcionado. Num ambiente com características cooperativas, um dos aspectos visíveis é o trabalho com a elaboração coletiva das regras, seja em rodas de conversa, na educação infantil, seja em assembleias, a partir do ensino fundamental, em contrapartida, num ambiente mais autoritário, não há espaço para discussão de problemas que ocorrem na convivência, nem para a elaboração de regras coletivamente, pois estes são de âmbito do docente, ou da gestão, utilizando geralmente mecanismos coercitivos e de sanções expiatórias para legitimar as normas.

A atitude do apelido foi a única mencionada como tendo regras, e os jovens entrevistados, muitas vezes faziam referência a esta conduta mencionando a palavra *bullying*. Evidenciamos este fato, pois percebemos que este termo, muitas vezes era utilizado de forma equivocada, pois bastava falar em apelidar, que muitos dos alunos diziam: *É bullying, está errado, está na lei*. Nesse sentido, percebemos influência de informações que podem ter sido tanto transmitidas por professores, assim como pela mídia e que não foram bem explicitadas.

Já em relação à contingência e alterabilidade, a maioria dos adolescentes considerou as ações dos protagonistas das histórias como erradas, independente de regra legislando. Até a falta de cumprimento, considerada uma atitude prototípica convencional, foi tido pelos adolescentes como uma situação que pode interferir na qualidade das relações interpessoais entre os alunos. O interessante é que, anteriormente apresentado, os mesmos jovens consideraram em sua maioria, esta atitude como de domínio pessoal, sendo uma opção, no entanto, em relação à contingência, pontuam que mesmo não existindo regra, seria correto cumprimentar, e quanto à alterabilidade, que em qualquer lugar, deveria ocorrer o cumprimento.

Em continuidade com a análise dos critérios de julgamento, verificamos o papel do docente na resolução dos conflitos aos olhos dos adolescentes, isto é, a jurisdição de autoridade. Exceto na “história do cumprimento”, os adolescentes pontuaram que esperariam uma intervenção do professor para que a atitude cessasse. Diante das justificativas pode-se elaborar nove categorias, que são: indiferença, restauração da ordem, medidas punitivas, preocupação com a qualidade das relações, ausência de intervenção, depende, preocupação com a aprendizagem, expectativa social, outros. Tanto nas histórias do “ignorante”, do “apelido” e do “trabalho”, predominou a categoria preocupação com a qualidade das relações. Estes dados evidenciam que para esses jovens, mais do que punições, mais do que reestabelecimento de ordem puramente, eles creditam ao professor o comprometimento com o estabelecimento e garantia de um lugar harmônico e em que as razões para seus comportamentos, mesmo que inadequados, sejam levados em conta, com uma atitude empática por parte do docente para que possa promover mudança em suas condutas.

E, por último, em relação à origem do conhecimento social, ao perguntarmos onde aprenderam os valores, diante das seis categorias oriundas das respostas: família, escola, família e escola, sozinho, religião, outros; foi perceptível que em todas as histórias, a fonte de aprendizagem dos valores foi a família. Diante das considerações realizadas até o momento, julgamos válido evidenciar três aspectos:

1. A quase inexistência de diferença de julgamento por gênero em nossa pesquisa,
2. A quase inexistência de diferença de julgamento por ano escolar,

3. A questão da parentalidade na origem do conhecimento social nos valores dos jovens.

Quanto ao primeiro aspecto, a quase inexistência de diferença de julgamento por gênero, exceto na “história do apelido” sobre a gravidade, em que as moças julgaram-na como mais grave em relação aos moços e na “história do ignorante” em que a justificativa mais dada pelo gênero feminino foi sobre direitos, diferentemente do masculino; danos, no restante da análise não houve diferenças por gênero. Em inúmeras pesquisas, é mostrado a diferença dos gêneros em várias condutas de comportamento, assim como em seus julgamentos (DIAZ-AGUADO, 2015; OLIVEIRA, 2015). Os meninos apresentam um grau de agressividade maior, que são mais autores e vítimas de *bullying*, os meninos se envolvem mais em conflitos, mas estes são mais curtos e menos intensos comparado aos das meninas, em que a frequência de envolvimento em conflito é menor, mas, quando acontece perdura; as meninas utilizam estratégias mais cooperativas do que os meninos para solucionar os conflitos, o consumo de álcool por moços jovens é maior do que entre as moças, entre outros (CRUZ, 2006). Entendemos que esta geração, por estar exposta às mesmas situações sociais, enfrentando os mesmos conflitos e convivendo nos mesmos espaços acaba realizando o mesmo raciocínio sobre os acontecimentos que vivenciam.

No que concerne o segundo aspecto, a quase inexistência de diferença de julgamento por ano escolar, exceto na categoria de justificação da história “apelido”, em que aparece um índice um pouco maior dos alunos do terceiro ano, na categoria multifacetado. Esses dados nos preocupam porque em nossa avaliação nos dá indícios de uma inexistência de desenvolvimento moral, visto que os julgamentos dos alunos do primeiro ano e do terceiro são similares. Isso nos incita à reflexão sobre o ambiente que vivem, tanto em âmbito familiar, como no âmbito escolar. Os dados de pesquisas atuais demonstram que os pais desejam contribuir para o desenvolvimento moral de seus filhos, mas empregam estratégias incoerentes para isto. No ambiente educacional, pode-se constatar também a predominância de mecanismos de controle, punitivos e de coerção, mesmo que o objetivo seja promover desenvolvimento moral. Além disto, as pesquisas comprovam que para contribuir para o desenvolvimento dos alunos, é necessário que o docente esteja num nível acima, pelo menos, desses sujeitos, situação esta não encontrada pelas entrevistas de nível de desenvolvimento moral em professores.

Quanto ao terceiro aspecto, a questão da parentalidade na origem do conhecimento social nos valores dos jovens, ficou evidente que a maior influência é da família. Esse dado de maneira alguma invalida o insubstituível papel da escola, pois é nela que os alunos podem vivenciar relações cooperativas com seus pares, é nela que o conhecimento é trabalhado

cientificamente. Traz a discussão de como família e escola tem se relacionado, é uma relação de culpabilização de uma pela outra pelas dificuldades apresentadas pelos jovens ou há uma relação de parceria?

Por fim, cabe dizer pelos dados de nossa pesquisa que não há indiferença por parte dos jovens nas situações de conflitos, eles realizam julgamentos morais e apresentam capacidade para diferenciação dos domínios sociais, no entanto, para que continuem se desenvolvendo, para que progressivamente, isso se transforme em ações morais, torna-se urgente que as famílias e a escola repensem suas formas de educar. As pesquisas já comprovaram que estas duas instituições se preocupam com estes indivíduos em desenvolvimento, no entanto, por crenças arraigadas sobre o educar e o desconhecimento do processo de desenvolvimento, utilizam estratégias ineficazes (WREGE, 2011; ABRAMOVAY, 2003; PERKINS, 2015). Então, é necessário que os docentes das escolas se apropriem das estratégias coerentes, que compreendam como ocorre o desenvolvimento social dos indivíduos, por meio de programa de formação dos professores, assim como exerçam seu papel com as famílias orientando-as.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABERASTURY, A. (Org.). *Adolescência*. (6ª ed.). (R. Cabral, trad.). Porto Alegre: ARTMED.1990
- ABRAMOVAY, M; Rua, M.G. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2003.
- ADLER, A. *Le tempérament nerveux.Éléments dune psychologie individuelle et applications a la psychothérapie*. Paris, Payot, 1985.
- ALMEIDA, A.; DEL BARRIO, C.; MARQUES, M.; FERNÁNDEZ, I.; GUTIÉRREZ, H.; CRUZ, J. 2001. A script-cartoon narrative of peer-bullying in children and adolescents. *In*: M. MARTÍNEZ (ed.), *Prevention and control of aggression and its impact on its victims*. New York, Kluwer Academic/Plenum, p. 161-168.
- AMADO, J,S; FREIRE, I.P. *A (s) indisciplina (s) na escola: compreender para prevenir*. Coimbra: Almedina, 2009.
- AMARAL, A. P. *A família como contexto de desenvolvimento moral para crianças e adolescentes com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade*. 2017. 175 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ARCHANGELO, R.M.R. *Sanções expiatórias versus sanções por reciprocidade: estudo exploratório em dez classes de educação infantil*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.
- ARESENIO, W. *Children`s conceptions of the situational affective consequences of sociomoral events*. *Child Development*, 59, 1611-1622. 1988.
- ARIÈS, P. *História social da criança a da família*. Rio de Janeiro: Zahar: 1981.
- AVILÉS, J. M.; ALONSO, M. N. *Esses adolescentes de hoje... podem ser protagonistas de uma mudança?* Sistemas de apoio en la escuela para el desarrollo del protagonismo del alumnado en la convivencia escolar. *In*: TOGNETTA, L. R. P.; VICENTIN, V. F. (Org.). *Esses adolescentes de hoje... o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor*. Americana: Adonis, 2014. p. 235-253.
- BAGAT, M.P. *Annatazzioni e riflessione sul autônima morale*. *Attualità in Psicologia*, Roma, v.1, n.2, p.49-56, 1986.
- BANDEIRA, C, M. HUTZ,C.S. *As implicações do bullying na autoestima de adolescentes*. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional* , SP. Volume 14, Número 1, Janeiro/Junho de 2010, p. 131-138.
- BARRETO, M. S. L et al. *Comunidade justa: uma experiência no Centro de Cooperação para o Desenvolvimento da Infância e da Adolescência – CCDIA. Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 208-219, 2009.

BATAGLIA, P. U. R. *Um estudo sobre o juízo moral e a questão ética na prática da psicologia*. 1996. 208 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A.; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. *Estudos de Psicologia (Natal)*, Natal, v. 15, n. 1, p. 25-32, 2010.

BATISTA, A.P; WEBER,L.N.D. *Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais*. Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 16, Número 2, Julho/Dezembro de 2012: 299-307

BAURIMD, D. (1966). Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior. *Child Development*, 37, 887-907.

BAUMRIND, D. (2012). Authoritative parenting revisited: History and current status. In R. E. Larzelere, A. S. Morris, & A. W. Harrist (Eds.), *Authoritative parenting: Synthesizing nurturance and discipline for optimal child development* (pp. 11-34). Washington, DC, US: American Psychological Association.

BECKER, F. *Da ação à operação: o caminho da aprendizagem em J. Piaget e P. Freire*. 2. ed. Porto Alegre: DP&A editora, 1997.

\_\_\_\_\_. *Lawrence Kohlberg*. São Paulo: Moderna, 2006.

BEDNAR; E , B ; FISHER ,T. D. Peer referencing in adolescent decision making as a function of perceived parenting style. *Adolescence* 38(152):607-21 · 2003

BERKOWITZ, M. W.; GUERRA, N.; NUCCI, L. *Sociomoral development and drug and alcohol abuse*. In: KURTINES, W. M.; J. L. GEWIRTZ, J. L. (Eds.) *Handbook of moral behavior and development*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum, 1991.vol. 3.

BIAGGIO, A. M. B. *Lawrence Kohlberg: ética e educação moral*. São Paulo: Moderna, 2002

\_\_\_\_\_. *Lawrence Kohlberg: Ética e educação moral* (2a ed.). São Paulo: Moderna, 2006

BLATT, M. M.; KOHLBERG, L. *The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment*. *Journal of Moral Education*, v. 4, n. 2, p. 129-161, 2006. Publicado pela primeira vez em versão impressa em 1975.

BORDIGNON, N. A. *O valor da vida no desenvolvimento moral*. *Revista Conhecimento e Diversidade*, Niterói, v. 7, n. 14, p. 107-117, 2015.

BOVET, P. *Les conditions de l'obligation de conscience*. *L'année Psychologique*, Paris, v. 18, p. 55-120, 1911.



- BOYD, D; BEE, H. *A criança em crescimento*, Artmed. Porto Alegre: 2011.
- BOZZA, T. C.L. *O uso da tecnologia nos tempos atuais: análise de programas de intervenção escolar na prevenção e redução da agressão virtual*. Campinas, SP. 2016. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. p.261. Dissertação de mestrado.
- BROWN, Roger. *Quality assurance in higher education: The UK experience since 1992*. Routledge, 2004.
- CAETANO, L. M. *Pais, adolescentes e autonomia moral: escala de concepções educativas*. 2009. 249 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- CAMPAGNA, V.N; SOUZA, A,S,L. *Corpo e imagem corporal no início da adolescência feminina*. Boletim Psicologia v.55 n.124 São Paulo jun. 2006, 9-35
- CAMPOLINA, L, O ;OLIVEIRA, M.C.S.L . *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.2, p369-380, maio/ago. 2009.
- CAMPOS, N. *O Insucesso Escolar: um estudo sobre as condições e concepções existentes nas instituições família e escola*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Campinas, Campinas. 1995
- CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CRUZ, L. N. *Uso de álcool e julgamento sociomoral de estudantes do Ensino Médio*. 2006. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2006.
- CRUZ, S.H.V. Representação da escola e trajetória escolar. *REVISTA Psicologia USP*, 8 (1), 91-111. 1997
- CUNHA, M. B.; COSTA, M. *O clima escolar de escolas de alto e baixo prestígio*. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT14-5645--Int.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- CUNHA, J.L; DANIL, S.C. *Escola, conflitos e violências*. Santa Maria: Editora UFSM, 2008.
- DAUREA-TARDELI, D. *Solidariedade e projeto de vida: a construção da personalidade moral do adolescente*. Campinas, Mercado de Letras, 2011.
- DAVIDSON, P.; TURIEL, E.; BLACK, A. *The effect of stimulus familiarity on the use of criteria and justification in children's social reasoning*. *British Journal of Developmental Psychology*, Leicester, v. 1, n 1, p. 45-65, 1983.
- DA SAÚDE, Organização Mundial. (OMS).

DAS NAÇÕES, ONU Conselho de Segurança. "Unidas." Edward Young vs. Austrália. Comunicação nº941/2000. Corte Europeia de Direitos Humanos. Salgueiro da Silva Mouta vs. Portugal. Aplicação nº33290/96 (2004).

DEDESCHI, S. C. C. *Bilhetes reais e/ou virtuais: uma análise construtivista da comunicação entre escola e família*. Campinas, SP, 2011. 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

DERBARBIEUX, E. A violência na escola francesa: 30 anos de construção social do objeto 1967-1997. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n.1, p 163-193, 2001

DE VRIES, R.; ZAN, B. *A ética na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DELL'AGLIO, D.; HUTZ, C. *Padrões evolutivos na utilização dos princípios de justiça distributiva em crianças e adolescentes no sul do Brasil*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 97-106, 2001.

DELVAL, J. Aspectos de la construcción del conocimiento sobre la sociedad. *Revista de Investigación en Psicología*. Lima, v. 10, n. 1, p. 9-48, 2007. Disponível em: <<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3906/3130>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

DIAZ-AGUADO, M. *Da violência escolar à cooperação na sala de aula*. Americana: Adonis, 2015.

ECA (Estatuto da criança e do adolescente)

ECCLES, J.S *et al.* Development During Adolescence: The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families in American Psychologist 48(2):90-101 ·1993.

ECCLES, J. S.; MIDGLEY, Carol; ADLER, T. Grade-related changes in the school environment. The development of achievement motivation, p. 283-331, 1984.

ECCLES, Jacquelynne S. et al. Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for young adolescents. *Research on motivation in education*, v. 3, n. 1, p. 139-186, 1989.

EISENSTEIN, E. *Adolescência: definições, conceitos e critérios*. *Adolescência e Saúde*; 2(2): 6-7, abr.-jun. 2005. Disponível em: [http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe\\_artigo.asp?id=167](http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167)

ENESCO, I.; DELVAL, J.; LINAZA, J. Conocimiento social y no social. In: TURIÉL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (Org.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 1989.

\_\_\_\_\_. et al. *La comprensión de la organización social en niños y adolescentes*. Madrid: CIDE, 1995.

ERIKSON, E. H. *Infância e Sociedade*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1987.

ESTEVES, M.R. Violência no contexto escolar sob a óptica dos alunos do Ensino Médio. Universidade de São Paulo. Campus Ribeirão Preto. Tese apresentada a Faculdade de Enfermagem. Pós-graduação em Saúde Pública.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCISCO, M.V; LIBÓRIO, R.M.C. *Um estudo sobre bullying entre escolares do ensino fundamental*. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 22, p.200-207, 2009.

FREITAS, L.B. *Itinerários de Antígona: a questão da moralidade*. Campinas: Papyrus, 1992.

FREITAS, L. B. *Do mundo amoral à possibilidade de ação moral*. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 447-458, 1999.

GALLEGO, A.B; BECKER, M.L. *Adolescência e respeito: a docência que faz diferença*. Schème: *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, v.1, n.1, p.116-133, 2008.

GERHART, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GEWIRTH, A. *Reason and morality*. Chicago: University of Chicago Press, 1978.

GILLIGAN,C. *Uma voz diferente*. Editora Rosa dos Ventos, Rio de Janeiro: 1982.

GINOTT, H. *Pais e jovens*. Rio de Janeiro. Edições BLOCH. 1970.

GOMES,H.S. (1994). *Educação para a família: Uma proposta de trabalho preventivo*. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 4 (1), 34-39.

GUIMARÃES, A. *A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade*. Campinas: Autores associados, 1996.

HAIDT, J. *Moral psychology for twenty-first century*. *Journal of Moral Education*, [S.l.], v. 42, n. 3, p. 281-297, 2013.

HARVEY, A; HILL,R. *Afrocentric youth and Family rites os passage program: Promoting resilience among at-risk Afrikan American youths*. *Social Work*, 49, 65-74.2004.

HASEBE, Y.; NUCCI, L. P.; NUCCI, M. S. *Parental control of the personal domain and adolescent symptom of psychopathology: a cross-national study in the United States and Japan*. *Child Development*, [S.l.], v. 75, n. 3, p. 815-828, 2004.

HEINZE, J.J.; HORN, S.S. *Intergroup contact and beliefs about homosexuality in adolescence*. Journal of Youth and Adolescence, 38, 937-951. 2009.

HOLLOS, M.; LEIS, P.; Turiel, E. Social reasoning in: I Journal Children and adolescents in Nigerain communities. J. Of Cross-Cultural Psychology. 17 (3)352-74, 1986.

INHELDER, Bärbel e PIAGET, Jean. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. São Paulo: Pioneira, 1976.

KAWASHIMA, R.A. *Conduas de discriminação entre crianças da Educação Infantil*. 2007. Dissertação de mestrado – Universidade Paulista UNESP – Campus de Marília -Faculdade de Ciências e Letras . Marília, 2007.

KELTNER, Dacher; HAIDT, Jonathan. *Social functions of emotions*. 2001.

KILLEN, M.; SMETANA, J. G. *Origins and development of morality*. In: LAMB, M. E. (Ed.). *Handbook of child psychology and developmental Science*, v. 3, 7th. ed. New York: Wiley-Blackwell, 2015. p. 701-749.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_. *Handbook of moral development*. New Jersey: L. Erlbaum and Publishers, 2006.

KILLEN, M., LEVITON, M e CAHILL. (1991). “Adolescent reasoning about drug use.” Journal of Adolescent Research, vol. 6, pp. 336-356.

KUTHER, T. L. e HIGGINS-D’ALESSANDRO, A. (2000). *Bridging the gap between moral reasoning and adolescent engagement in risky behavior*. Journal of Adolescence, vol. 23, pp. 409-422.

KOHLBERG, L. *The philosophy of moral development: moral stages and the idea of justice*. Essays on moral development, v.1. San Francisco: Harper & How, 1981.

KOLLER, S. H., Vinas, A., & Biaggio, A. *Efeitos do sexo do protagonista na avaliação de diferenças e o gênero no julgamento moral*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 8(3), 2012. p. 327-339.

\_\_\_\_\_, L. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao Spain: Desclée de Brouwer, 1992.

\_\_\_\_\_.; POWER, F. C.; HIGGINS, A. *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelona: Editorial Gedisa, 1997.

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

LA TAILLE, Y; NOGUCHI, N. *O universo moral dos jovens internos da FEBEM*. Cadernos de Pesquisa, vol.38 no.133 São Paulo Jan./Apr. 2008

\_\_\_\_\_, Y. *A indisciplina e o sentimento de vergonha*. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, p. 9-23, 1996.

\_\_\_\_\_, Y. *A formação ética: do tédio ao respeito de si*. Porto Alegre: Artmed: 2009.

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

\_\_\_\_\_, Y. *Desenvolvimento moral: a polidez segundo as crianças*. , Cadernos de Pesquisa, n. 114, p. 89-119, novembro/ 2001.

LEME, M. I. *Convivência, conflitos e educação nas escolas de São Paulo*. São Paulo: ISME, 2006.

LEPRE, R. M. *Raciocínio moral e uso abusivo de álcool por adolescentes*. 2005. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2005.

\_\_\_\_\_.; MARTINS, R.A. *Raciocínio moral e uso abusivo de bebidas alcólicas por adolescentes*. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, Ribeirão Preto, v. 19, n. 42, p. 39-45, 2009.

LICCIARDI, L.M. *Investigando os conflitos entre as crianças na escola*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

LIND, G. *O significado e medida da competência moral revisitada: um modelo do duplo aspecto da competência moral*. *Psicologia: Reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 399-416, 2000.

LINS, M. T.; CAMINO, C. *Uma estratégia eficiente de educação moral*. *Análise Psicológica*, Lisboa, v. 4, p. 507-515, 1993.

LOURENÇO, O. M. *Psicologia de desenvolvimento moral: teoria, dados e implicações*. Coimbra: Almeida, 2002.

LOURENÇÃO VAN KOLCK. *Testes projetivos gráficos no diagnóstico psicológico*. São Paulo, E.P.U: 1984.

LUCATTO, L. C. *A justiça restaurativa nas escolas: investigando as relações interpessoais*. 242 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2012.

LUKJANENKO, M.F.P. Um estudo sobre a relação entre o julgamento moral do professor e o ambiente escolar por ele proporcionado. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

MANTOVANI DE ASSIS, O. Z. A. A posição epistemológica de Piaget. *Projeto de formação de recursos humanos em Educação Pré-Escolar: Aperfeiçoamento de Pessoal em Seção com vistas à implantação do PROEPRE*, [S.l.], 1981. Mimeografado.

MARTINS, R. A. *A construção do conhecimento social: categorias de justificação e critérios de julgamento*. 1991. 269 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pós-graduação em Psicologia da Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1991.

\_\_\_\_\_. Concepção de roubo em pré-escolares. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 59, p. 351-366, 1997.

- MCDONOUGH, G. *Moral maturity and autonomy: appreciating the significance of Lawrence Kohlberg's just community*. *Journal of Moral Education*, [S.l.], v. 34, n. 2, p. 199-213, 2005.
- MENIN, M. S. S. *Representações sociais de injustiça entre adolescentes de escolas públicas e particulares*. *Psicologia da Educação: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados*, São Paulo, v. 14, n. 5, p. 239-264, 2003.
- MEZZAROBA, S.M.B. *Bebidas alcoólicas na adolescência: relação entre uso e domínio sociais*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista. 2006. Marília.
- MONTOYA, A. O. D. *Realidade, conhecimento físico e conhecimento social: processos e mecanismos comuns de construção*. *Revista Schème*, Marília, v. 5, p. 40-64, set. 2013. Edição especial.
- MOREIRA, P.; CAMINO, C.; RIQUE, J. *Uma comparação do desenvolvimento moral de adolescentes entre duas décadas*. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 67, n. 3, p. 47-61, 2015.
- MARQUES, C. A. E. *Conflitos entre alunos de 11 e 12 anos: causas, estratégias e finalizações*. Tese de doutorado, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2015.
- MULVEY, K.L; KILLEN, M. *Challenging gender stereotypes: resistance and exclusion*. *Child Development* May-Jun;86(3):681-94. 2015
- \_\_\_\_\_, K, L, HITTI, A, KILLEN, M. *The development of stereotypes and exclusion*. *Wiley Interdisciplinary Rev Cogn Sci*. 2010 Jul;1(4):597-606
- NUCCI, L. P. *Conceptions of personal issues: a domain distinct from moral or societal concepts*. *Child Development*, [S.l.], v. 1, n. 52, p. 114-121, 1981.
- \_\_\_\_\_. *Education in the moral domain*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- \_\_\_\_\_.; GUERRA, N; LEE, J. *Adolescent judgments of the personal, prudential, and normative aspects of drug usage*. *Developmental Psychology* , Vol. 27, No. 5, 841-848. 1991.
- \_\_\_\_\_.; NUCCI, M. S. *Children's social interactions in the context of moral and conventional transgression*. *Child Development*, [S.l.], v. 1, n. 53, p. 403-412, 1982.
- \_\_\_\_\_.NUCCI , L; LEE, J. *Morality and personal autonomy*. In: G.G. NOAM and T. WREN (orgs). *The moral self: building a better paradigm* (pp-123-148) Cambridge, MA: MIT Press. 1995.
- \_\_\_\_\_.; TURIEL, E. *Capturing the Complexity of Moral Development and Education*. *International Mind, Brain, and Education Society and Blackwell Publishing*. Volume 3—Number 3, 2009.

\_\_\_\_\_; TURIEL, E. *Social interactions and the development of social concepts in pre-school children*. Child Development, 49, 400-427. 1978.

O'FLAHERTY, J.; GLEESON, J. *Irish student teachers' levels of moral reasoning: context, comparisons, and contributing influences*. *Teachers and Teaching*, [S.l.], v. 23, n. 1, p. 59-77, 2016.

OLIVEIRA, M. T. A. *Conflitos entre alunos de 13 e 14 anos: causas, estratégias e finalizações*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2015.

OLWEUS, D. *Conductas de acoso o amenaza entre escolares*, Madrid, Morata.1998.

PARRA, A.C.S.A percepção das regras escolares entre alunos e professores do Ensino Fundamental II. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista – UNESP.São José do Rio Preto.2019.

PATTO, M, H, S. *A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro*. Psicol. USP v.3 n.1-2 São Paulo. 1992.

PATTO, M.H.S (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PAVANELI, C.F.D. *Clima escolar: percepções dos alunos, professores e gestores estaduais do Ensino Fundamental II*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista – UNESP.São José do Rio Preto.2018.

PENIDO, E.*Justiça Restaurativa na escola*. In: II Congresso de Pesquisas em Psicologia Moral- Conflitos nas instituições educativas: crise ou oportunidade? 2011, Campinas. Anais do Congresso de Pesquisas em Psicologia Moral. Campinas, 2011.

PERKINS, B. K. *Where we teach: the Cube Survey of Urban School Climate*. Alexandria, VA: National School Boards Association, 2007. Disponível em: . Acesso em: 22 jan. 2015.

PEREZ, M. C. A. (2000). *Família e Escola na Educação à Criança: análise das representações presentes em relatos de alunos, pais e professores de uma escola pública de ensino fundamental*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

PIAGET, J. *A representação do mundo na criança*. Tradução de Rubens Feúza. Rio de Janeiro: Record, 1926/1979. Título original: La représentation du monde chez l'enfant.

\_\_\_\_\_, *O julgamento moral da criança*. Tradução de Elzon Lenardon. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1932/1994. Título original: Le jugement moral chez l'enfant.

\_\_\_\_\_. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Tradução de Maria Luísa Lima. Coleção: Plural, n. 10. Porto: Delachaux & Niestlé S.A., 1936/1971. Título original: La naissance de l'intelligence chez l'enfant.

\_\_\_\_\_. *Para onde vai a educação?* Tradução de Ivete Lenardon. 13. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1972/1996. Título original: Où va l'éducation

\_\_\_\_\_.; INHELDER, B. *A psicologia da criança*. Tradução de Octavio M. Cajado. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Difel, 1966/2009. Título original: *La psychologie de l'enfant*.

\_\_\_\_\_. *Intelligence and affectivity: their relationship during child development*. *Annual Reviews Monograph*. 1984. [Original publicado no *Bulletin de psychologie*. 7(3-4). 1954

\_\_\_\_\_, J; Inhelder, B. *Da lógica da criança à lógica do adolescente*. Editora Pioneira. 1976. São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Práticas morais*. São Paulo: Moderna, 2004.

\_\_\_\_\_; TURIEL, E. *Social interactions and the development of social concepts in preschool children*. *Child Development*, [S.l.], v. 1, n. 49, p. 400-407, 1978.

PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. *Práticas morais: uma abordagem sociocultural da educação moral*. Moderna, 2004.

RAMOS, A. M. *Esses adolescentes de hoje... podem sentir necessidade das regras na escola? In Esses adolescentes de hoje... o desafio de educar moralmente para que a convivência na escola seja um valor*. TOGNETTA, L,R,P; VICENTIM,V. (orgs). Americana: Adonis, 2014.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Modelo e estrutura*. Rio de Janeiro: Jose Olympio, 1972.

\_\_\_\_\_. *Em busca de um sentido na obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1984.

\_\_\_\_\_. *Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1987.

\_\_\_\_\_. *Modelo e estrutura*. São Paulo: José Olympio. 1982

RAWLS, John. *O Direito dos Povos: seguido de " A idéia de razão pública revista"*. Martins Fontes, 2001.

REST, James R. *Moral development: Advances in research and theory*. 1986.

RIBEIRO, Daniela F.; ANDRADE, Antônio dos Santos. *A assimetria na relação entre família e escola pública*. *Paidéia*, v. 16, n. 35, p. 385-394, 2006

ROSEMBERG, M. *Society and the adolescent self-image* (Rev. ed.). Middletown, CT, England: Wesleyan University Press.1989.

RUOTTI, C; ALVES, R; CUBAS, V. *Violência na escola: um guia para pais e professores*. São Paulo. Andhep/Imprensa Oficial, 2006.



SALES, E. M. B. *O conceito de justiça distributiva relacionado às normas sociais escolares. Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 49-58, 2000.

SALLES, L.M.F. *Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns APONTAMENTOS*. Estudos de Psicologia, Campinas, v.22, n.1, p.33-41,2005.

SAMPAIO, L. R. *O desenvolvimento da justiça distributiva em crianças*. 2004. 104 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2004.

SANTOS, Akiko. *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, p. 71-83, 2008.

SARAVALI, E. G. *As ideias das crianças sobre seus direitos: a construção do conhecimento social numa perspectiva piagetiana*. 1999. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1999.

SCHILDER, P. *A imagem do corpo*. (3ªed). São Paulo, Martins Fontes: 1999

SEETING,H; WEST, P. *Gender differences in weight related concerns in early to late adolescence*. JOURNAL of family Issues, 23, 728-747. 2002

SELMAN, R. L. *The growth of interpersonal understanding: developmental and clinical analyses*. Nova York: Academic Press, 1980.

SHIMIZU, A. M. *Defining Issues Test-2: fidedignidade da versão brasileira e ponderações acerca de seu uso em pesquisas sobre moralidade. Psicologia: Reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 5-14, 2004.

SILVA, L.M. *Conflitos entre alunos de 8 e 9 anos: causas, estratégias e finalizações*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SMETANA; ASQUITH, P. *Adolescents' and parents' conceptions of parental authority and personal autonomy*. Child Development, [S.l.], v. 65, n. 4, p. 1147-1162, 1994.

\_\_\_\_\_.; BITZ, B. *Adolescents' conceptions of teachers' authority and their relations to rule violations in school*. Child Development, [S.l.], v. 67, n. 3, p. 1153-1172, 1996.

\_\_\_\_\_.; BRIDGEMAN, D; TURIEL, E. *Differentiation of domains and prosocial behavior*. In: BRIDGEMAN, D. *The nature of prosocial behavior*. New York: Academic Press, 1983. p. 173-183.

\_\_\_\_\_.; DADDIS, C. et al. *Effects of provocation on preschoolers understanding of moral transgression*. Social Development, [S.l.], v. 8, n. 3, p. 335-348, 1999.

\_\_\_\_\_. J. G. *Adolescents' and parents conceptions of parental authority*. Child Development. 59:321-335, 1988

\_\_\_\_\_, J.G, *Preschool children's conceptions of moral and social rules*. *Child Development*, [S.l.], v. 1, n. 52, p. 1333-1336, 1981.

\_\_\_\_\_, J.G, *Moral Development: The Social Domain Theory View*. In: ZELAZO, P. D. (Ed.). *The Oxford Handbook of Development Psychology*, v. 1: Body and Mind. Oxford, New York: Oxford University Press, 2013. p. 832-863.

\_\_\_\_\_.; METZER, A. et al. *Disclosure and secrecy in adolescent-parent relationships*. *Child Development*, [S.l.], v. 77, n. 1, p. 201-17, 2006.

SPOSITO, M.P. *Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil*. *Educação e Pesquisa*, v.27, n.1, p.87-103, 2001.

TAQUETTI, M, L, A; COUTINHO, E,S,F. *Sentidos da imagem corporal de adolescentes no ensino fundamental*, *Rev Saúde Pública* 2014; 48(3):438-444.

TARDELI, D. D. *O respeito na sala de aula*. Petrópolis, Editora Vozes:2003.

TISAK, M.; TURIEL, E. *Children's conceptions of moral and prudential rules*. *Child development*, [S.l.], v. 55, n. 3, p. 1030-1039, 1984.

\_\_\_\_\_.;\_\_\_\_\_. Variation in seriousness of transgressions and children's moral and conventional concepts. *Development Psychology*, 24, 352-357. 1988.

TURIEL, E. *Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social*. In: TURIEL, E; ENESCO, I; LINAZA, J. (Org.). *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza, 1989. p. 37-70.

\_\_\_\_\_, E. *El desarrollo del conocimiento social: moralidad y convención*. Madrid: Editorial Debate, 1983.

\_\_\_\_\_,E. *Interação* 2010.

\_\_\_\_\_, E. *Moral Development in the Early Years: When and How*. *Human Development* 2018; 61:297–308.

\_\_\_\_\_, E. *Pensamento sobre ações em domínios sociais: moralidade, convenções sociais e interações sociais*. *Revista Elsevier-Volume 23*, edição 1, 136-154, 2008.

\_\_\_\_\_, E. *The Culture of Morality: Social Development, Context, and conflict*. Cambridge University Press. University of California. Berkeley. 2002.

\_\_\_\_\_. The development of morality. In: DAMOM, W. (Ed.). *Handbook of child psychology*, v. 3. New York: Wiley, 1998. p. 863-932.

\_\_\_\_\_, E. The Development of Children's Orientations toward Moral, Social, and Personal Orders: More than a Sequence in Development. *Human Development*, v51 n1 p21-39, 2008

VERÍSSIMO, R. *Desenvolvimento Psicossocial: Eric Erikson*. Porto: Faculdade de Medicina: 2002.

VINHA, T.P. *et al. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas*. Fundação Carlos Chagas. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016

\_\_\_\_\_. *Os conflitos interpessoais na relação educativa*. 2003. Tese de doutorado, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 2003. 426p.

\_\_\_\_\_. *O educador e a moralidade infantil*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 1997.

\_\_\_\_\_; TOGNETTA, L. R. P. *Construindo a autonomia moral na escola: os conflitos interpessoais e a aprendizagem dos valores*. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 28, p. 525-540, 2009.

WESTON, D; TURIEL, E. Act-rule relations: children's concepts of social rules. *Development Psychology*, 16:417-24, 1980.

WREGGE, M.G. *Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação: contribuições da psicologia moral*. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 2011.

WREGGE, M.G. *Um olhar sobre o clima escolar e a intimidação: contribuições da Psicologia Moral*. 2017.

XAVIER, B.R. As categorias de Aristóteles e o conhecimento científico. *Pensar*, Fortaleza, v. 13, n. 1, p. 57-64, 2008.

ZAGO, N. (1998). *Realidades Sociais e Escolares e Dinâmica Familiar nos meios populares*. *Cadernos de Psicologia e Educação Paidéia*, 8 (14/15), 63-73.

ZAIA, L. L. A construção do real na criança: a função dos jogos e das brincadeiras. *Revista Schème*, Marília, v. 1, n. 1, p. 74-94, 2008.

## APÊNDICE A – Histórias

As histórias estão descritas na subseção 3.2.3 Instrumentos de coleta de dados.

### Instrumento de Pesquisa

#### História 1- Ignorante (versão feminina)

Nome ou nome fictício:	Gênero:	Idade:	Nr.:
Escola:	Turma:		

Em uma escola em (cidade), duas garotas, Lia e Dani que são apenas colegas, estão na aula. Lia faz um comentário incorreto sobre o assunto e Dani a chama de ignorante.

1)É certo ou errado o que Dani fez? Certo ( ) Errado ( )

2)Por quê?

3)a) Se você achou CERTO, mostre aqui o quanto de certo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

b) Se você achou ERRADO, mostre aqui o quanto de errado

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

4)Dani deveria receber alguma punição por este ato/comportamento?

5) Por quê?

6) Existe alguma regra para este tipo de comportamento? Sim ( ) Não ( )

7)Caso não exista uma regra para este tipo de comportamento, você considera este comportamento errado? Sim ( ) Não ( )

8) Por quê?

9) Seria correto esse comportamento de Dani em um outro lugar, fora da escola? Sim( ) Não ( )

10) Por quê?

11) O professor ou diretor sabendo que Dani tem esse comportamento permitiria que ela continuasse com o mesmo comportamento?

12)Por quê?

13) Onde (ou como) você aprendeu isso? (Sua opinião sobre as coisas que são consideradas certas ou erradas

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

### TÍTULO DA PESQUISA: CONFLITOS INTERPESSOAIS: A VISÃO DOS JOVENS E DE SEUS PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DE DOMÍNIOS DE TURIEL

Ilmo Sr(a). Pai/Mãe e ou Responsável

Eu, Lara Cucolicchio Lucatto, aluna do curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, campus de Marília, sob a orientação do professor Dr. Raul Aragão Martins, realizarei uma pesquisa de campo que tem como objetivo investigar como alunos de Ensino Médio e seus professores raciocinam sobre os conflitos que eles (alunos) se envolvem com seus pares. A referida pesquisa será realizada com estudantes do Ensino Médio e com a respectiva equipe pedagógica da escola acima citada. Os dados serão coletados de três formas descritas a seguir:

- Realizando sessões de observação durante as aulas e nos demais momentos da rotina diária dos estudantes na escola;
- Por entrevista informal com alunos e professores.
- Por meio do recolhimento de materiais que possam contribuir com informações relacionadas à temática investigada.

Esclarecendo que não haverá em nenhuma hipótese, identificação dos participantes, que poderão utilizar pseudônimos se assim preferirem, da mesma forma que as escolas não serão identificadas no relatório da pesquisa e que é possível desistir e recusar-se a participar a qualquer tempo, sem que isso acarrete qualquer penalidade ou prejuízo, gostaria de convidá-lo a participar desse estudo. Esclareço ainda que os participantes não terão qualquer gastos, que essa pesquisa não propicia riscos previsíveis aos sujeitos e que a realização desta foi autorizada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Unesp e pela direção da escola.

Além dos esclarecimentos aos participantes (alunos e seus responsáveis, professores e funcionários) por meio deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, coloco-me a disposição, em qualquer momento da pesquisa, para sanar quaisquer dúvidas: Lara Cucolicchio Lucatto, [lalucatto@gmail.com](mailto:lalucatto@gmail.com), 17 991315946; Comitê de Ética em Pesquisa: 14 3402 1848.

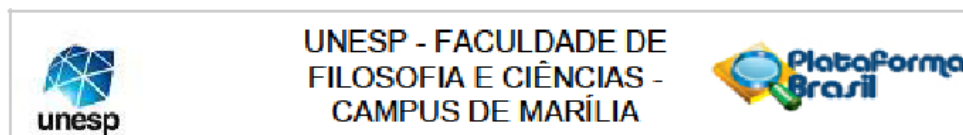
Lara Cucolicchio Lucatto

Eu, \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, responsável pelo(a) aluno(a) \_\_\_\_\_ da Escola Estadual xxxxxxxxxxxxxxxx, declaro que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente a participação do menor nesta pesquisa.

Cidade, \_\_\_/\_\_\_\_\_/2016

Assinatura

## ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** CONFLITOS INTERPESSOAIS: A VISÃO DOS JOVENS E DE SEUS PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DE DOMÍNIOS DE TURIEL

**Pesquisador:** Lara Cucolicchio Lucatto

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 56327816.0.0000.5408

**Instituição Proponente:** Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.591.822

**Apresentação do Projeto:**

O projeto em análise intitula-se "CONFLITOS INTERPESSOAIS: A VISÃO DOS JOVENS E DE SEUS PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DE DOMÍNIOS DE TURIEL" e se refere a uma pesquisa de doutorado.

**Objetivo da Pesquisa:**

A pesquisa tem como objetivo "investigar a concepção dos jovens e dos professores sobre seus conflitos interpessoais a partir da teoria de domínios proposta por Turiel".

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Nos documentos, a pesquisadora explicita aos participantes da pesquisa seus objetivos, a inexistência de riscos previsíveis, bem como os benefícios com os resultados da pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisadora realizará pesquisa de campo em uma escola pública do estado de São Paulo, com alunos e professores do ensino médio. Serão realizadas observações e entrevistas por meio da aplicação de questionário.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os documentos obrigatórios foram devidamente apresentados pela pesquisadora.

**Endereço:** Av. Hygino Muzzi Filho, 737

**Bairro:** Campus Universitário

**UF:** SP

**Município:** MARÍLIA

**Telefone:** (14)3402-1346

**CEP:** 17.525-900

**E-mail:** cep@marilia.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 1.591.822

**Recomendações:**

Recomenda-se uma pequena correção nos termos: "quaisquer gastos" em lugar de "qualquer gastos".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Aprovado.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 15/08/2016, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa **CONFLITOS INTERPESSOAIS: A VISÃO DOS JOVENS E DE SEUS PROFESSORES SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA DE DOMÍNIOS DE TURIEL**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_679280.pdf	23/05/2016 08:06:45		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professor.pdf	23/05/2016 08:06:13	Lara Cucolicchio Lucatto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_aluno.pdf	23/05/2016 08:05:59	Lara Cucolicchio Lucatto	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	23/05/2016 08:05:45	Lara Cucolicchio Lucatto	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Concordancia_escola.pdf	23/05/2016 08:05:32	Lara Cucolicchio Lucatto	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_anexado.pdf	23/05/2016 08:05:10	Lara Cucolicchio Lucatto	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	12/05/2016 08:51:55	Raul Aragão Martins	Aceito

**Situação do Parecer:**

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737  
 Bairro: Campus Universitário CEP: 17.525-900  
 UF: SP Município: MARÍLIA  
 Telefone: (14)3402-1346 E-mail: cep@marilia.unesp.br



UNESP - FACULDADE DE  
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -  
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 1.591.822

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARILIA, 15 de Junho de 2018

---

**Assinado por:**  
**CRISTIANE RODRIGUES PEDRONI**  
(Coordenador)

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

Bairro: Campus Universitário

UF: SP

Município: MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep@marilia.unesp.br